

UniverSOS

Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales

Comité Científico

Willem F. H. Adelaar (Universidad de Leiden, Holanda)
Rodolfo Cerrón-Palomino (Pontificia Universidad Católica de Lima, Perú)
Wolf Dietrich (Universidad de Münster, Alemania)
Yolanda Lastra (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Ángel López García (Universitat de València, España)
Juan de Dios Luque Durán (Universidad de Granada, España)
Juan Carlos Moreno Cabrera (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Emilio Ridruejo Alonso (Universidad de Valladolid, España)
Armin Schwegler (Universidad de Irvine, EE. UU.)
Lucy Seki (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)
Pilar M. Valenzuela (Universidad de Chapman, EE. UU.)

Comité Asesor

Milagros Aleza Izquierdo (Universitat de València, España)
Ángela Bartens (Universidad de Helsinki, Finlandia)
Silvia Lucia Bigonjal Braggio (Universidade Federal de Goiás, Brasil)
Anna María Escobar (Universidad de Urbana-Champaign, EE. UU.)
Zarina Estrada Fernández (Universidad de Sonora, México)
Ana Fernández Garay (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
María Stella González de Pérez (Instituto Caro y Cuervo de Bogotá, Colombia)
Luis Fernando Lara (Colegio de México, México)
Cristina Messineo (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Matthias Perl (Universidad de Mainz, Alemania)
Rafael Rodríguez-Ponga y Salamanca (Asociación Española de Estudios del Pacífico)
Martina Schrader-Kniffki (Universidad de Bremen, Alemania)
Joaquín Sueiro Justel (Universidade de Vigo, España)
Harald Thun (Universidad de Kiel, Alemania)
Klaus Zimmermann (Universidad de Bremen, Alemania)
Otto Zwartjes (Universidad de Amsterdam, Holanda)

UniverSOS

Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales

13

2016

Edita:

Universitat Jaume I (Castellón), Universidad de Granada,
Universidad Autónoma de Madrid, Colegio de Michoacán (México), Universitat de València,
Instituto Interuniversitario de Estudios de Iberoamérica y Portugal (Universidad de Valladolid)

Administración, venta y suscripciones:

Universitat de València
c/ Arts Gràfiques, 13 46010 València
Tel.: 96 386 41 15 Fax: 96 386 40 67

Diseño de la cubierta:

Julio Calvo Pérez
Francisco Javier Clemente Herrera

Maquetación:

Inmaculada Mesa

Revisión y corrección de pruebas:

Enrique Serra Alegre

Impresión:

Guada Impresores, S.L.

ISSN:

1698-6083

Depósito legal:

V-4599-2004

Precio de este número:

11 €

Índice

Sección 1

POLÍTICA Y REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Coordinada por Zarina Estrada Fernández

ARTÍCULO DE DEBATE:

¿Cómo clasificar el avance del desplazamiento de una lengua indígena para una adecuada planificación del lenguaje? Un primer intento de medición

Roland Terborg..... 11

Comentarios

Sabine Pflieger..... 37

Alma Isela Trujillo Tamez 43

Laura García Landa..... 49

Pauline Moore..... 57

Silke Jansen..... 65

Àngels Massip Bonet 71

Réplica

Roland Terborg..... 77

Los inexorables resultados de la política del lenguaje en el norte de México

José Luis Moctezuma Zamarrón 85

Ideologías lingüísticas: La visión de alumnos y padres de tercer grado de secundaria hablantes de zapoteco de Santiago Matatlán, Oaxaca

Marina Lorenzo Santiago 105

El *mapuzugun* en La Araucanía. Apuntes en torno al desfase entre la politización de la lengua y la heterogeneidad sociolingüística local

Fernando Wittig González y Aldo Olate Vinet 119

Políticas lingüísticas en familias indígenas: cuando la realidad supera la imaginación

Inge Sichra..... 135

| | |
|--|-----|
| Educación Intercultural Bilingüe y enseñanza de inglés: el caso de una comunidad mayo | |
| <i>Rebeca Gutiérrez Estrada</i> | 153 |
| Bilingüismo: conocimiento, uso y entendimiento entre los hablantes | |
| <i>Dora Pellicer</i> | 169 |
| Políticas lingüísticas e idiomas indígenas en Venezuela. Casos Mapoyo y Yabarana | |
| <i>Tania Granadillo y Jeyni González</i> | 193 |

Sección 2

ARTÍCULOS GENERALES

| | |
|--|-----|
| La expresividad en la formación de palabras en maká (mataguaya) | |
| <i>Temis Lucía Tacconi</i> | 219 |
| El desuso de los números y los clasificadores numerales en la lengua totonaca entre los jóvenes de Filomeno Mata, Veracruz (México) | |
| <i>José Santiago Francisco y Miguel Figueroa Saavedra</i> | 239 |

Sección 3

RESEÑAS

| | |
|--|-----|
| BARRERAS AGUILAR, Isabel Justina (2014): <i>Makuráwe Nawésari Textos del guarijío de Sonora</i> / KRINKOVÁ, Zuzana (2015): <i>From Iberian Romani to Iberian Para-Romani Varieties</i> / LEMUS, Jorge, E. (2015): <i>El Pueblo Pipil y su Lengua: De Vuelta a la Vida</i> / PEREGRINA LLANES, Manuel (2015): <i>Cuentos en náhuatl. Huasteca veracruzana</i> / VALENZUELA BISMARCK, Pilar (2012): <i>Voces Shiwilu: 400 años de resistencia lingüística en Jeberos</i> | 261 |
|--|-----|

SECCIÓN 1
**POLÍTICA
Y REVITALIZACIÓN
LINGÜÍSTICA**

Coordinada por Zarina Estrada Fernández

ARTÍCULO DE DEBATE

¿Cómo clasificar el avance del desplazamiento de una lengua indígena para una adecuada planificación del lenguaje? Un primer intento de medición

Roland Terborg

<roland.terborg@gmail.com>

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta para clasificar el avance del desplazamiento de una lengua indígena por el español en comunidades rurales mexicanas. Se busca crear una base para una planificación del lenguaje que busca mantener a estas lenguas.

Palabras clave: planificación del lenguaje, lenguas indígenas, desplazamiento de lenguas, clasificación del contacto lingüístico, mantenimiento de lenguas, ecología de presiones.

Abstract

This article presents a proposal for the classification of language shift in contact situation between Spanish and an indigenous languages in Mexican rural communities. Thus we want to prepare the basics for language planning that seeks to maintain these languages.

Key words: Language planning, indigenous languages, language shift, classification of language contact, language maintenance, ecology of pressures.

NOTA: Este artículo es producto del proyecto PAPIIT IN404313-RN404313 (UNAM) «Situaciones y prácticas bilingües que contribuyen al mantenimiento-desplazamiento de lenguas. Análisis del “conocimiento” y de la “máxima facilidad compartida” como sistemas complejos».

Agradezco a Virna Velázquez e Isela Trujillo Tamez sus importantes comentarios a una versión anterior de este artículo.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito principal de este artículo es ofrecer una propuesta de cómo analizar y medir el proceso del desplazamiento de una lengua indígena (LI) por el español (LE) y de esta manera contribuir a una planificación del lenguaje para el mantenimiento de lenguas. Abordaré el tema de la planificación del lenguaje y discutiré algunos conceptos relacionados con la «muerte de lenguas» ya que la revitalización debe estar basada en los hablantes y no en la lengua como una ‘realidad externa’. A continuación propondré una metodología empírica basada en la ‘ecología de presiones’ que ayuda a obtener una clasificación de situaciones del desplazamiento basada en la percepción de los hablantes.

No a la muerte de las lenguas se llama el libro de Claude Hagège publicado en español en el año 2002. Casi al mismo tiempo apareció *Language Death* de David Crystal (2000). Ambos autores, al igual que otros lingüistas, están comprometidos con el mantenimiento de las lenguas minoritarias y la diversidad cultural. Pero las perspectivas y los compromisos se distinguen a pesar de que estén coincidiendo en nociones como «desplazamiento de lenguas minorizadas / minoritarias» o metáforas como «muerte de lenguas», «ecología lingüística» y «ecología de lenguas». Esas dos últimas metáforas han sido tomadas de la biología, tratando de mantener un entorno equilibrado y estable (Mühlhäusler 1996). A diferencia, Bastardas-Boada usa esa metáfora en el sentido de que todas las acciones suceden simplemente en un contexto, sea o no equilibrado (2003, 2013a). Demostraré más adelante que las ideas de salvar a una lengua de pocos hablantes pueden implicar conceptos muy diferentes y adversos.

Es bien sabido que las lenguas del mundo están disminuyendo. El fenómeno es considerado un problema que se debe revertir, es decir, hay que mantener a las lenguas moribundas. Para el mantenimiento exitoso de una lengua es indispensable una planificación del lenguaje basada en el conocimiento de la situación. Aunque, conocer la situación, no garantice el éxito en la planificación *per se*, sin embargo, es el requisito para una coordinación adecuada de las acciones que hay que llevar a cabo en materia de educación, legislación, medios etc.

Por supuesto, siempre existe alguna política del lenguaje la cual a veces tiene objetivos bien definidos, pero también puede tener objetivos muy vagos con una toma de decisiones espontánea sin profundizar en la situación específica y local. Al respecto dicen Kaplan y Baldauf, «Indeed, anyone who posts a sign anywhere for any purpose can be said to make language policy without meaning to» (1997: 13).

Política del lenguaje –otras nociones que según cada autor implican algo ligeramente diferente son: «política lingüística», «política de lenguas», «administración lingüística», etc.– es un término que comprende cada acción que repercute en el lenguaje mismo, de manera intencionada o no. Entonces se puede deducir que en el siglo pasado la política lingüística ha contribuido a la muerte de muchas lenguas en todo el mundo. Lo dicho vale para México así como para otros países.

En el caso de México, entre otras políticas, la educación pública ha contribuido para que las lenguas indígenas se desplacen y que se encuentren en peligro en muchas comunidades autóctonas. Mucho tiempo el mantenimiento de las lenguas no ha sido un objetivo importante para la educación pública, ya que se daba mayor importancia a la alfabetización junto con la castellanización.

Al notar que las lenguas poco a poco estaban desapareciendo, empezó a crecer el interés por todas las lenguas habladas del mundo. A principios del nuevo milenio, diferentes expertos del mundo, apoyados por la UNESCO (2003), tomaron la iniciativa para salvar las lenguas minorizadas. Gran parte de estas acciones quedan documentadas en internet.

En México, con la creación del INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas), en el 2004 y la aprobación de la ley de lenguas indígenas, se está tratando de revertir el proceso de la pérdida de lenguas indígenas. El INALI se propone en su Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012:

... construir, con la participación de distintos agentes sociales, nuevas políticas públicas deben comprender una postura firme y una planeación estratégica, así como una consciente y constante actividad para erradicar el conjunto de prácticas sociales e institucionales que reflejan el escaso valor que se ha dado a la riqueza del patrimonio lingüístico del país, constituido fundamentalmente por las lenguas indígenas a las que se han agregado idiomas de minorías de origen europeo y asiático (2009: 7).

Para revertir el desplazamiento de las lenguas indígenas hay que buscar las causas complejas e interrelacionadas para tener una idea de cómo invertir el proceso. Por ejemplo, hay que considerar como causas del desplazamiento las actitudes negativas, la falta de transmisión intergeneracional, los números reducidos de hablantes y la falta de perspectivas profesionales para los hablantes. Pero también se debe tomar en cuenta que cada caso es único y que las acciones que hayan sido exitosas en una situación lingüística, no necesariamente lo serán en otra. Especialmente considero que la perspectiva de cómo se vea el fenómeno y con qué fin se esté llevando a cabo la política del lenguaje es esencial.

Para revertir el desplazamiento de lenguas es necesaria una planificación del lenguaje que favorezca el mantenimiento de estas lenguas. Según Kaplan y Baldauf, la diferencia entre política del lenguaje y planificación del lenguaje consiste en diferentes acciones de la planificación, bien coordinadas:

What is language planning and how is it accomplished? Language planning is a body of ideas, laws and regulations (language policy), change, rules, beliefs, and practices intended to achieve a planned change (or to stop change from happening) in the language use in one or more communities (cf. Kaplan y Baldauf 1997: 3).

Según estos autores la planificación del lenguaje se lleva a cabo en 5 pasos: levantar datos que den cuenta de la situación, elaborar un reporte y un análisis de los datos recolectados, tomar decisiones en cuanto a las políticas que se deben llevar a cabo, desarrollar un plan de implementación y finalmente la ejecución del plan (cf. 1997: 114). Este artículo trata del primero y del segundo de estos pasos.

Muchos políticos y otras personas, que proponen planes para la lengua, actúan como si la planificación del lenguaje pudiese ser llevado a cabo sobre la base de sus intuiciones, empezando con la toma de decisiones. La falta del conocimiento de la ecología lingüística puede ser una razón de las que lleva al fracaso de los objetivos de la planificación. El desplazamiento o la muerte de lenguas, a su vez, están relacionados con causas como la educación bilingüe, la identidad dañada, las desventajas para progresar en la vida y los derechos lingüísticos, entre otros.

El desplazamiento o la muerte de lenguas, a su vez, están relacionados con causas como la educación bilingüe, la identidad dañada, las desventajas para progresar en la vida y los derechos lingüísticos, entre otros.

Para revertir la pérdida de lenguas se necesitan estudios sobre el fenómeno en las comunidades afectadas. Peter Sercombe señala el libro «Lenguas en contacto» de Uriel Weinreich (1953) como punto de referencia en el estudio del desplazamiento-mantenimiento de lenguas (LMLS por sus siglas en inglés). Sercombe presenta un panorama de los aportes al estudio sobre el LMLS (cf. 2002: 1-19).

De manera breve menciono también la tipología de lenguas en peligro, de Grenoble y Whaley (1998), basada en otra propuesta de Edwards (1992) quien establece 33 categorías. A su vez, Fishman en su «Graded Intergenerational Disruption Scale» (GIDS) define ocho categorías de una escala de las cuales la última es la más avanzada en el desplazamiento (1991: 87). A partir de estas tipologías es posible tomar decisiones más adecuadas para una planificación del lenguaje del mantenimiento.

Por ejemplo, en México uno de los problemas se presentaba en la educación. La didáctica y el programa para las escuelas no se distinguían en nada, sin considerar que, por ejemplo, el avance de la penetración del español a la comunidad. Se enseñaba con el mismo material didáctico a niños hablantes del español, a niños bilingües con poco conocimiento del español y a niños monolingües en lengua indígena.

Es necesaria una investigación en la situación lingüística local para proporcionar la información necesaria en apoyo a la planificación del lenguaje. El reconocimiento de la situación es un requisito para poder tomar las decisiones adecuadas en la educación y evitar el fracaso.

2. TRES REFLEXIONES

En el caso de la muerte, desplazamiento o pérdida de lenguas etc. hay muchos puntos de vista opuestos, de lo que está pasando, y de cómo hay que ver el fenómeno. Hay lingüistas que insisten en mantener la diversidad. Aunque no siempre convengan de cómo eso podría servir a las personas. Esta visión está relacionada con una mirada romántica, cuando los lingüistas quieren salvar a la lengua como si fuese simplemente una 'realidad externa' como, por ejemplo, un astro en el universo. Otra perspectiva es cuando actores con compromisos sociales actúan a favor de quienes hablan la lengua.

Como acabo de mencionar, el punto de vista en la investigación y la imagen de la situación que obtendré de mi análisis, también son esenciales para una planificación del lenguaje exitosa. Para aclarar lo dicho, presentaré tres reflexiones polémicas. Esas reflexiones no son nuevas, sin embargo, considero que es importante abundar sobre ¿qué es lo que hay detrás del fenómeno de muerte o desplazamiento de lenguas?, ¿qué es lo que hay que hacer o evitar al tratar de mantener una lengua? y ¿por qué es importante mantenerla?

Podemos pensar en un mundo objetivo y real, y, en un mundo mental. Estos dos mundos están interrelacionados. En consecuencia, hay que preguntarse ¿hasta qué grado es posible distinguir entre esos dos mundos, según cada disciplina? Para ilustrar la primera de esas reflexiones tomaré la siguiente metáfora: existe la hipótesis de que hay otro planeta grande en nuestro sistema solar más allá del cinturón de Kuiper. Así lo indican las órbitas de algunos cuerpos celestes los cuales tienen el tamaño de Plutón. Es posible que una órbita de ese planeta duraría unos 20.000 años terrestres. Si dicho planeta existe o si no existe, no depende de nuestro conocimiento.

Como investigador se puede experimentar ese fenómeno a través de los datos de una investigación y presentar los resultados. Sin embargo, la realidad puede ser diferente de los resultados de la investigación, entonces podemos dividir los resultados en verdaderos y falsos. Es decir, existe una realidad externa e independientemente de la realidad mental.

Pero en otras disciplinas, como en las humanidades y las ciencias sociales, el caso puede ser muy diferente. En la lingüística, quizá, podríamos hablar más bien de una realidad mental. Es decir, el conjunto de creencias, valores e ideologías en todos los individuos que están en contacto con una lengua, y, el conjunto de creencias, valores e ideologías sobre la situación lingüística, son principalmente realidades mentales aunque para algunos lingüistas parezcan ser realidades externas.

Por supuesto, también podrían ser realidades externas para el individuo que observa a otros individuos. Pero la realidad externa y fuera de la mente o del conocimiento de todos es casi inexistente ya que no hay lengua sin hablante y, como tal, la lengua es una realidad mental. La diferencia con el astro, aún desconocido, es que en la ecología lingüística no puede haber una realidad externa diferente a la realidad mental. Solamente

pueden existir diferentes realidades mentales que estén en desacuerdo. Así, afirma Bastardas-Boada:

While it is true that linguistics –together with psychology and sociology– has tried to follow the traditional scientific procedures of the natural and material sciences, we cannot fail to note the increasingly severe symptoms of crisis that manifest themselves if this approach is adhered to blindly and unthinkingly, treating the phenomena of psycho- and socio-linguistics as being more or less identical to those that the traditional sciences have sought to shed light on (2013: 152).

A menudo se está tomando esa realidad lingüística como si fuese lo mismo que en mi ejemplo de la astronomía. Las lenguas y las situaciones lingüísticas, así como la cultura en su totalidad, a diferencia de los planetas desconocidos, no pueden existir sin el conocimiento. En este sentido afirma Bastardas-Boada que el observador se vuelve tan importante como el objeto observado. Una lengua, entonces, está viva en la cabeza de sus hablantes y de las personas que están en contacto con sus hablantes.

Mi segunda reflexión se refiere a la estructura de la lengua porque también las estructuras han sido objeto de investigación así como si ellas formaran realidades externas. Se ha hablado del latín como si se tratara de una lengua muerta. Las lenguas románicas modernas tienen estructuras diferentes que el latín pero también son producto del latín. Obviamente, una lengua que haya sustituido a otra tiene una estructura diferente que la primera. Los mismos hablantes perciben la sustitución de palabras por otras así como de nuevas estructuras sintácticas o de la pronunciación. La penetración de préstamos en lenguas minorizadas ha sido investigada como el proceso del desplazamiento. Sin embargo, todas las lenguas tienen vocabulario prestado de otras lenguas. No hay lenguas puras, ni hay lenguas que no se estén modificando. ¿Podemos llamar desplazamiento el desarrollo del latín hacia otras lenguas románicas? De la misma forma ¿podemos hablar del desplazamiento de una lengua cuando incorporan palabras del inglés?

Hagège ha dedicado algunas páginas a la pregunta sobre si el latín es una lengua muerta o no, llega a la siguiente conclusión:

De hecho, ya hacía mucho tiempo, tanto en España como en Francia, que las lenguas neolatinas se habían emancipado, y sus formas, en esta época, no estaban tan alejadas como pudiéramos imaginar de las de hoy. Sólo metafóricamente podemos decir que el latín sobrevive en las lenguas romances (2002: 62).

De acuerdo con lo citado, para Hagège las lenguas son realidades externas que hay que salvar. Él quiere salvar en primer lugar a las palabras y en segundo lugar le interesan los usuarios.

Presentaré una metáfora tomada de las ciencias exactas para compararla con lo que él opina: nuestros cuerpos están formados por millones de células de las cuales cada una tiene su función. Las células mueren y son renovadas durante toda la vida. De la misma

forma cambian las moléculas que componen a nuestro ADN y las células. En el transcurso de unos 10 años, todas nuestras células y todas las moléculas desaparecen de nuestro cuerpo y son sustituidas por otras. Es decir, la materia del cuerpo humano cambia por completo y queda muy poco, o casi nada, de lo que formaba ese cuerpo antes.

Es decir, si el 15 de mayo de 1940 nació la mujer Juana Pérez y ella sigue viva hasta la fecha podemos preguntarnos ¿hoy es la misma persona que terminó la primaria en 1952? Las moléculas y células de su cuerpo han sido renovadas completamente en varias ocasiones. Su apariencia ha cambiado radicalmente. ¿Tal vez podemos decir 'metafóricamente' que la niña Juana Pérez del año 1945 es la misma anciana que hoy aún vive? Sobre esta base quiero afirmar que no comprendo por qué es lamentable que el latín ya no exista en su estructura clásica. ¿Significa eso que hay que mantener a las lenguas puras en su versión original?

Cuando nuestra atención está dirigida únicamente hacia la estructura lingüística como una realidad externa nos estamos alejando del problema principal de los hablantes de la lengua, quienes perciben el abandono y quienes perciben las desventajas y las relaciones de poder entrelazadas con el proceso lingüístico. Al respecto comenta Zimmermann:

Hay dos maneras de producir la extinción de una lengua: *a*) la no-supervivencia de los hablantes mismos, o sea por el genocidio o por eventos indirectos como enfermedades epidémicas y *b*) por lo que llamamos la muerte del lenguaje, es decir, el hecho de que los miembros de una etnia sobreviven físicamente pero dejan de hablar su lengua. Algunos lingüistas hasta incluyen en esta categoría la incorporación sucesiva de elementos de la lengua dominante a las lenguas indígenas, y tratan de describir el proceso de muerte de la lengua como elementos de otra (Knab 1978; Hill/Hill 1977, 1986). No estoy de acuerdo. El desplazamiento es un desplazamiento de las funciones de una lengua, es decir el desuso paulatino en dominios sociales. En ciertos casos sí puede darse un proceso paralelo de decadencia dentro de la lengua autóctona recesiva (1999: 113).

La muerte de una lengua, entonces, es una muerte percibida, principalmente como realidad mental, y como tal debe ser analizada. Las personas que hablan y las personas que solamente escuchan las lenguas se están formando una imagen de la ecología lingüística. Ellas perciben los cambios estructurales así como el conocimiento lingüístico de las personas, según sus propios conocimientos y experiencias. También perciben el cambio del uso en los diferentes ámbitos. En ese sentido, una persona que tiene pocos conocimientos de la lengua indígena percibe el conocimiento de otra persona diferente que una persona que tiene más conocimientos de la lengua indígena.

De la misma forma, si se le pide a una persona que evalúe si una persona X habla en un ámbito determinado solamente en lengua indígena, en ambas lenguas o sólo en lengua española, puede distinguir los códigos de una forma diferente que otra persona. Lo más probable es que en situaciones de contacto siempre se usen ambas lenguas, pero la percepción puede ser diferente.

En consecuencia, me interesa la percepción porque estoy investigando en una realidad mental. Por supuesto, muchas veces los jóvenes afirman que algunas personas ancianas son las únicas que todavía hablan bien porque ellas conocen todas las palabras antiguas. Sin embargo, es probable que los ancianos fallezcan antes que los ahora jóvenes quienes, a pesar de todo, podrán seguir hablando su lengua autóctona, aunque muy cambiada y muy mezclada con el español. Por consiguiente, ¿se puede decir que ya nadie habla bien la lengua? Lo que indica si una lengua está en el proceso del desplazamiento o no es la percepción colectiva como realidad mental. Esa también determina cuáles son las estructuras y palabras ‘correctas’ y cuáles no. Si las funciones y la transmisión de la lengua indígena siguen intactas depende también de la percepción colectiva como realidad mental.

Obviamente también existen hechos objetivos que hay que tomar en cuenta, como, por ejemplo, la migración, pobreza, etc. Sin embargo, es indispensable un análisis de la percepción colectiva para obtener una imagen de la situación lingüística. «A further development soon arose from the realisation that, while objective markers of a group’s ‘vitality’ are clearly important, so too are more subjective perceptions» (Edwards 2011: 115).

Por último quiero agregar una tercera reflexión referida a la necesidad de mantener a la diversidad y a las lenguas que se relaciona con la pregunta ¿por qué hay que mantener una lengua? La razón para mantener una lengua indígena o una lengua minorizada no siempre es clara. Hay diferentes argumentos que hacen referencia a los derechos lingüísticos y a las desventajas que emanan para los hablantes de una lengua indígena que entra en contacto con la lengua nacional. Como aparece en una publicación del INALI:

La discriminación hacia la población, y sobre todo hacia los hablantes de lenguas indígenas durante generaciones, ha provocado que se oculte el uso de las lenguas indígenas, disminuyendo sus ámbitos de uso. La discriminación, la violación de los derechos humanos y lingüísticos por parte de los servidores públicos y el incumplimiento de las tareas institucionales han tenido gran responsabilidad en la pérdida de muchos idiomas. La responsabilidad de todos los mexicanos ante estas injusticias es muy alta, y debemos recuperar el tiempo perdido (2009: 24).

Los problemas arriba citados son graves y obviamente se están violando los derechos de los hablantes. Pero con cierto cinismo se podría decir que la solución para estas personas está en hablar el español en vez de la lengua indígena. Los problemas mencionados son los típicos problemas de los hablantes de una lengua minorizada cuando esa aún es vital. Es decir, por ser hablantes de una LI y por un acento marcado hablando la LE, además por su forma de apariencia y su cultura, esos hablantes experimentan actitudes negativas. En el texto citado los maltratos hacia los hablantes son presentados como causa del ‘verdadero mal’, el abandono de la lengua. Un poco más adelante se lee en el mismo documento:

Las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural de la Nación y son los indígenas y sus idiomas los que le dan en mayor medida a la nación mexi-

cana su expresión de pluriculturalidad y de multilingüismo. Detrás de cada uno de los hablantes existe un patrimonio universal que lleva una historia completa de sus culturas, de sus formas de pensar, de construir el futuro y de aportar soluciones que han sido probadas desde tiempos inmemoriales. La reversión del proceso de desplazamiento de las lenguas indígenas nacionales queda, en gran medida, bajo la tutela de los propios pueblos indígenas; no obstante, es obligación del Estado formular y aplicar políticas públicas para revitalizar, fortalecer y desarrollar las lenguas indígenas nacionales para romper las tendencias que llevan a su desaparición (cf. 2009: 25).

De acuerdo con lo dicho hay que conservar al patrimonio cultural de la nación mexicana. Como detrás de cada hablante existe un patrimonio universal que lleva una historia completa de sus culturas, hay que salvar a esos hablantes para salvar a la cultura. ¿Cómo hay que entender el texto citado? 1), ¿hay que salvar a los hablantes para salvar a su cultura o 2), ¿hay que apoyar a la cultura para ayudar a los hablantes? Lo que en el primer momento parece ser lo mismo puede ser muy diferente. La primera pregunta implica que la lengua es una realidad externa y sus hablantes salen en segundo plano.

Hace algunos años escuché que Bernhard Spolsky comentó con sarcasmo que él estuvo en México en los setentas donde conoció a lingüistas que querían salvar a las lenguas indígenas para guardarlas en un museo. Spolsky se estaba refiriendo a la gran cantidad de descriptivistas que elaboraban gramáticas y diccionarios para tener testimonios de esas lenguas antes de que esas lenguas desaparecieran. A mi parecer, esa crítica también está dirigida a Hagège.

Aclaro aquí que la descripción de las lenguas tiene sentido como cualquier análisis científico. La elaboración de gramáticas y diccionarios es necesaria para apoyar a los actores que se dedican al mantenimiento. Sin embargo, describir la lengua no equivale a mantenerla o revitalizarla. Y apoyar a los hablantes con el fin de que puedan hablar la lengua y para que se mantenga la diversidad no parece muy lógico. ¿Dado el caso que si los indígenas no hablaran una lengua diferente al español, no hubiera razón para crearles condiciones para un vida digna? La pregunta es cínica pero me gustaría conocer alguna respuesta de los actores de la política del lenguaje. ¿No debería ser al revés? Es decir, apoyar a la lengua si esa implica ventajas para sus hablantes. La gramática y los diccionarios, cuando se acaban los hablantes, sólo son interesantes para los historiadores. La investigación en la gramática es tan válida como cualquier otra investigación, pero en muchos casos ya no sirve para la planificación del lenguaje por la falta de hablantes.

Desde mi punto de vista el problema es que el enfoque de la atención sea la lengua y no el hablante. También David Crystal argumenta de la misma forma que Hagège, citando a Aryon Dall'Igna Rodrigues: «Humanity gains so much from each fresh expression of itself in a language: 'The world is a mosaic of visions. With each language that disappears, a piece of that mosaic is lost'» (2002: 45). Y a continuación:

The best way for an educated person to feel the power of this argument, I always think, is to ask what would be missed if –through an imaginary catastrophic language disappearance– had never had X (where X is any well-known language). What splendours of literature, in particular, would we have never experienced if some event had prematurely ended the development of French, or Spanish, or Russian? What if Norman French had succeeded in displacing Old English after 1066? No Chaucer, Shakespear, Wordsworth, Dickens now (cf. 2002 [2000]: 45).

Lo que no menciona Crystal es que si se hubiera impuesto el francés de los mnormandos probablemente hubiera emergido otra lengua y tal vez tendríamos los testimonios de otros escritores brillantes. Pensando en la metáfora de la ecología ¿es lamentable que tantas especies de dinosaurios hayan desaparecido hace millones de años? En ese caso los mamíferos probablemente no hubieran podido desarrollar esa diversidad que hoy conocemos.

Aunque el argumento de Crystal, que con la pérdida de cada lengua desaparece una visión del mundo y también una parte de la cultura, es un argumento importante, realmente ¿podemos decir que siempre es el caso? ¿Que cuando se pierde una lengua también se pierde una visión del mundo? Por ejemplo, en algunas lenguas el concepto de «Dios», tal como lo conocemos en el mundo occidental, es muy diferente. En su lugar, en estas culturas, hay otros conceptos que en nuestra cultura no existen.

¿Esa lengua en peligro, con un concepto diferente a la nuestra, entonces, para Crystal es portador de una visión diferente que puede desaparecer cuando la lengua se pierde? Replico a Crystal que el mantenimiento de la lengua no garantiza el mantenimiento de la forma de pensar, o sea la cultura. Aunque la lengua es mantenida, la visión diferente también puede desaparecer.

Durante los siglos después de la conquista la gran mayoría de los pueblos originarios han sido evangelizados y, aunque elementos de su religión se hayan conservado, a lo largo del tiempo la visión se ha asemejado a la visión occidental, a pesar de que sus lenguas hayan sobrevivido. Quiero enfatizar que desde mi punto de vista, la divulgación de ‘la *palabra de Dios*’ ha destruido a la diversidad cultural mucho más que la lengua española. Sin embargo, no recuerdo haber escuchado que la Biblia acaba con las culturas aunque ese hecho es indiscutible. Últimamente son otras iglesias que la católica que están evangelizando en lengua indígena. Las comunidades indígenas evangelizadas mantienen su lengua pero pierden gran parte de su riqueza cultural que es rechazada por esas iglesias, como antes por la católica.

Por supuesto, también es innegable que la lengua indígena ayuda a mantener algunas visiones del mundo. Pero como había dicho, la lengua no garantiza la conservación de la visión o de la cultura. Al mismo tiempo es posible que la visión se mantenga aunque desaparezca la lengua. En ese sentido, Bastardas-Boada (2003, 2013a y 2013b) critica lo que él llama la metáfora del contenedor, que quiere decir que el significado es íntegro a

la forma. La palabra no implica el significado como si ambos fueran realidades externas e inseparables.

Esta renovación paradigmática debe consagrar definitivamente la toma en consideración del hecho cerebro-mental en toda su amplitud humana, desde la significación a la emoción, y desde la interpretación a la decisión comportamental teleológicamente influida. Así, hay que descartar definitivamente la metáfora del ‘contenedor’ y convencernos de que, aunque no nos lo parezca a primera vista, no son las palabras igual que las otras cosas perceptibles- las que ‘significan’ sino nosotros quienes les damos significado, de acuerdo con nuestras experiencias previas fijadas en nuestro depósito cognitivo y/o con las innovaciones ideáticas que queramos crear. No hay, pues, ni signo ni significado sin significador (cf. 2003: 18).

Se puede mantener el signo sin el significado o el significado sin el signo. Estoy de acuerdo con que se haga todo lo posible para evitar el desplazamiento de una lengua. En fin, la lengua y la religión son los pilares de la identidad para muchas personas. Pero nuevamente pregunto ¿hay que mantener a la lengua para conservar a la cultura? ¿No debe haber también otras razones mucho más importantes?

John Edwards cuestiona el romanticismo y el nacionalismo que hicieron surgir muchas academias de lenguas nacionales: «We must of course agree with Dixon’s (1997: 144) argument that ‘once a language dies, a part of human culture is lost forever’, providing, of course, that we accept that the language itself is the part that is lost» (2011: 122).

Muchos de los argumentos a favor de las lenguas indígenas están basados en conceptos que consideran que las lenguas son realidades externas y que las palabras como tales incluyen el significado. Más adelante comenta también:

Skutnabb-Kangas (2000: 259) has written that, while ‘traditional’ knowledge cannot survive even one generation of language loss’. Phillipson (1992: 166) has even asserted that the spread of English entails the ‘imposition of new mental structures’. Putting aside the last strange and strongly Whorfian point altogether, we might perhaps think that fairer examples of language-loss-as-knowledge-loss should refer only to ‘small’ languages with oral traditions. There is of course no evidence for this nor, strictly logically, could there be any such evidence (ibíd.).

El mantenimiento de una lengua minorizada solamente para conservar la diversidad lingüística es un argumento pobre. Considero que no podemos argumentar de la misma manera como para sostener la diversidad de las especies en un ecosistema. Es cuando falla la metáfora de la ecología. Las especies son una realidad externa que también existe sin el conocimiento de los humanos. La lengua no puede existir sin humanos y por ende, la lengua debe servir a sus hablantes. Es decir, si la supervivencia de la lengua hace feliz a sus hablantes ya es un argumento que justifica el esfuerzo para mantener a la lengua vital. El simple hecho de que los hablantes estén interesados en su lengua es un argumento

válido. Aunque pueda haber casos muy difíciles cuando el proceso del desplazamiento ya está muy avanzado y tal vez sean necesarios demasiados recursos y esfuerzos para tener éxito. En ese caso será el mismo grupo interesado en el mantenimiento que tendrá que decidir. En tales casos, incluso, el descriptivismo puede ayudar. No obstante, puede haber argumentos mucho más convincentes cuando el desplazamiento afecta especialmente a los monolingües de la lengua minorizada.

Sin embargo, si el objetivo es simplemente el mantenimiento por el mantenimiento, sin tomar en cuenta a los hablantes quienes pueden sufrir desventajas por ser hablantes, entonces no veo ninguna razón para revitalizar a una lengua, especialmente, cuando los hablantes tienen el deseo de que ya los hijos dejen de hablar la lengua indígena. Finalmente en parte también son las percepciones de los hablantes las que determinan qué es ventajoso o desventajoso en esa situación.

3. LA ECOLOGÍA DE PRESIONES

Mi propuesta para analizar la situación de una comunidad se basa en la ecología de presiones. (ver Terborg 2006; Terborg y García Landa 2011, 2013; Santos García 2014) De acuerdo con la definición de la ecología de presiones, un análisis del desplazamiento orientado en los hablantes, y no solamente en el sistema lingüístico, tiene que investigar en las acciones humanas. De acuerdo con este modelo todas las acciones emergen de un conjunto de presiones, coordinadas y/o en conflicto, como todos los sistemas complejos (ver también Bastardas-Boada 2013a y Massip-Bonet 2013). Para poder explicar las diferentes presiones que experimentan diferentes individuos hay que dividir sus orígenes en el contexto, es decir *a*) el estado del mundo y *b*) el interés individual o del grupo. El estado del mundo no varía tanto para los individuos pero el interés sí lo hace. Es la razón principal por la que las personas a menudo experimentan diferentes presiones para actuar.

Para afinar aún más el análisis de las presiones es necesario distinguir entre los diferentes intereses que están relacionados con 1) las necesidades del cuerpo, 2) las ideologías, 3) los valores, 4) las creencias y 5) las emociones.

El estado del mundo implica a la realidad externa y a la realidad mental. Uno de sus componentes es el conocimiento lingüístico individual de las diferentes personas y otro de sus componentes es lo que emerge de la organización de los conocimientos individuales como una facilidad colectiva que llamaré la máxima facilidad compartida (MFC). En una comunidad multilingüe hay diferentes facilidades compartidas (FC). De acuerdo con la composición de los hablantes individuales y de sus propósitos actuales emerge la forma más fácil de hablar entre todos. Por ejemplo, si una persona maneja las lenguas A, B y C, teniendo a A como primera lengua, de acuerdo al orden presentado aquí, y C como la lengua que menos domina, y otra persona domina las mismas lenguas pero en un orden diferente, es decir C, B y A, entonces es probable que ambas personas se comuniquen

entre sí en B como lengua franca. En ese caso B sería la MFC. También es posible que cada quien comunique en la lengua que más domino y el otro entiende. Pero en este momento no quiero profundizar en esa posibilidad por falta de espacio.

La idea principal se refiere a una competencia social que solamente puede ser medida en un mínimo de dos personas, nunca en una sola. Así se refiere sobre todo a los contextos multilingües de un grupo de personas donde emerge un código de preferencia, porque se le hace más fácil a ese grupo. La MFC, hasta cierto grado, hace predecible el uso de una lengua en un contexto específico que incluye determinados hablantes. Hay que considerarlo como un fenómeno complejo que emerge dentro de un ecosistema específico y varía de acuerdo con la composición del grupo de personas dentro de una situación específica.

Aunque sería sólo un acercamiento a la MFC, ya que es tan compleja como la vitalidad lingüística, estoy buscando una forma de calcularla de manera cuantitativa para conocer la probabilidad del uso de las LI y LE en determinadas situaciones comunicativas. Después de ese análisis se podría incluir a las demás presiones que emergen de los intereses individuales. Profundizar en ellas requiere un análisis más bien cualitativo. Sin embargo, me limito a uno de los múltiples aspectos de la MFC.

4. MEDIR LA VITALIDAD CON AYUDA DE LA MÁXIMA FACILIDAD COMPARTIDA (MFC)

Para revertir la pérdida de lenguas se necesitan estudios sobre el fenómeno en las comunidades afectadas. Hay diferentes propuestas para su medición. Aquí propondré una forma de medir el desplazamiento de una lengua indígena por el español en pequeñas comunidades rurales mexicanas como base para una planificación del lenguaje. No se trata de una propuesta que sea aplicable en todas las situaciones. Aún es incierto si el método que propondré sea aplicable a ciudades más grandes o a comunidades donde el contacto no es de dos, sino de tres o más lenguas. Sin embargo, en comunidades de menos de 10.000 habitantes, donde una lengua indígena entra en contacto con el español, la medición propuesta puede arrojar información muy útil para la toma de decisiones y para la coordinación de las acciones, por ejemplo, en materia de educación bilingüe. Es un hecho que en la mayoría de las regiones indígenas una lengua indígena está en contacto con el español, incluso cuando haya hablantes de otras lenguas indígenas.

Es importante identificar la información relevante sobre la comunidad etnolingüística para la planificación del lenguaje. En el caso del desplazamiento de las lenguas, la información relevante es la información sobre la vitalidad de la lengua indígena en una comunidad. Una de las propuestas es de la UNESCO (2003) que propone 9 criterios de vitalidad.¹

1. El orden de los criterios es del autor, ya que en el documento en línea esos aparecen sin orden específico.

- 1) Número absoluto de hablantes.
- 2) Proporción de hablantes en la comunidad etnolingüística afectada.
- 3) Actitudes de los miembros hablantes de la comunidad hacia la lengua.
- 4) Posibilidades de la lengua de abrirse a nuevos ámbitos y a los medios de comunicación.
- 5) Naturaleza y calidad de la documentación disponible de la lengua.
- 6) Disponibilidad de materiales didácticos para el uso de la lengua en la enseñanza, así como para su propia enseñanza.
- 7) Situación de la lengua en cuanto a los ámbitos en la que se emplea.
- 8) Políticas y actitudes hacia la lengua por parte del gobierno y las instituciones.
- 9) Transmisión intergeneracional de la lengua.

Indica también que no hay un factor que por sí solo baste para evaluar la situación de la lengua de una comunidad. Pero estos nueve factores, conjugados, pueden determinar la viabilidad de una lengua, su función en la sociedad y el tipo de medidas necesarias para su conservación o revitalización (cf. 2003).

Obviamente, todos los criterios están entrelazados y hay que tomarlos en cuenta. Sin embargo, hay que empezar con algunos que desde mi punto de vista son primordiales a los otros en el siguiente sentido: Si los criterios 1) y 2) son desfavorables, entonces el 9) por lógica lo es también. Los criterios 4), 5), 6), 7) y 8) pueden ser favorables pero, aun así, se dificultaría mucho una planificación del mantenimiento si los primeros dos criterios resultan desfavorables para la lengua minoritaria. Por lo mismo considero que el primer paso para analizar el avance del desplazamiento debe ser sobre 1) el número absoluto de los hablantes y 2) la proporción de hablantes en la comunidad etnolingüística afectada.

Ahora bien, voy a usar el concepto de la MFC para mi análisis. Igual que la vitalidad lingüística, la MFC no se puede determinar usando pocos criterios, pero hay algunos que son esenciales. El primer paso para el cálculo se basaría en el conocimiento de los individuos, con el que se puede medir el grado de la MFC de todo el grupo. El segundo paso sería calcular la frecuencia del uso entre los bilingües de ese mismo grupo, al que seguirían nuevos pasos de estudios más bien de corte cualitativo. Sin embargo, este artículo se limita al primer paso que es el cuantitativo, usando un cuestionario en la comunidad por estudiar.

El cuestionario (Terborg y García Landa 2011: 277-278) da cuenta de un conocimiento percibido en lengua indígena (LI) y lengua española (LE). Eso significa que una persona encuestada juzga el conocimiento de las demás personas en su hogar y los conocimientos de sí mismo. Insisto en que se trata de una percepción del conocimiento lingüístico, ya que no es posible obtener información absolutamente objetiva sobre el uso y el conocimiento del lenguaje. Así obtendré una evaluación del conocimiento de los miembros de un hogar. El resultado se expresa como un valor basado en la percepción del entrevistado.

Dicha encuesta ha sido levantada en diferentes comunidades de distintas lenguas indígenas de México y también se está viendo la posibilidad de aplicarla con hablantes de lenguas minorizadas en otros países (Terborg, Velázquez y Trujillo 2007; Terborg y García Landa 2011; Santos García 2014). Desde el 2001 hemos estado experimentando con la aplicación de la encuesta sin que esa haya sido representativa en todos los estudios del equipo de colaboradores; además ha sido modificada continuamente. Nuestro objetivo es encontrar una forma para poder comparar los contactos lingüísticos de las comunidades (Terborg y García Landa 2011). Buscamos cubrir el 10% de la población mayor a los cinco años de edad. Estadísticamente hablando tal vez no sea lo suficiente, sin embargo, el resultado da una idea para seguir con estudios más detallados y más cualitativos.

Me limito a presentar los rubros importantes del cuestionario para este análisis. El cuestionario está diseñado para una evaluación del conocimiento de la LI por un lado y de la LE por el otro (Terborg y García Landa 2011: 277-278). Hay cuatro respuestas posibles para que el entrevistado evalúe los conocimientos de un familiar de su propio hogar. Las respuestas pueden ser 1 bien (B), 2 poco (P), 3 sólo entiende (E), 4 no entiende (N). Primero la pregunta se refiere a los conocimientos del hablante en LI y en segundo lugar de la LE. Así, teniendo los datos del conocimiento de ambas lenguas de un grupo de personas se puede calcular un valor de probabilidad de su MFC.

El valor numérico se calcula para cada una de las lenguas. Comparando los valores de ambas lenguas se obtiene la MFC en un grupo de hablantes, es decir, la lengua de mayor uso (Terborg y Velázquez 2014). El valor que se obtiene es un componente básico de la facilidad compartida (FC), ya que el uso determina la adquisición que a la vez se ve reflejada en el conocimiento. Siguiendo este criterio calculamos sobre el total de habitantes de la muestra recolectada en cada comunidad cuando entre las respuestas había hablantes de una lengua indígena. Las evaluaciones de B, P, E y N se usan para calcular el valor de acuerdo con los individuos que componen el grupo. Se multiplica B por 3, P por 2, E por 1 y N por 0 y se divide la suma de estos resultados entre el total T multiplicado por 3. El resultado es un valor entre 0 y 1 que luego se multiplica por 100. Saul Santos García propuso el nombre de «valor de la percepción del conocimiento» para V. De esta manera la fórmula queda como sigue:

$$V = [(3 \times B + 2 \times P + 1 \times E + 0 \times N) : (3 \times T)] \times 100 \text{ (Terborg y Velázquez 2014)}$$

Si de un grupo de 40 personas, 20 son calificadas como con buenos conocimientos de la LI, 5 de tener pocos conocimientos, 10 sólo entienden y 5 de no tener conocimientos, entonces la misma fórmula se vería así:

$$V = [(3 \times 20 + 2 \times 5 + 1 \times 10 + 0 \times 5) : (3 \times 40)] \times 100$$

En consecuencia, la lengua tendría un valor percibido de 67 en el grupo en cuestión. Ese valor se puede comparar con los valores de otros grupos que pueden ser grupos

de edad, ya que así se puede obtener información sobre el desarrollo del contacto lingüístico según las generaciones de la comunidad. En la figura 1 presento un ejemplo real. Los resultados se obtuvieron de la siguiente manera:

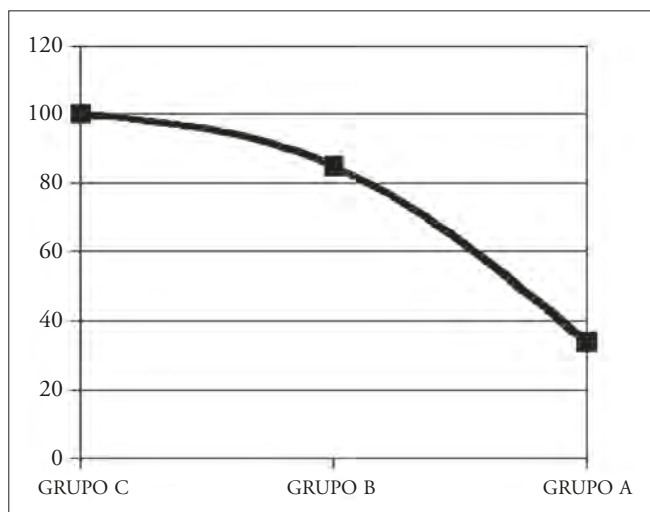


FIGURA 1

Para medir el desplazamiento-mantenimiento de la LI en una comunidad dividiré los datos de la muestra en tres grupos de edades, que son de 5 a 20 años (A), de 21 a 40 (B) y de 41 y más años (C). Con esta división estoy buscando un equilibrio entre la cantidad de hablantes y la cantidad de años que comprende cada grupo. Eso es necesario ya que en muchas comunidades rurales la población del grupo A supera por mucho al número de la población del grupo B y el del grupo C es mucho menor aún. En la figura 1 aparecen las tendencias del desplazamiento del otomí en San Cristóbal Huichochitlán a cuatro kilómetros de Toluca, la capital del Estado de México. La figura muestra que sólo dentro de un lapso de 20 años el otomí (LI) de la comunidad cayó del valor máximo de 100 a menos de 40. A diferencia de la LE que se encuentra cerca del valor máximo, así también es muy probable que el español sea la MFC, especialmente entre los jóvenes. Es decir, especialmente entre los jóvenes aumenta la posibilidad de que el código para elegir sea el español. La figura refleja la situación del 2002.

Obviamente, en los casos de las comunidades donde la lengua indígena ha sido desplazada, la lengua de comunicación entre la mayoría de los habitantes es el español, especialmente entre los grupos de los jóvenes. En comunidades donde aún es mantenido la LI es importante saber en qué momento la MFC cambia de la LI a la LE.

En la comunidad de Tekom al sur de Valladolid, Yucatán se puede observar ese cambio a mitad de la figura. Es decir, el grupo C aún prefiere el maya en la conversación entre los miembros de ese grupo. Sin embargo, a los integrantes de los grupos B y A probablemente se les facilita más el español. Aunque el maya siga manteniéndose muy fuerte entre los jóvenes, se dio el inicio del desplazamiento.

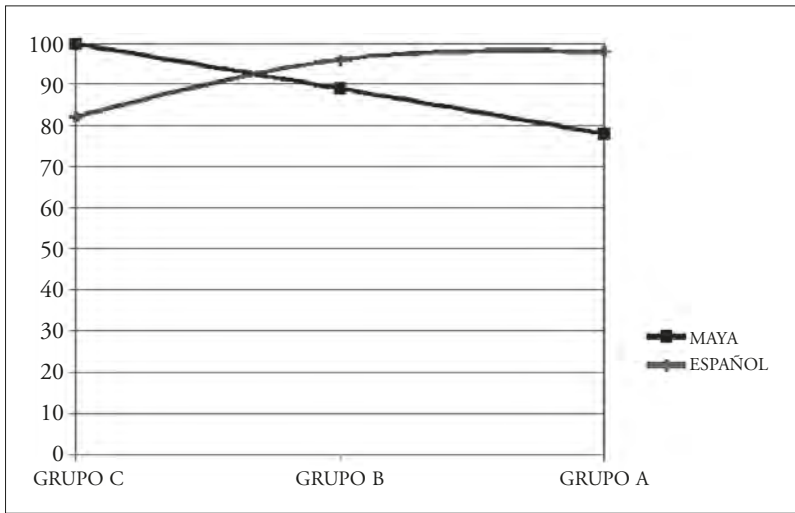


FIGURA 2

Estas figuras proporcionan la información que puede ayudar en la primera toma de decisiones para la planificación del lenguaje. Sólo como ejemplo, para la enseñanza primaria en Tekom aún puede ser recomendable tener el maya como lengua de instrucción. Sin embargo, lo mismo sería difícil para el otomí en San Cristóbal Huichochitlán. Obviamente, la planificación para el mantenimiento tiene que ser diferente en cada comunidad.

5. PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE CASOS

Para poder planificar el lenguaje propongo la siguiente clasificación tentativa basada en la MFC. A partir de allí podemos guiarnos con otros casos reales en el futuro que a su vez permitirían afinar la clasificación propuesta enseñada.

El caso A (figura 3) se refiere a una comunidad donde la LI se encuentra con el valor de 100 y la LE con 0. Aún no hay contacto lingüístico.

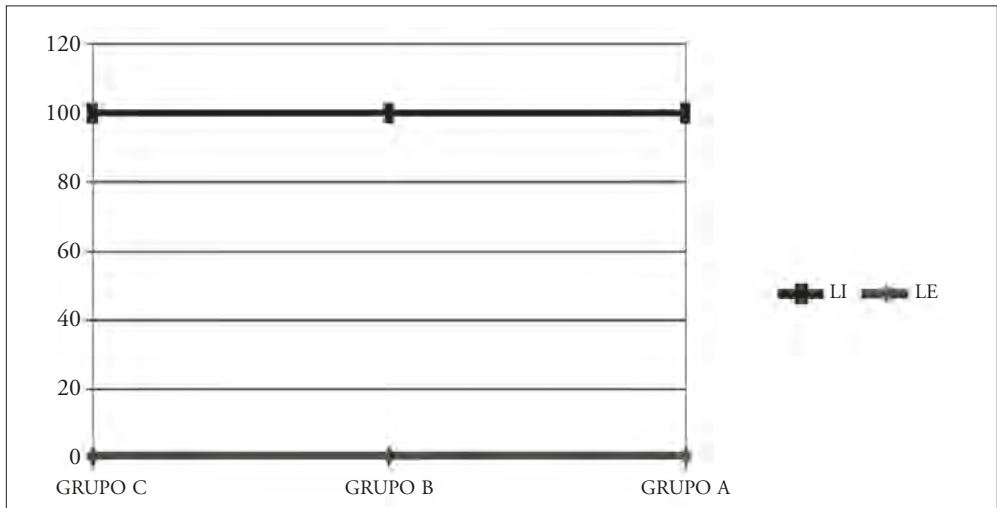


FIGURA 3 / caso A

El caso B muestra el inicio del contacto con la LE y una ligera variación en los valores de la LI.

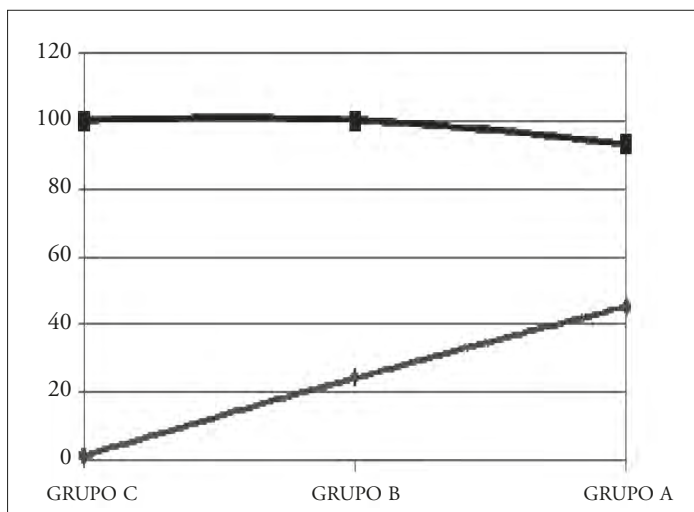


FIGURA 4 / caso B

El caso C presenta el cambio de la MFC de LI a LE en la comunidad.

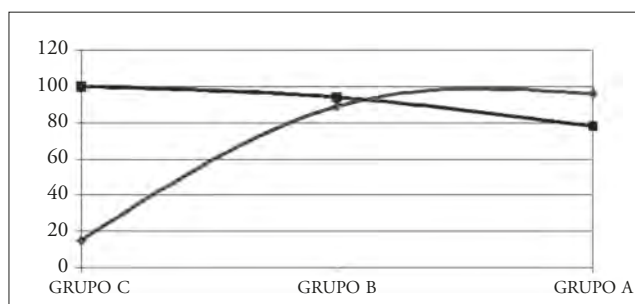


FIGURA 5 / caso C

El caso D solamente deja la MFC en lengua indígena entre algunas redes sociales, principalmente de las personas mayores.

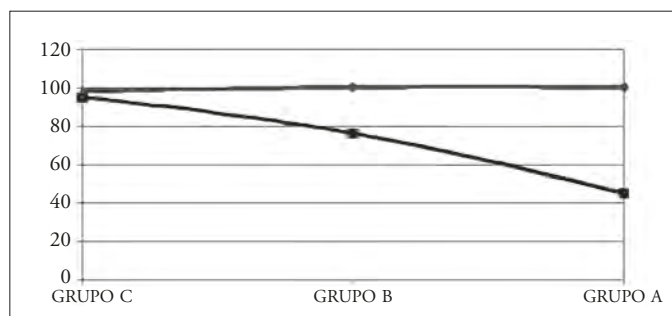


FIGURA 6 / caso D

El caso E implica un número significativo de monolingües del español en la comunidad. La mayoría de los hablantes de la LI prefieren la LE, también en la conversación con otros hablantes de la LI.

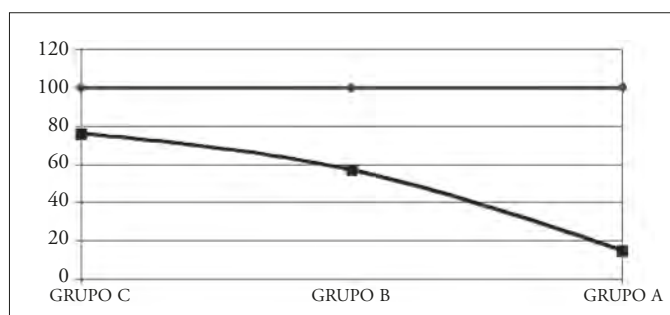


FIGURA 7 / caso E

Si una comunidad ha llegado a los valores del caso E se vuelve muy difícil mantener la lengua. Pero también es probable que muchos hablantes ya no quieran que se siga hablando. Es aquí donde se presenta el caso crítico cuando hay que preguntarse si un regreso hacia la comunicación en LI sería posible y si hacerlo es realmente ventajoso para los hablantes.

6. MANTENIMIENTO Y REVITALIZACIÓN

La medición que acabo de presentar para la clasificación de situaciones de contacto aún no ha sido aplicada para el mantenimiento. Es necesario llevar a cabo acciones para el mantenimiento y evaluar el éxito que tendrán a largo plazo de acuerdo con las diferentes situaciones. También necesitamos investigar en la correlación de fenómenos que son típicos para cada estadio del desplazamiento. Eso permitirá una sub-clasificación de situaciones para mejorar la planificación a futuro.

Santos García (2014) con su equipo ha aplicado una metodología similar a la nuestra pero sin calcular los valores arriba presentados. En algunas comunidades la gente se ha acercado a su equipo para pedirles ayuda para el mantenimiento del *wixárika* (lengua conocida como huichol). Desde algunos años el equipo de Santos García está apoyando, por ejemplo, a los habitantes de la comunidad de El Colorín en Nayarit. Ese autor afirma:

Los primeros acercamientos del trabajo con la comunidad tuvieron el propósito de generar una reflexión colectiva con los habitantes de cada una de las comunidades que abordara los siguientes aspectos:

1. Todo proyecto de revitalización para la comunidad deber surgir de la comunidad misma: la solución no puede venir de fuera.
2. Para que el proyecto tenga éxito, se requiere la participación de todos los miembros de la comunidad o, cuando menos, de una parte substancial de ellos: adultos, jóvenes, padres de familia, profesores, niños.
3. El proyecto debe incluir todos los espacios comunicativos: tanto públicos (tienda, salón de usos múltiples, patio o plaza, calle, Centro de Salud, etc.) como privados (el hogar, los amigos).
4. El proceso de revitalización de una lengua es un proceso a largo plazo y debe incluir transmisión intergeneracional, recuperación de espacios comunicativos, creación o apropiación de nuevos espacios para el uso de la lengua originaria (cf. 2014: 248).

Lo indicado por Santos García implica ciertas modalidades de acuerdo con cada caso de A – E. En seguida voy a ilustrar lo dicho con algunos ejemplos.

Es común que la experiencia de las actitudes negativas de gente ajena a la comunidad es más común en los casos A, B y C ya que esos hablantes tienen menos posibilidades de negar su procedencia. Ese hecho puede llevar a una resistencia contra la aculturación

por un lado pero también puede aumentar las presiones de rechazar la lengua autóctona por el otro. El primer aspecto, de si puede surgir el proyecto de revitalización, no sólo depende de la MFC. En algunos casos las presiones económicas pueden ser más fuertes que las comunicativas.

La participación de todos, como el autor señala en el segundo aspecto, varía sobre todo entre los casos C y D. Porque la pérdida de la lengua entre los más jóvenes en el caso D requiere alguna enseñanza para que los niños puedan participar en la conversación. Este ejemplo muestra en qué puede servir esa clasificación del contacto lingüístico en las comunidades. Sucede algo parecido en el tercer aspecto señalado por Santos García. De la misma forma es probable que entre los casos A, B y C haya muchas diferencias en las acciones necesarias para la revitalización.

El hecho que la revitalización es un proceso a largo plazo, que incluye la transmisión intergeneracional, el cuarto aspecto también implica que la revitalización en los casos E y D tomarán más tiempo que en los casos C y B. En el caso A más bien tendríamos que hablar de «mantenimiento» porque la lengua aún es vital.

Las diferencias que acabo de mencionar son probables pero también se trata de especulaciones. Se necesitan experiencias de revitalización y mantenimiento para poder decir cuáles son las mejores acciones para planificar a favor de los hablantes y de sus lenguas.

7. CONSIDERACIONES FINALES

La investigación en la percepción de los hablantes como base para una planificación del lenguaje debe beneficiar a los mismos hablantes. La percepción de los hablantes no es una realidad externa sino una realidad mental que determina el avance del proceso del contacto y también determina las ventajas y desventajas que ellos mismos están experimentando. La planificación para la revitalización debe estar orientada en el hablante de la LI (y LE) y no en la lengua como realidad externa. Si quiero mantener a las lenguas y a la diversidad cultural con lenguas sin hablantes, como en el caso del latín o del ópata, también tengo que preguntarme ¿para qué? Sólo el argumento de mantener a la diversidad no es tan convincente. El mismo INALI busca la revitalización apoyando a los hablantes con el fin del mantenimiento de las lenguas mismas. Si los hablantes de la LI están viviendo en la pobreza, que en parte es causada por no hablar la LE, entonces la revitalización, incluso, puede ser dañina.

Se podría alegar que no está bien determinado qué es la pobreza en las comunidades indígenas porque los parámetros son diferentes porque la realidad mental se distingue entre comunidades indígenas y la sociedad mestiza. Los sociólogos han elaborado estándares mundiales y arbitrarios como cualquier parámetro de medición. El método que presentan Damián y Boltvinik (2003) ha tratado de medir la pobreza de manera integral y multidimensional. Por supuesto, los parámetros deberían ser diferentes en muchas co-

comunidades indígenas. Al mismo tiempo, esos parámetros muy bien pueden coincidir con el resto de la sociedad en otras comunidades indígenas. Es decir, si alego que los parámetros no coinciden en las comunidades indígenas con el resto de la sociedad, de alguna manera estoy suponiendo que los diferentes grupos étnicos son homogéneos. Eso tampoco es el caso. Los métodos de medición de la pobreza, en ese sentido, son deficientes. Probablemente siempre lo serán, así como la mayoría de los instrumentos en las ciencias sociales y las humanidades son deficientes, incluidas las que acabo de proponer en este artículo. Los parámetros existentes, aunque deficientes, indican que la pobreza extrema se ubica en muchas comunidades indígenas. Pues, la razón principal del estallido de la rebelión zapatista del primero de enero de 1994 en Chiapas fue la pobreza extrema en las comunidades indígenas.

Hay una correlación entre lengua indígena y pobreza extrema que puede o no ser causal. Muchos indígenas tienen la percepción de que sus miserables condiciones de vida son causadas por la LI. Si realmente la causa es la LI, eso no está comprobado. Sin embargo, en el caso de que se comprobara dicha relación causal no se podría justificar el mantenimiento de la lengua autóctona.

Como la planificación del lenguaje forma parte de la planificación de los recursos humanos (ver Kaplan y Baldauf 1997) esa tiene que estar orientada en el bienestar del hombre. En este sentido, el mantenimiento de las lenguas y el de la diversidad deben disminuir las desventajas de quienes las hablen y servir a programas sociales para las comunidades.

Así el argumento que hay que mantener la diversidad por mantener la diversidad se vuelve tautológico. Tampoco tiene sentido lamentarse la muerte del latín, o buscar su revitalización, ya que sus hablantes han fallecido desde hace siglos.

Por supuesto, se podría alegar que el hebreo en Israel ha resucitado sin hablantes como en el caso del latín. Sin embargo, no coincidiría con ese argumento si se refiere a una realidad externa. El hebreo, durante siglos, ha tenido una función parecida al latín como lengua religiosa y como lengua culta en la sociedad judía. El hebreo escrito, igual que el latín escrito, ha servido como lengua franca entre judíos que hablaban lenguas diferentes. En ese sentido, también el latín ha sido una lengua vital durante la Edad Media. Con la fundación del Estado de Israel, y con los nuevos ciudadanos que hablan diferentes lenguas, el hebreo escrito llegó a ser muy útil como lengua franca y no sólo para los intelectuales. Es poco probable que el vocabulario, la pronunciación y la gramática del hebreo hablado en Israel sean muy parecido al hebreo histórico.

Repito aquí las palabras de Hagège, arriba citadas, «Sólo metafóricamente podemos decir que el latín sobrevive en las lenguas romances» (cf. 2002: 62). Así también, sólo metafóricamente podemos decir que el hebreo sobrevive actualmente en Israel.

Sin embargo, si vemos al hebreo como una realidad mental, el latín sobrevive en las lenguas romances y el hebreo sobrevive en la lengua oficial de Israel. El mantenimiento de esas lenguas depende de la percepción y de las necesidades comunicativas que son las presiones que experimentan los hablantes.

El hebreo moderno tiene mucha importancia para sus hablantes. Ellos necesitaban una lengua franca para los nuevos ciudadanos con lenguas nativas muy diferentes. Después de un tiempo, para los ciudadanos nacidos en ese ambiente con el hebreo como lengua franca, esa se convirtió en lengua nativa y obtuvo funciones muy diferentes. Ese hecho hizo al 'nuevo' hebreo algo diferente que hoy es el latín. De la misma manera, los judíos viviendo en Israel se identificaban con la lengua.

Pero si todos los nuevos ciudadanos de Israel hubieran sido hablantes de una misma variante del yiddish, probablemente hoy no estarían hablando lo que ellos actualmente perciben como hebreo.

Tal vez el latín tenga un valor simbólico parecido para la gente de fe católica. Sin embargo, esa lengua no tiene las mismas funciones que el hebreo ni se han presentado las mismas presiones comunicativas. Si el latín es lengua muerta, eso en la actualidad no perjudica a ningún hablante. Si el hebreo llegara a morir, eso sería una desgracia para millones de personas, incluso para el bienestar de muchos de ellos. En ese sentido veo una diferencia muy importante entre el hebreo y el latín.

Por todas esas razones, en mi propuesta de clasificación del desplazamiento no he presentado un caso F porque no creo que en ese estadio aún sea posible crear un beneficio para los hablantes con el mantenimiento de su lengua. Sin embargo, estoy dispuesto a cambiar de opinión si se me demuestra lo contrario.

Como había dicho antes, la propuesta de casos es tentativa. Se podrá mejorar la clasificación con el aumento de trabajos empíricos y buscando las políticas más adecuadas para cada comunidad para así determinar los objetivos específicos que se deben perseguir. Hay que llevar a cabo diferentes estrategias en los diferentes estadios para que después volver a estudiar la situación de manera cíclica y analizar si esas estrategias han sido exitosas.

Estoy consciente de que la medición propuesta aún presenta problemas y requiere mejoras en diferentes aspectos. Sin embargo, mi propuesta es una forma relativamente rápida de medir la MFC en una comunidad donde se pretenden tomar acciones a favor del mantenimiento. Teniendo esos resultados para clasificar la situación específica de la comunidad se puede proceder a añadir más datos sobre el uso lingüístico entre los diferentes grupos y finalmente recolectar datos cualitativos sobre las actitudes y los otros criterios propuestos por la UNESCO para mejorar la misma clasificación y al mismo tiempo mejorar la planificación del lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

BASTARDAS-BOADA, Albert (2003): «Lingüística general: elementos para un paradigma integrador desde la perspectiva de complejidad». *LinRed* 1, 1-23. En <http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_111120032.pdf>.

- BASTARDAS-BOADA, Albert (2013a): «Sociolinguistics: Towards a Complex Ecological View». En Àngels Massip-Bonet y Albert Bastardas-Boada (eds.): *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society*. Heidelberg, Springer, 15-34.
- (2013b) «General Linguistics and Communication Sciences: Sociocomplexity as an Integrative Perspective». En Àngels Massip-Bonet y Albert Bastardas-Boada (eds.): *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society*. Heidelberg, Springer, 151-173.
- CRYSTAL, David (2002² [2000]): *Language Death*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DAMIÁN, Aaraceli y Julio BOLTVINIK (2003): «Evolución y características de pobreza en México». *Comercio Exterior* 53(6), 519-531.
- EDWARDS, John (1992): «Sociopolitical aspects of language maintenance and loss: towards a typology of minority language situations». En William Fase, Koen Jaspaert and Sjaak Kroon (eds.): *Maintenance and loss of minority languages*. Amsterdam, John Benjamins, 37-54.
- (2011): *Challenges in the Social Life of Language*. New York, Palgrave Macmillan.
- HAGÈGE, Claude (2002): *No a la muerte de lenguas*. Barcelona, PAIDOS.
- FISHMAN, Joshua A. (1991): *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon, Multilingual Matters.
- GRENOBLE, Leonore y Lindsay J. WHALEY (eds.) (1998): *Endangered languages. Language loss and community response*. Cambridge, Cambridge University Press.
- INALI (2009): *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012, PINALI*. INALI, Ciudad de México.
- KAPLAN, Robert B. y B. Richard Jr. BALDAUF (1997): *Language planning: From practice to theory*. Clevedon, Multilingual Matters.
- MASSIP-BONET, Àngels (2013): «Language as a Complex Adaptive System: Towards an Integrative Linguistics». En Àngels Massip-Bonet y Albert Bastardas-Boada (eds.): *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society*. Heidelberg, Springer, 35-60.
- MÜHLHÄUSLER, Peter (1996): *Linguistic Ecology*. London, Routledge.
- SANTOS GARCÍA, Saul (ed.) (2014): *Estudios de vitalidad lingüística en el Gran Nayar*. Tepic, Nayarit, Universidad Autónoma de Nayarit.
- SERCOMBE, Peter (2002): «Language maintenance and shift: A review of theoretical and regional issues with special reference to Borneo». En David Maya Khemlani (ed.): *Methodological and Analytical Issues in Language Maintenance and Language Shift Studies*. Francfort/Meno, Peter Lang, 1-19.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (2000): *Linguistic Genocide in Education or Worldwide. Diversity and Human Rights*. Mahwah, New Jersey, Erlbaum.

- TERBORG, Roland (2006): «La ecología de presiones en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. Versión electrónica: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/prinFRIENDLY/167/373>> 7, 14-03-2016.
- TERBORG, Roland y Laura GARCÍA LANDA (eds.) (2011): *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. Ciudad de México, CELE-UNAM. Y (2015) Versión electrónica formato epub: <<http://dla.cele.unam.mx/political/inrteriores/publicaciones.html>>.
- (2013): «The Ecology of Pressures: Towards a Tool to Analyze the Complex Process of Language Shift and Maintenance». En Àngels Massip-Bonet y Albert Bastardas-Boada (eds.): *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society*. Heidelberg, Springer, 219-239.
- TERBORG, Roland y Virna VELÁZQUEZ (2014): «La vitalidad de las lenguas indígenas ¿es posible compararlas?». En *Memorias del congreso Cultura en América Latina, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes*. Versión electrónica: en DVD.
- TERBORG, Roland; Virna VELÁZQUEZ y Alma Isela TRUJILLO TAMEZ (2007): «La vitalidad de las lenguas indígenas en México: El caso de las lenguas otomí, matlazinca, atzinca y mixe». En Martina Schrader-Kniffki y Laura Morgenthaler García (eds.): *Romania en Interacción: Entre historia, contacto y política. Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann*. Francfort / Madrid, Iberoamericana / Vervuert, 607-625.
- UNESCO (2003): *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Versión electrónica: <<http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/endangered-languages/language-vitality/>>. Consulta: 14-03-2016.
- WEINREICH, Uriel (1953): *Languages in contact*. New York, Columbia University Press.
- ZIMMERMANN, Klaus (1999): *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos de ecología lingüística*. Frankfurt am Main, Vervuert / Iberoamericana.

Fecha de encargo: 01-10-2015

Fecha de recepción: 28-04-2016

Comentario de Sabine Pfleger

Universidad Nacional Autónoma de México

En los últimos años hemos visto un renovado interés para medir el desplazamiento de lenguas indígenas que se encuentran en contacto con otras lenguas indígenas o una o más lenguas mayoritarias. Los estudios en su mayoría tienen un enfoque descriptivo y más bien antropológico. En México, uno de los países con mayor diversidad de lenguas, ha aumentado considerablemente el interés en estudios sobre el desplazamiento de las lenguas originarias y también el número de investigadores que se dedican a este campo de estudio (Hamel 1987, Díaz-Couder 1996, Terborg 2000, 2006; Terborg, Velázquez y Trujillo 2007, Bermeo 2008).

La finalidad última de todas estas investigaciones es, a partir de los datos encontrados, establecer una correlación fiable entre el grado de desplazamiento y/o vitalidad y propuestas concretas para el mantenimiento de aquellas lenguas que se encuentran en peligro de desplazamiento o de desaparición (Fishman 1984, Zimmermann 1992, Sercombe 2002, Bastardas 2005).

El desplazamiento lingüístico es entendido como uno de los estados anteriores a la muerte de una lengua; como Terborg refiere, esta problemática ha sido estudiada por disciplinas como la sociolingüística o la sociología del lenguaje. Sin embargo, estos estudios frecuentemente se limitan a hacer censos de hablantes, y los estudios no han trascendido lo suficiente en lo que respecta a la descripción de la complejidad de la convivencia de las lenguas que lleva en última consecuencia a proceso de desplazamiento. El interés investigativo, por lo general, ha quedado reducido al dato cuantitativo sin mayor exploración de las construcciones significativas.

Terborg también discute ampliamente las metodológicas empleadas en las que podemos observar una variedad notable de acercamientos en dependencia de diferentes marcos disciplinares y epistemológicos; desde el estudio de las actitudes hacia la lengua hasta descripciones de fenómenos léxicos aislados (p. e. préstamos de otras lenguas).

Pero indistintamente del acercamiento empleado podemos constatar una omnipresencia de la metáfora de la «ecología» y las nociones de «muerte» o «supervivencia» sacadas de una visión darwinista sobre la selección de las especies naturales. En esta conceptualización del fenómeno tal parece que las lenguas son una «especie viva natural» que existe en independencia de los hablantes, en una realidad externa a ellos.

A mi parecer –y coincido con Terborg– estos estudios no profundizan lo suficiente en la discusión necesaria de los diferentes procesos y estados o niveles complejos que se

dan cuando estamos frente a un desplazamiento de una lengua, o, en términos de Terborg, de las realidades externas e internas que circundan el fenómeno. Una revisión de la literatura actual nos sugiere implícitamente que las lenguas indígenas no son «fit enough for survival», sometiéndolas así a una renovada discriminación. Esto lleva frecuentemente a dar a las lenguas un tratamiento más bien proteccionista y conservacionista, del cual no se desprende si ayudará a su supervivencia (para seguir en la metáfora de la ecología). En este escenario, el investigador de las lenguas indígenas asume un rol de protector de quién cuenta hablantes y, al ver amenazado su número busca salvar su lengua. Pero es un hecho conocido que en vez de que estos censos hayan contribuido realmente a una mejora de la situación de las más de 6.000 lenguas autóctonas en el mundo, más bien han contribuido activamente a su desplazamiento y/o su desaparición completa.

Me quiero detener un momento en este punto. Roland Terborg, en el marco de una lingüística sociocompleja, nos ofrece una mirada distinta al fenómeno del desplazamiento que me parece interesante ser explorada a mayor profundidad. Él no entiende a la lengua como un bien externo a los hablantes de una comunidad, sino la entiende como un estado mental de los mismos; de tal suerte que los hablantes tienen ciertas percepciones sobre el uso de su lengua, tanto a nivel individual como a nivel colectivo. Los hablantes comparten un conjunto de valores, creencias e ideologías con el que se conceptualizan a sí mismos y a su entorno, siendo la lengua en uso una manifestación de estos estados mentales.

Terborg afirma que la lengua no puede existir en independencia de la mente de sus hablantes para cumplir con su función de medio de socialización y de conceptualización en la construcción de mundos simbólicos complejos. Si desaparece el conocimiento de la lengua, ésta ya no podrá cumplir con esta función de conceptualización ni con la de socialización dentro de una comunidad.

Por tanto es crucial redefinir la metáfora ecológica a favor de entender el fenómeno del desplazamiento de una lengua en términos de una sociocomplejidad en la que muchos factores interactúan; desde percepciones que tienen los hablantes sobre la lengua hasta múltiples presiones externas que ejercen un poder de desplazamiento sobre las funciones mentales o conceptuales de la lengua.

Esta visión soporta la idea de que el lenguaje es un sistema complejo adaptativo que funciona en dependencia de una sociocomplejidad circundante. No podemos considerar a la lengua en sí como un mero fenómeno mental, ni reducirlo tampoco a sus relaciones externas de uso. Las percepciones sobre una lengua dependen —y Terborg lo menciona— en gran medida de la complejidad social circundante marcada por presiones externas que inciden directamente sobre las funciones mentales de una lengua, esto es su capacidad de regular la socialización y la conceptualización del mundo y, con ello, las percepciones de sus hablantes sobre este mismo mundo.

La lengua es la expresión directa del estado mental de los hablantes, una manifestación de una estructura emo-cognitiva compleja que interactúa con la percepción del ha-

blante en su mundo (corporeidad) y el entorno físico espaciotemporal. De ahí podríamos decir que la «utilidad» de una lengua depende directamente de su función para la creación de mundos simbólicos complejos que se traducen a una densa red de interacciones sociales y viceversa. Solamente así se da una cognición distribuida que posibilita compartir valores, creencias e ideologías que significan el mundo de una comunidad de hablantes.

Ahora bien, cuando en una comunidad de hablantes compiten diferentes lenguas en contacto por el poder interpretativo del mundo circundante para guiar las percepciones, las creencias, valores e ideologías surgirán conflictos –internos y externos– para los hablantes en una comunidad. En el contacto de una lengua indígena con una lengua mayoritaria, los hablantes experimentan diferentes presiones para inclinarse hacia el uso de una u otra lengua. Estas presiones no necesariamente implican algún tipo de acto violento externo (p. e. programas de castellanización en la escuela), las presiones pueden existir también en tanto son percibidas por los hablantes. Terborg describe las presiones de la siguiente manera (2006: párrafo 11):

una persona también [se puede sentir] presionada sin que haya algún acto violento o sin que haya otra persona que la presione. [...] El origen de la presión es «el interés en algo». Sin este interés la presión no aparecería. [...] La presión emerge, entonces, cuando el estado del mundo cambia y las condiciones de vida empeoran, o cuando se acerca la posibilidad de una modificación inminente.

En un primer paso, necesitamos entonces estudios que documenten la percepción hacia la lengua indígena, esto es, el estado del mundo que guarda en una comunidad. El estado del mundo implica todas las creencias, los conceptos, los conocimientos, todas las habilidades y todas las ideologías individuales o de grupo, así como los intereses y las presiones que dirigen las acciones de los hablantes. Dentro del estado del mundo que implica tanto la realidad externa como la realidad mental (en palabras de Terborg) habría que registrar la percepción de la competencia lingüística individual (mediante un cuestionario), y traduciendo estos a un análisis cuantitativo podrá ser averiguada una facilidad compartida que daría razón sobre qué lengua se usa de preferencia en qué contextos. De ahí también se obtendrían datos sobre el estado de desplazamiento en diferentes grupos de hablantes de una comunidad.

Aquí es dónde radica mi mayor crítica al artículo de Terborg. El concepto de la facilidad compartida no se transparenta epistemológicamente lo suficiente.

A la hora de definir este concepto, Terborg utiliza diferentes acepciones que van desde «un código de preferencia» a una «competencia social» (p. 23). Estas nociones en sí no son equivalentes y denotan cosas diferentes. El lenguaje es inherentemente social y, en consecuencia, el uso de la lengua también. El uso social de la lengua, en este sentido, no es una «competencia», porque la competencia es individual.

Si la facilidad compartida se concibe como un fenómeno emergente (del cual un hablante por sí solo no está consciente), entonces hay que especificar de manera más clara

que no se trata de un código o de una competencia, sino de un constructo obtenido por una modelización de los efectos emergentes desde la competencia individual.

Veamos esta modelización; en el ejemplo que Terborg revisa para la máxima facilidad compartida presenta tres códigos hipotéticos (¿lenguas?) diferentes (A, B, C, p. 23) de lo cual solamente podemos desprender que los hablantes tienden a comunicarse en el código no marcado (B). ¿Cuál sería la situación de código de preferencia entre dos lenguas de diferente estatus social (A, B) que posteriormente somete a análisis cuantitativo? ¿Y cuál sería el lugar de las presiones externas que propician el uso de A versus B de las que se habló con anterioridad? Aquí hay lugar para reflexionar más a fondo sobre la propuesta de Terborg, misma que promete un acercamiento alternativo rico para entender los procesos del desplazamiento y/o la vitalidad de una lengua.

El fenómeno del desplazamiento cada vez más veloz de muchas lenguas indígenas requiere de nuevas propuestas que exploren metodologías dentro de una redefinida complejidad social. Sin duda, la propuesta de medir la percepción de la competencia individual en relación a una facilidad compartida puede resultar un acercamiento con mayor capacidad descriptiva del estado del mundo (en términos de Terborg) que hacer censos de hablantes. Pero aparte de una mayor precisión en las nociones epistemológicas de fondo se necesita triangular este acercamiento con una metodología cualitativa más contundente que permita determinar el rol de las presiones externas sobre las lenguas indígenas para poder definir pautas realistas hacia una planificación del lenguaje más adecuada.

BIBLIOGRAFÍA

- BASTARDAS, Albert (2005): «Linguistic sustainability and language ecology». *Language & Ecology*, online journal: <<http://www.google.com.mx/search?hl=es&q=Bastardas%2C+linguistic+sustainability&btnG=Buscar&meta>>. Consulta: 20-08-2016.
- BERMEO, Vera (2008): «La vitalidad del otomí en Santiago Mexquititlán, Querétaro». *Language and Society Newsletter*, vol. 2. <<http://www.crisaps.org/newsletter/winter2007/index.htm>>. Consulta: 20-08-2016.
- DÍAZ-COUDER, Ernesto (1996): «Multilingüismo y Estado Nación en México». *Diversité Cité Langues*. Montréal-Canadá, Université de Quebec. <<http://www.uquebec.ca/diverscite>>. Consulta: 20-08-2016.
- FISHMAN, Joshua (1984): «Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación». En Paul Garvin y Yolanda Lastra (comps.): *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, Universidad Autónoma de México, 375-423.
- HAMEL, Enrique (1987): «El conflicto lingüístico en una situación de diglosia». En Héctor Muñoz (ed.): *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*. Xalapa-México, Universidad Veracruzana, 13-44.

- SERCOMBE, Peter (2002): «Language Maintenance and Shift: A Review of Theoretical and Regional Issues with Special Reference to Borneo». En David Maya (ed.): *Methodological and Analytical Issues in Language Maintenance and Language Shift Studies*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 1-19.
- TERBORG, Roland (1995): «La “presión monolingüe” y el “papel de la mujer” como factores del conflicto entre lenguas». En Irma Munguía y José Lema (eds.): *Serie de Investigaciones Lingüísticas I*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 179-193.
- (2000): «The usefulness of the Concept of Competence in Explaining Language Shift». *Linguistik online*, 7, 3. Frankfurt, Universität Viadrina. <<http://linguistik-online.com>>. Consulta: 20-08-2016.
- (2006): «La ecología de presiones en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español». *Forum: Qualitative Social Research, online journal*, vol. 7, n.º 4, art. 39. <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-39-s.htm>>. Consulta: 20-08-2016.
- TERBORG, Roland; Virna VELÁZQUEZ y Alma Isela TRUJILLO TAMEZ (2007): «La vitalidad de las lenguas indígenas en México: El caso de las lenguas otomí, matlazinca, atzinca y mixe». En Martina Schrader-Kniffki y Laura Morgenthaler García (eds.): *Romania en interacción: Entre historia, contacto y política. Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann*. Frankfurt / Madrid, Iberoamericana / Vervuert, 607-625.
- ZIMMERMANN, Klaus (1992): *Sprachkontakt, ethnische Identität und Identitätsbeschädigung: Aspekte der Assimilation der Otomí-Indianer an die hispanophone mexikanische Kultur*. Frankfurt am Main, Vervuert.

Comentario de Alma Isela Trujillo Tamez

Universidad Pedagógica Nacional de Oaxaca

Este artículo que presenta Roland Terborg, profesor investigador del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México, publicado en *UniverSOS*, representa, sin duda, un desafío para quienes nos dedicamos a los estudios relacionados con el desplazamiento y la revitalización de las lenguas minorizadas, no sólo de México sino de cualquier parte del mundo.

El propósito principal de Terborg en este trabajo, es presentar una propuesta para clasificar el avance del desplazamiento de una lengua indígena por el español en comunidades rurales de México, y contribuir así en una planificación adecuada del lenguaje a favor del mantenimiento de las lenguas indígenas. Sin embargo, la propuesta va más allá de esto, pues pone en tela de juicio una serie de presuposiciones que por muchos años han acompañado a las políticas y a las investigaciones en este campo del conocimiento.

Terborg presenta argumentos en torno al hecho de que el desplazamiento de las lenguas y el pronóstico de un posible «fracaso en la planificación del lenguaje de las mismas», tiene su origen en múltiples causas, y de hecho nuestros enfoques o apreciaciones como investigadores y/o planificadores podrían no estar contribuyendo en el mantenimiento de las mismas. Revisemos con detalle algunos de los cuestionamientos que plantea:

El autor destaca el hecho de que una adecuada planificación del lenguaje debe cimentarse en un adecuado análisis de la realidad, y que no es conveniente planificar intuitivamente, con toma de decisiones espontáneas. Dado que no podríamos negar que acciones de este tipo están destinadas a fracasar. Sin embargo, se nos afronta aún más cuando viene a hacer mención de asuntos más graves, y que tienen que ver con las percepciones y/o definiciones que tenemos sobre las lenguas y su funcionamiento.

Una de las reflexiones centrales y más críticas de Terborg deja ver como en la literatura académica «clásica» a favor del mantenimiento de las lenguas, con autores destacados como Hagège (2002) o Crystal (2000), trabajos que sin duda han influido en nuestras investigaciones, por no decir inspirado y conmovido, se promueve una conceptualización de las lenguas como «realidades externas» fuera de la vida de los hablantes, donde al final lo que terminan planteando es «salvar palabras» ignorando a sus usuarios.

Lo que está de fondo es que, al separar la lengua de los hablantes, es posible omitir en la planificación del lenguaje las acciones que tendrían que ver con las condiciones de vida de los hablantes de estas lenguas, así como la invisibilización de muchas de las razones por las que los hablantes o usuarios de estas lenguas minoritarias deciden dejar de hablarlas. Razones que tienen que ver con situaciones fundamentales de sobrevivencia

humana como son las desventajas económicas que puede conllevar ser hablantes de estas lenguas, la discriminación, las relaciones inequitativas de poder, etcétera.

De modo que como sugiere la apreciación de Terborg, podemos llegar a la conclusión de que la conceptualización tan arraigada que se tiene sobre las lenguas, como un «organismo vivo», metáfora proveniente de la ecología, tiene serias limitantes y puede que sea una de las causantes que ha impedido paradójicamente avanzar en una planificación más certera a favor del mantenimiento de las lenguas minoritarias.

Otra de las críticas que podemos encontrar en este artículo tiene que ver con la visión purista de las lenguas. Esta visión tiene como tesis central que existen estructuras y palabras «correctas» en una lengua, y los préstamos son una anomalía, de modo que normalmente son las personas ancianas las únicas que hablan bien, pues conocen las palabras antiguas y puras.

Difícilmente se puede estar en desacuerdo con Terborg en el hecho de que las lenguas cambian y se transforman, y es prácticamente imposible mantener las lenguas en una única versión original. El ejemplo de cómo en el transcurso de 10 años el cuerpo humano puede renovar todas las células y moléculas, y no por eso se deja de ser la misma persona, es sin duda ampliamente clarificador. Al igual que la tesis anterior, la visión purista que mira al desplazamiento por el grado en que se incorporan elementos de la lengua dominante en la lengua minoritaria puede ser un grave error. Para nuestro autor, debe de quedar claro que el desplazamiento de una lengua tiene que ver con el desplazamiento de sus funciones sociales, es decir, con su desuso en dominios sociales.

Llegamos ahora a uno de los puntos más difíciles e inquietantes de los cuestionamientos que lanza Terborg: ¿por qué hay que mantener una lengua minoritaria, si ésta, en muchos de los casos puede representar una desventaja para los hablantes? Irrumpen aquí múltiples y conocidas respuestas: porque son patrimonio cultural de una nación, porque representan una visión del mundo, porque existen derechos lingüísticos de los pueblos, para que se mantenga la diversidad cultural y lingüística. De acuerdo a Terborg, estas no son razones suficientes, pues en el fondo estas argumentaciones están relacionadas con la conceptualización de las lenguas como «realidades externas», abstracciones que se pueden guardar en un museo, y que no tienen relación con sus hablantes. Pregunta el autor con razón: «¿Dado el caso que si los indígenas no hablaran una lengua diferente al español, no hubiera razón para crearles condiciones para una vida digna?» (p. 19).

De acuerdo a la tesis que defiende Terborg, una lengua no puede existir sin humanos; por ende, la lengua debe servir a sus hablantes: si una lengua no le sirve a sus hablantes, entonces, con cierto cinismo, se podría uno preguntar: ¿por qué mantenerlas? ¿qué no la solución sería que hablen español (pensando en el caso de México)? (p. 17).

Por si no fuera poco lo anterior, el autor añade otro elemento al asunto, y es el que tiene que ver con el relativismo lingüístico, y con el muy conocido planteamiento de que las lenguas representan una visión del mundo, de tal modo que con la pérdida de cada lengua desaparece una parte de la cultura y una forma distinta de ver la realidad.

Se pregunta Terborg, ¿realmente esto es así en todos los casos? Se ha demostrado cómo con la conquista y evangelización se han mantenido algunas lenguas, pero las culturas se han asemejado en mucho a la visión religiosa occidental. Al mismo tiempo que es posible que una visión del mundo permanezca aunque una lengua haya desaparecido, hecho que derrumba varios de los argumentos a favor del mantenimiento de las lenguas.

En este punto, la postura del autor es ampliamente complicada para muchos estudiosos o implicados en la planificación de las lenguas. Está muy claro el cuestionamiento esencial, el problema ha sido que el enfoque de la atención es la lengua y no los hablantes. De hecho, Terborg no está sólo en esta posición, Calvet ya señalaba hace más de una década:

Les langues n'ont pas de vie, de famille, ne sont ni des instruments ni des organismes extérieurs à ceux qui les utilisent, les langues n'existent que par leurs locuteurs, elles sont réinventées, renouvelées, transformées, dans chaque interaction, chaque fois que nous parlons (Calvet 1999: 16).

Para Calvet también «no hay lenguas sin hablantes» (Calvet; en Trujillo 2012: 47), las lenguas no existen como entidades lingüísticas independientes y objetivas; por el contrario, son precisamente las condiciones sociales, políticas y culturales de los hablantes y sus prácticas de habla las que nos dan luz sobre la situación de vitalidad de una lengua.

En estos momentos, donde muchos proyectos de revitalización no parecen avanzar, coincidiendo ampliamente con Terborg, se vuelve un desafío esencial comenzar a escuchar a los hablantes de las lenguas, más que a sus lenguas en abstracto. Apunta el autor: «No el mantenimiento por el mantenimiento, sin tomar en cuenta a los hablantes quienes pueden sufrir desventajas por ser hablantes...» (p. 22).

Sin embargo, de acuerdo a lo que podemos interpretar de Terborg, las razones importantes para mantener una determinada lengua deben encontrarse en sus hablantes, no fuera de ellos. Por ejemplo, el simple hecho de que sus hablantes estén interesados o digan que su lengua los hace felices serían argumentos suficientemente válidos.

Con este marco, llegamos finalmente al modelo de «Ecología de Presiones» de Terborg. Se trata de una propuesta para entender el desplazamiento construida desde los hablantes y no desde las lenguas.

En el modelo de la ecología de presiones se presume que el poder lo obtiene la persona que menos presión siente para alcanzar determinado estado del mundo. La fuerza de la presión depende de dos factores: del interés del individuo presionado y del estado del mundo. El interés se origina a su vez en las necesidades esenciales de los individuos y en las ideologías específicas, las cuales se componen de los sistemas de valores, creencias y emociones. El estado del mundo es modificado en la acción y es este estado el que también condiciona la misma acción (Terborg 2004, 2006).

En lo que se refiere a asuntos del lenguaje, Terborg recupera un concepto similar al de competencia social, que llama como «Facilidad Compartida». Es la facilidad compar-

tida la que, junto con los intereses de los hablantes, determina las diferentes presiones y si éstas últimas se encuentran en conflicto o no en la ecología de presiones (Terborg 2004, 2006). La facilidad compartida cambia en un hablante con los miembros de un grupo que conversa. Así necesariamente también hay varias facilidades compartidas de las cuales, normalmente, la que se impone es la «Máxima Facilidad Compartida» (Terborg 2004, 2006).

Junto con las necesidades, las ideologías determinan los intereses, y en consecuencia también las ideologías influyen en las presiones. En la conversación, el interés principal puede ser la transmisión de un mensaje, pero también es posible que éste sea la forma del mensaje y no su contenido. Así es posible, clasificar las diferentes presiones de manera preliminar si el mayor peso de su origen se encuentra en la facilidad compartida, las necesidades o las ideologías (Terborg 2004, 2006).

Cuando hay diferentes lenguas en contacto sus hablantes experimentan diferentes presiones que surgen a raíz de él. Existen ecologías lingüísticas que mantienen un equilibrio de presiones y se pueden considerar ecologías más estables, ya que esta situación se ha mantenido sin grandes modificaciones durante algún tiempo, como lo muestran muchas comunidades lingüísticas en el límite con otras. La ecología se ve afectada cuando aumentan las presiones sobre una parte de los hablantes en esta situación de contacto. Es decir, que antecede una alteración en las presiones (Terborg 2004, 2006).

Terborg propone medir la vitalidad de una lengua con ayuda de la Máxima Facilidad Compartida, pues este indicador arroja información esencial sobre el estado de conocimiento y uso de una lengua. El primer paso para el cálculo se basa en medir el conocimiento de la lengua por los individuos, y el segundo es calcular la frecuencia del uso entre los bilingües de ese mismo grupo. Sobre estas variables, Terborg ha diseñado un cuestionario para una evaluación del conocimiento de LI y la LE (lengua indígena y lengua española para el caso de México) (Terborg y García Landa 2011: 277-278). Con estos datos y la aplicación de la fórmula que se propone para su análisis (p. 25), se obtendría una clara imagen de los valores que presenta cada lengua, según los grupos generacionales previamente definidos.

A partir de estos datos de acuerdo a Terborg, la situación de las comunidades hablantes de lenguas podría clasificarse en cinco casos:

Caso A, comunidad sin contacto lingüístico

Caso B, comunidad en donde inicia el contacto lingüístico

Caso C, comunidad que presenta un cambio en la MFC hacia la lengua dominante

Caso D, comunidad en que la MFC de la LI está principalmente en personas mayores

Caso E, comunidad con mayoría de hablantes en LE. Este último caso es el más crítico, y donde es posible que los hablantes mismos sean los que ya no quieren que se siga hablando la lengua indígena.

Esta propuesta de clasificación de casos que ofrece el Modelo de Ecología de Terborg evidencia la necesidad de diferenciar el tipo de acciones a realizar en la planificación del lenguaje, y en la revitalización de la lengua. Si bien el autor no define esencialmente cuál sería el tipo de acciones a desarrollar, su contribución es que permite tener un panorama de la situación de conocimiento y uso de las lenguas en cada grupo generacional, de tal modo que las acciones a realizar se proyectarán hacia los hablantes y no en las lenguas como realidades «externas».

Un mérito importante que observamos en el modelo de Terborg es que al establecer el origen de las presiones permite recoger tanto variables «objetivas» como «subjetivas» que repercuten en las acciones de los individuos hacia el uso de un determinado código lingüístico. Al decir variables «objetivas» nos referimos a las circunstancias materiales de la existencia de los individuos, aspecto que cubre en el concepto de las necesidades. En tanto que por «subjetivas» nos referimos a los significados compartidos, las representaciones, motivaciones de los individuos, aspecto que se cubre en el marco de las ideologías.

Otra de las contribuciones de esta propuesta es la definición del concepto de la «Máxima Facilidad Compartida». Este concepto permite dar cuenta de una fuerza que genera una presión fundamental hacia las acciones con respecto al código lingüístico. Esta fuerza que deriva tanto del conocimiento de una lengua, como de su uso, automatización entre otros aspectos, no había sido considerada apropiadamente en otros modelos, pues las presiones que nacen de la facilidad compartida en muchos casos pueden estar siendo el motor de la vitalidad de una lengua o bien de su desplazamiento.

En conclusión, Terborg además de presentarnos una propuesta original para medir el desplazamiento y clasificarlo, ha tocado asuntos que no son fáciles de asimilar para quienes tienen una larga tradición «esencialista» o «romántica» sobre las lenguas indígenas; sin embargo, asumir el desafío de entender esta realidad desde el punto de vista de los hablantes de las lenguas, y no de las lenguas en sí mismas, será el gran reto para avanzar hacia el éxito o el fracaso en los proyectos de revitalización de estas lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

- CALVET, Louis-Jean (1999): *Pour une écologie des langues du monde*. París, Plon.
- TERBORG, Roland (2004): *El desplazamiento del Otomí en una comunidad del municipio de Toluca*. Tesis doctoral. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- (2006): «La ecología de presiones en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español». En *Forum Qualitative Social Research*. <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-39-s.htm>>. Consulta: 4-12-2007.
- TRUJILLO, Alma I. (2012): *La vitalidad lingüística de la lengua ayuk o mixe en tres comunidades: Tamazulapam del Espíritu Santo, San Lucas Camotlán y San Juan Guichicovi*. Tesis doctoral. México, UNAM.

Comentario de Laura García Landa

Universidad Nacional Autónoma de México

Si bien el modelo de ecología de presiones está inscrito en el paradigma de la corriente de pensamiento complejo, por su propuesta integradora y sistémica, nos parece importante presentar una versión más integral y sistémica de la aproximación metodológica del valor de la percepción del conocimiento de la lengua. Hacemos dos propuestas concretas. Primero, más que considerar el desplazamiento de lenguas dentro de la lógica unicausal «si...entonces», mirarlo desde una lógica de un *complejo relacional abierto* (Lacau y Mouffe (1982: 117), partiendo de la configuración discursiva de desplazamiento que emerja del *estado del mundo*, dentro del cual se relacionen una serie de elementos, siempre cambiantes y susceptibles de ser modificados por *estados del mundo antagónicos* al que en apariencia está más sedimentado en una comunidad social determinada. Segundo, desambiguar un par de argumentos que, a mi parecer, son inconsistentes o por su estructura, o por la veracidad de la información o por la relevancia con respecto al tema en cuestión.

1. DE LA LÓGICA UNICAUSAL A LA LÓGICA DE UN COMPLEJO RELACIONAL ABIERTO

1.1 *Primer argumento unicausal si...entonces*

Clasificar y medir el avance del desplazamiento conlleva a una adecuada planificación del lenguaje tiene como premisa que la clasificación y medición del avance del desplazamiento conlleva a una adecuada planificación del lenguaje. Y en este sentido, que el valor de conocimiento percibido en lengua indígena desde el modelo de ecología de presiones conlleva a una adecuada planificación del lenguaje (Terborg, 2016, en este volumen).

El valor de conocimiento percibido en lengua indígena desde el modelo de ecología de presiones da cuenta de la dinamicidad del desplazamiento. Sin embargo, la propuesta metodológica ilustrada sólo muestra de manera parcial el primer intento, privilegiando el conocimiento percibido como un elemento aislado de la ecología de presiones, en donde no se da cuenta de las múltiples relaciones imbricadas en las preferencias reflejadas en el censo y que podrían ser muy diversas de hablante a hablante en una misma comunidad, dependiendo de su ideología, intereses, motivaciones, estado de ánimo, etc. Asimismo,

habría que integrar al complejo, la historia socio-cultural de los hablantes y las actividades concretas en las que estos hablantes se decantan por un código u otro como resultado de las relaciones entre las múltiples presiones y acciones posibles, de las que daría cuenta una aproximación metodológica más etnográfica o documental: la observación de campo, el registro de la interacción, el análisis crítico de una investigación documental, entre otros.

Desde esta perspectiva no se sostiene que si el número absoluto de hablantes y de la proporción de hablantes en una comunidad etnolingüística afectada es desfavorable, la transmisión intergeneracional de la lengua por lógica lo es también (Terborg 2016, en este volumen).

1.2 *Segundo argumento unicausal si... entonces*

La planificación del lenguaje está orientada en el hablante de la LI (y LE) y no en la lengua como realidad externa entonces la planificación beneficia a los hablantes (Terborg, 2016, en este volumen).

La política y la planificación del lenguaje vista como una configuración discursiva abierta, precaria y contingente nos presenta una política y planificación aparentemente fija para una situación concreta pero que es susceptible de transformarse. Por ejemplo, la decisión de ofrecer una educación bilingüe o de integrar la lengua de señas indígena a la educación regular en una situación A, B, C, D, E, e incluso F de desplazamiento se plantearía como una política y planificación con elementos simbólicos constitutivos diferenciados o antagónicos. El desplazamiento no es una consecuencia directa ni de la política, ni de la planificación del lenguaje propiamente, sino que emerge de la discursividad particular a través de la cual se expresan las condiciones e intenciones de los agentes de la planificación, a la luz de elementos sociales, históricos, culturales, emocionales y psíquicos en las que éstos construyen distintas ideas sobre la pertinencia del uso de un código lingüístico u otro o de una variante dialectal determinada: para justificar el gasto público, para una campaña política, para obtener un ascenso, para elevar la autoestima, para satisfacer una necesidad espiritual o instrumental. Cada agente de la planificación, en los casos de la educación bilingüe o la integración de sordos a la escuela regular, persigue sus propios intereses y genera sus propias motivaciones alrededor de una política o planificación del lenguaje que se adapta a una situación concreta. Una vez que obtiene lo que persigue o no, lo que parecía integrar un nodo de representación colectiva en pro de una política dada, una *condensación* (Buenfil Burgos 1996: 29), comienza a desmoronarse y a integrarse en nuevas configuraciones discursivas. Lo anterior se explica muy bien si se mira a la política de la castellanización como un fracaso (Rico Lemus 2015) o como un logro de la escuela rural mexicana (Ramírez 1980) o como ambas. La muerte del latín y la del hebreo corresponden a una construcción discursiva diferente si se la mira en un eje histórico y socio-cultural diferenciado, desde donde no es posible plantear la misma consecuencia.

Pero si además se concibe desde una lógica relacional, es posible concebir la realidad mental del latín como lengua viva también, en el sentido que lo maneja *Latinitas viva*, la cual plantea la muerte del latín como una mentira histórica, o la existencia de podcasts de noticias en España y una estación de radio en Finlandia, o la presencia de sociedades neolatinas como *Circulus Latinus Matrititenses* o la *Americanum Latinitatis Vivae Institutum* donde se enseña latín como lengua viva. Todas estas acciones atestiguan la presencia de hablantes que se comunican y se benefician de esta interacción desde sus propias presiones, intereses, motivaciones, e ideologías (cfr. Macías, Gutiérrez y Escobar 2001: 329-344).

En este sentido, no se sostiene el argumento de que:

Tal vez el latín tenga un valor simbólico parecido para la gente de fe católica. Sin embargo, esa lengua no tiene las mismas funciones que el hebreo ni se han presentado las mismas presiones comunicativas. Si el latín es una lengua muerta, eso en la actualidad no perjudica a ningún hablante. Si el hebreo llegara a morir, eso sería una desgracia para millones de personas, incluso para el bienestar de muchos de ellos. En este sentido veo una diferencia muy importante entre el hebreo y el latín (Terborg 2016: 33).

Y tampoco se justifica que:

Por todas estas razones, en mi propuesta de clasificación del desplazamiento no he presentado un caso F porque no creo que en ese estadio aún sea posible crear un beneficio para los hablantes con el mantenimiento de su lengua. Sin embargo, estoy dispuesto a cambiar de opinión si se me demuestra lo contrario (Terborg 2016: 33).

Por el contrario, considero que dentro de la lógica comunidad etrelacional del modelo de ecología de presiones sí es posible plantear un escenario F. Dentro de esta misma lógica, habría que ponderar metodológicamente qué logra amalgamar las relaciones y sedimentaciones de estas comunidades emergentes y fuera del *mainstream*. ¿Qué conceptos de sustancia, en términos de Millikan (2006), sustentan las creencias, motivaciones, ideologías, valores, presiones y acciones de los hablantes?

Aunado a lo anterior, la propuesta de proceso de planificación planteada por Kaplan y Baldauf (1997) se representa como un proceso lineal que sucede un paso después del otro. Sin embargo, el trabajo de campo sugiere rutas diversas, dinámicas y cambiantes, de las que la investigación es sólo un componente. Realizar una investigación y escribir un reporte de investigación no necesariamente aseguraría una aplicación inmediata o una contribución a la toma de decisiones de las autoridades dentro de las instituciones o en la vida de los hablantes. La política y la planificación del lenguaje al interior de las escuelas emerge de maneras insospechadas en la interacción entre los discursos de los agentes de la planificación, las autoridades, los profesores, los alumnos, los padres de familia, tal y

como lo señalan estudios reportados por Baldauf (2006), Coronado y Mena (2010), López Gópar *et al.* (2013), Menken y García (2010) en el ámbito de la política del lenguaje en la educación.

Desde esta perspectiva, valdría la pena aludir al carácter transdisciplinario, sistémico y de construcción discursiva y recursiva de la política y de la planificación del lenguaje. Algunos elementos de ese carácter aparecen en Bastardas (2009), Cooper (1989), Kaplan y Baldauf (1996), Baldauf (2006), Hamel (1993).

1.3 *Tercer argumento unicausal*

El mantenimiento de una lengua minorizada solamente para conservar la diversidad lingüística es un argumento pobre (...) en cambio, si la supervivencia de la lengua hace feliz a sus hablantes ya es un argumento que justifica el esfuerzo para mantener a la lengua vital (Terborg 2016: 21)

Tanto la diversidad lingüística como la felicidad pueden ser vistas como una realidad externa o como una realidad mental. Precisamente falta poner en evidencia cuáles son los elementos constitutivos de una y de otra y averiguar cómo se articulan y se relacionan estos elementos dentro del *Estado del mundo* para darle su condición de realidad externa o mental. La felicidad podría justificar por igual el mantenimiento de una lengua minorizada o la promoción de una campaña de refresco de cola, en el sentido de disfrutar y de compartir. La diversidad lingüística puede constituirse como un nodo articulatorio para ganar votos o para sonar políticamente correctos, pero también puede indicar el uso de un código lingüístico en una situación laboral de riesgo o el uso de una variante dialectal para dirimir asuntos jurídicos en juicios orales. En este sentido, tanto la diversidad lingüística como la felicidad pueden justificar o no la supervivencia de una lengua minorizada.

En este sentido, la explicitación de los conceptos de *diversidad lingüística* y de *felicidad* como instancias de representación situada (Dokic 2006) es fundamental para entender la parte implícita, la situación o estado del mundo en la cual la representación cobra sentido y se vuelve falsa o verdadera.

2. UNA REVISIÓN DE ALGUNOS CONCEPTOS DENTRO DE LA PROPUESTA: *PERCEPCIÓN Y ESTADO DEL MUNDO*

Hablar de la desambiguación de conceptos dentro de una propuesta demanda primero especificar bajo qué lógica de concepto realizo el ejercicio.

2.1 *Sobre la percepción*

El concepto de *percepción*, como término conceptualmente rico, es polisémico e indeterminado, por lo que resulta necesario esclarecer su significado para facilitar el proceso de categorización. Más allá de la realidad mental, percibida a través de los conocimientos y de las experiencias de los hablantes, se establece como un significante central para medir el desplazamiento lingüístico y por ello nos parece pertinente problematizar sobre su adecuación y así dar cuenta del grado de desplazamiento en términos metodológicos. También es importante vigilar si tal como está planteada actualmente es suficiente para sentar las bases hacia una planificación del lenguaje, ya que el concepto de percepción podría corresponder a procesos y ontologías diversas. ¿Qué rasgos la componen (lugares, momentos, combinaciones)? ¿Qué experiencias particulares involucra? ¿Cuáles son sus componentes complementarios? De ello no parece dar cuenta en su totalidad la categoría discreta que se está proponiendo. ¿Cuál es la naturaleza de las entidades capturadas? ¿Cómo se organizan en los sistemas que la componen? ¿El valor del conocimiento percibido es verdadero con respecto a la categorización propuesta dentro del modelo de ecología de presiones?

Si la Ecología de presiones «ayuda a obtener una clasificación de situaciones del desplazamiento basada en la percepción de los hablantes» (Terborg 2016: 12), ¿no habría que dar cuenta también de otros valores de percepción? De otra manera ¿no se estaría proponiendo una «metáfora del contenedor»? El significado es íntegro a la forma «La palabra no implica el significado como si ambos fueran realidades externas inseparables» (Terborg 2016: 21).

La configuración discursiva del desplazamiento desde la lógica relacional ayuda a comprender la política del lenguaje como un ejercicio ético constitutivo de los agentes de la planificación, como sujetos-objetos de investigación. ¿Qué categorías han emergido del discurso de los hablantes que causan una ruptura a la propuesta de si habla, habla poco, sólo entiende y no? ¿Qué le da cohesión a estas categorías? ¿Qué las sustenta? ¿Son hegemónicas o se han fragmentado en el proceso de investigación? ¿La clasificación de situaciones de desplazamiento realmente se basa en la percepción de los hablantes (realidades mentales colectivas que se perciben a través de los conocimientos y de las experiencias de los hablantes)?

La proposición de que la investigación en la percepción de los hablantes es la base para una planificación del lenguaje que beneficie a los mismos hablantes es en sí misma una realidad mental.

2.2 *Sobre el estado del mundo*

Desde una la lógica hegemónica del modelo, el *Estado del mundo* es el contexto pero, dentro de la lógica de la relación, contexto no es lo mismo que estado del mundo, porque contexto hace referencia a un lugar fijo: comunidad rural de fácil o difícil acceso,

sin considerar que dentro de este contexto puede haber articulaciones diversas de valores, intereses, ideologías, que conllevan a diferentes tipos de presiones, tal y como lo muestra el trabajo de campo y datos empíricos que se han recolectado en distintas comunidades indígenas en el marco del proyecto la vitalidad de las lenguas indígenas. Un estudio en tres contextos. Contemplar el estado del mundo como configuración discursiva contingente abre la posibilidad de comprender por qué en algunas comunidades se construye un grado de desplazamiento y en otras otro, sin pretender nombrar, a través de una simplificación causal el número de hablantes y la proporción de hablantes en la comunidad etnolingüística afectada, el grado de desplazamiento que tiene una lengua. También permitiría delimitar en su justa medida el papel que cumple el español como fuente de desplazamiento de una lengua indígena. El estado del mundo tiene la cualidad de dar una estructura u orden temporal precario, siempre susceptible de ser modificado por los elementos que lo constituyen. Es a la vez origen y causa de todo, sin que tenga una estructura ni identidad definida, sino siempre cambiante. La cualidad de recursividad proviene de la interacción entre todos sus elementos con el entorno.

Como indica el mismo autor en otro artículo:

El estado del mundo lo comprende todo y por ende forma el contexto de toda acción, incluye todo lo que es relevante en el momento de una acción, de esta forma, interés y presión son parte del estado del mundo que supone las acciones pasadas, las presentes y las proyecciones futuras. Aquí se incluyen a todos los procesos relevantes en la creación de presiones: las creencias, los conceptos, las habilidades, las ideologías individuales o de grupo, los valores, las herramientas para modificar el estado del mundo, así como los propios intereses y las presiones que dirigen las acciones (Terborg y Acosta 2013).

Vemos cómo es ambigua la proposición de que el estado del mundo es el contexto. El estado del mundo no es un lugar ni un espacio en el que suceden o acontecen eventos, sino un no lugar y un no espacio en el que se articulan elementos constitutivos diversos, en una relación que puede cambiar en cualquier momento que se integre o se desarticule alguno de los elementos constitutivos; en este sentido es una construcción mental.

En suma, el grado de adecuación de una planificación del lenguaje emerge en los límites de significación del sujeto-objeto, «entre el signo y la situación en la que la representación cobra sentido y es eventualmente falsa o verdadera» (Dokic 2006: 120).

BIBLIOGRAFÍA

- BALDAUF Jr., Richard (2006): «Rearticulating the Case for Micro Language Planning in a Language Ecology Context». *Current Issues in Language Planning, Multilingual Matters*, vol. 7, núms. 2 y 3, 147-170.

- BASTARDAS I BOADA, Albert (2009): «Sociolingüística y linguodiversidad: una aproximación desde la ecología compleja». Hizkunea, Gobierno Vasco. Disponible en: <http://www.euskara.euskadi.net/r593693/es/contenidos/informacion/artik31_1_ekologia_09_05/es_ekologia/artik31_1_ekologia_09_05.html>. Consulta: 08-08-2016.
- BUENFIL BURGOS, Rosa N. (1996): «Consideraciones conceptuales». *Revolución Mexicana, mística y educación*. México, Editorial Torres y Asociados, 17-46.
- CIRCULUS LATINUS MATRITENSIS. Disponible en: <<http://circuluslatinusmatritensis.blogspot.mx/>>. Consulta: 15-08-2016.
- COOPER, Robert (1989): *Language Planning and Social Change*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CORONADO, Marcela y Patricia MENA (coords.) (2010): *Lengua y cultura en procesos educativos: investigaciones en Oaxaca*. México, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Oaxaca.
- DOKIC, Jérôme (2006): «Representaciones situadas de objetos y del espacio». En Juan C. González (compil.): *Perspectivas contemporáneas sobre la cognición. Percepción, categorización y conceptualización*. México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Siglo XXI, 110-127.
- HAMEL, Rainer E. (1993): «Política y planificación del lenguaje: una introducción». *Revista Iztapalapa 29 Políticas del lenguaje en América Latina*. México, Universidad Autónoma Metropolitana. En: <<http://148.206.53.230/revistasuam/iztapalapa/viewissue.php?id=94>>.
- KAPLAN, Robert y Richard BALDAUF Jr. (1997): «Basis for Planning». *Language Planning from practice to theory*. Clevedon, Multilingual Matters, 2-27.
- LACLAU, Ernesto y Chantal MOUFFE (1982): *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- LATINITAS VIVA. Disponible en <http://www.latinitatis.com/latinitas/menu_es.htm>. Consulta: 15-08-2016.
- LÓPEZ GÓPAR, Mario; Omar NUÑEZ MÉNDEZ, William SUGHRUA y Ángeles CLEMENTE (2013): «In pursuit of multilingual practices: ethnographic accounts of teaching 'English' to Mexican children». *International Journal of Multilingualism*. Vol. 10, 3, 273-291.
- MACÍAS, Cristobal; Rocío GUTIÉRREZ y Remedios ESCOBAR (2001): *El Latín como lengua de uso en internet*. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/265431.pdf>>.
- MENKEN, Kate y Ofelia GARCÍA (eds.) (2010): *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. New York, Routledge.
- MILLIKAN, Ruth (2006): «¿Por qué la mayoría de los conceptos no son categorías?». En Juan C. González (compil.): *Perspectivas contemporáneas sobre la cognición. Percepción, categorización y conceptualización*. México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Siglo XXI, 197-211.

- NUNTII LATINI*. Disponible en <<http://areena.yle.fi/1-1931339>>. Consulta: 15-08-2016.
- RICO LEMUS, Gabriel H. (2015): *Dinámicas de desplazamiento y resistencia lingüística en la región p'urbépecha del Lago de Patzcuaro, Michoacán*. Tesis doctoral inédita. México, UNAM.
- RAMÍREZ CASTAÑEDA, Rafael (1980): *La escuela rural mexicana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- TERBORG, Roland (2016) «¿Cómo clasificar el avance del desplazamiento de una lengua indígena para una adecuada planificación del lenguaje? Un primer intento de medición». *UniverSOS* 13, 11-35.
- TERBORG, Roland y Raquel ACOSTA (2013): «Personas que hablan una misma lengua o personas que comparten conocimiento. ¿Es conveniente el concepto de la lengua para analizar conversaciones bilingües?». *Llengua, Societat i Comunicació*, núm. 11. Disponible en <<http://revistes.ub/index.php/LSC>>. Consulta: 13-08-2016.

Comentario de Pauline Moore

Universidad Nacional Autónoma de México

Terborg presenta una propuesta de medición del grado de desplazamiento que sufre una lengua indígena (LI) en su comunidad con respecto a la lengua española (LE). Además utiliza esta medición y las representaciones gráficas resultantes para proponer una clasificación de distintas etapas en el proceso de desplazamiento. Esta información es un insumo necesario para la planificación lingüística y la dirección de políticas de mantenimiento y/o revitalización.

La propuesta presentada en el artículo se basa en una versión refinada del modelo de ecología de presiones y facilidad compartida del grupo de investigación que conduce el mismo autor (ver Terborg y García Landa 2011*b*, Terborg y Velázquez 2014) en conjunción con observaciones realizadas por otro grupo de investigación conducido por Santos García (2014). La medición de la facilidad compartida como elemento clave en la ecología de presiones se realiza mediante un cuestionario que se ha aplicado en comunidades de habla mixe, p'urépecha, totonaca, otomí, nahuátl y matlatzinca. El seguimiento a la documentación del estado del desplazamiento se logra a través de la comparativa entre grupos de edad, lo que les permite identificar patrones en el uso de la lengua dentro de cada comunidad. En este artículo, Terborg reflexiona sobre los resultados obtenidos de estudios presentados en Terborg y García Landa (2011*a*) entre otros citados en el mismo estudio para cristalizar un modelo de desarrollo que facilita la comprensión del proceso de desplazamiento lingüístico sufrido en las comunidades de lengua indígena.

En su artículo, Terborg aborda los detalles del fenómeno de desplazamiento de lenguas y los múltiples factores que entran en juego en este proceso. Su planteamiento central es que en la ecología de lenguas el equilibrio corresponde al mantenimiento (no pérdida) de la lengua mientras que el desequilibrio corresponde al desplazamiento, es decir, el reemplazo gradual de una lengua por otra y específicamente en este caso el reemplazo en la comunidad de la lengua indígena por la lengua española. Soporta este planteamiento con un acercamiento a los niveles micro, meso y macro de la planificación lingüística y una discusión de tres preguntas centrales en el tema del desplazamiento: por qué importa, qué lo causa, y qué se puede hacer para revertir el proceso. A lo largo de su exposición, defiende un papel más protagónico para los hablantes de la LI y pone a debate algunos de los lugares comunes que se presentan constantemente en el discurso a favor de la diversidad. En particular, rebate la ideología de que la pérdida de la lengua equivale a la pérdida de la cultura, pues la conservación de «la lengua no garantiza la conservación de la visión o de la cultura» (p. 20).

En esta respuesta crítica a sus aportaciones, en primer lugar, discuto la noción de facilidad compartida (FC) y la formalización de su medición, para entonces, en segundo lugar, abordar la forma en que aplica FC para establecer una clasificación jerárquica del desarrollo del desplazamiento en distintas situaciones lingüísticas con miras a determinar las políticas lingüísticas apropiadas para cada comunidad.

1. FACILIDAD COMPARTIDA

Como he mencionado, el concepto de la facilidad compartida y el de la máxima facilidad compartida han sido desarrollados por Terborg durante la última década. En esencia, se define como «la forma más fácil de hablar» entre los hablantes. Se entiende en el artículo que esta facilidad implica un factor determinante en la MFC, o sea en la selección del idioma que se usa en una interacción dada y que la tendencia en los hablantes es a elegir aquel sistema de las opciones posibles en el que los interlocutores cuentan con mayor competencia comunicativa intercultural (Terborg 2006). Es una aplicación de la ley del menor esfuerzo. A partir de Terborg y García Landa (2011a) se propone que la máxima FC puede calcularse con referencia únicamente a los niveles predominantes de competencia lingüística en los idiomas presentes en la comunidad; postulado que reitera en este artículo.

La formalización de los procesos complejos siempre será un proceso difícil aunque es necesario lograrlo para profundizar en nuestra comprensión de los fenómenos. Sin embargo, parece que la versión propuesta de la MFC más bien presenta un cálculo del capital lingüístico existente en la comunidad, pues no incorpora ninguno de los otros factores que el mismo autor reconoce inciden en las decisiones. Además, no queda claro por qué esto sería un indicador del potencial para el desplazamiento ni por qué se trata del indicador más importante.

Ahora bien, en el nivel micro, el desplazamiento lingüístico ocurre cuando un número mayor de interlocutores en una comunidad particular eligen hablar en LE en lugar de LI en un porcentaje mayoritario de sus intercambios lingüísticos cotidianos. Si los demás factores se mantienen constantes, la competencia relativa de los hablantes en el idioma es el factor contundente, pero solamente porque en este caso es el único factor que varía. Sin embargo, los factores que determinan la selección del idioma en una situación dada son múltiples y complejos.

Para dar un panorama de la complejidad que se engloba en la selección del idioma, presentaré algunos de estos factores. En primer lugar, porque puede ser contundente, pongo el poder relativo entre los interactuantes, las percepciones de cada uno acerca del poder relativo y el valor percibido por parte del poderoso de declararse poderoso en el contexto de la interacción. En segundo lugar, la temática del intercambio y el dominio o espacio conceptual en el que se lleva a cabo pueden resultar factores de peso. En el interior de la comunidad una de las lenguas puede considerarse propia de los dominios

domésticos, mientras que la otra sirve para asuntos políticos o legales. En tercer lugar, las intenciones de los hablantes pueden regular la selección del idioma, pues entra en juego el prestigio relativo asociado al uso de la lengua en uno u otro contexto de uso. Nuevamente, en este caso, se puede optar por usar una lengua a pesar de la competencia baja si se percibe una ganancia con respecto al interlocutor. Esta lista no pretende ser exhaustiva, el punto es que el cálculo propuesto para FC no es sensible a ninguno de estas causas potenciales que motivarían a los hablantes a seleccionar una lengua por encima de la otra y que resultaría en muchas ocasiones en la selección del idioma no definido por el cálculo de MFC.

No obstante, tampoco hay que minimizar el valor de la formalización. Sobre todo la formalización de los procesos complejos siempre será difícil de hacer pero fácil de criticar. Algunos de los factores que señalo como determinantes en la selección del idioma son sumamente difíciles de definir, vagos y abiertos a interpretaciones múltiples. Algunos no serían cuantificables incluso si los entendiéramos, por lo que difícilmente pueden entrar en una fórmula. Todo esto me lleva a sugerir una fórmula que no sea numérica. Una alternativa aceptable sería introducir una dimensión simbólica en el cálculo, como aquella empleada por Brown y Levinson en su teoría de cortesía (1987), donde establecen que el peso de un acto que amenaza a la imagen pública se calcula como la suma de la distancia social entre el hablante y el oyente, el poder relativo entre ellos y el *ranking* del acto amenazante en el contexto cultural ($W = D + P + r$). Evidentemente no se puede asignar un valor numérico a estos elementos, los autores no esperan que esto se haga, pero estimar el valor de los componentes si conduce a una reflexión que puede iluminar las elecciones de los usuarios de la lengua. Una formalización en las ciencias sociales no siempre tiene que ser cuantificable. Aquí parece ser necesario prescindir de la cuantificación, pues la facilidad compartida se tendría que construir en la intersubjetividad con una dimensión social que trasciende cuestiones de competencia comunicativa.

2. CLASIFICACIÓN DE LAS ETAPAS DEL DESPLAZAMIENTO

En la segunda parte del artículo, Terborg nos muestra una serie de cinco gráficas que representan etapas en el desplazamiento de la lengua. Estas gráficas ofrecen los resultados del cálculo de facilidad compartida entre tres grupos de edad en cinco comunidades distintas de LI. Las gráficas se plantean en secuencia de la A hacia la E, donde la A representa el monolingüismo en la lengua indígena y la E una tendencia hacia el monolingüismo LE en todos los grupos, pero con mayor incidencia entre los jóvenes. Se puede delimitar las descripciones de las comunidades de la siguiente manera:

A Monolingüismo LI.

B Bilingüismo LI-LE entre los jóvenes – tendencia al monolingüismo en LI entre los adultos y mayores.

- C Punto crítico de transición desde una mayoría de habla LI hacia una mayoría de habla LE.
- D Bilingüismo LI-LE en los mayores – tendencia hacia el monolingüismo LE entre los jóvenes.
- E Tendencia hacia el monolingüismo LE en todos los grupos.

Se siente claramente la ausencia de la gráfica F, donde todos los hablantes en la comunidad son monolingües LE. El autor no lo incluye pues considera, certeramente, que si esta describe la situación lingüística no hay papel posible para revitalización o mantenimiento. Retirándonos de la perspectiva estrecha que admiten estas gráficas de un punto en el tiempo en la comunidad, podríamos vislumbrar una gráfica más completa que describa todo el proceso pero en un lapso no definido. La gráfica sugerida se presenta en la figura 1:

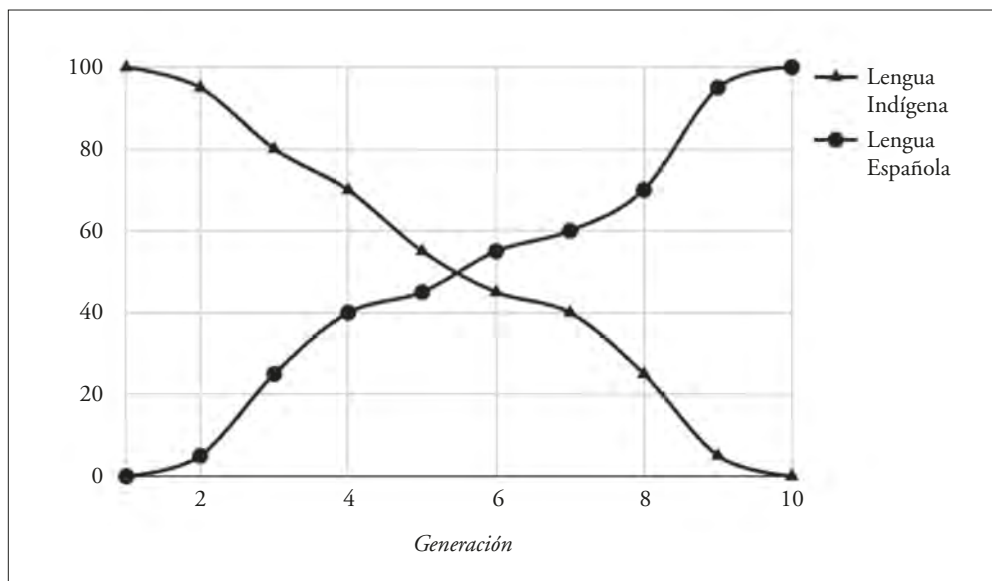


Figura 1: Proyección gráfica del proceso de desplazamiento lingüístico.

Aunque la gráfica que presento aquí es una proyección teórica y el eje de generaciones no pretende reflejar la realidad de una comunidad particular, su forma es sugerida por los resultados que han presentado Terborg y su equipo en sus publicaciones con base en datos empíricos. El punto crítico se alcanza en el cruce de los vectores, donde el número de interlocutores en LI inicia su descenso hacia cero. A partir de este punto, usar LI genera más costos que beneficios para sus usuarios.

En principio la propuesta es lógica y congruente con los cánones actuales en la planificación lingüística, pero todavía podría refinarse más para contemplar la complejidad y la no-linealidad en el desplazamiento. La gráfica sugerida es una proyección y el descenso que predice solo es inevitable si la competencia lingüística es el único factor que determina el desplazamiento. En esencia, el modelo plantea que el bilingüismo es la causa principal del desplazamiento, pues en sí, no hay riesgo del mismo sin la presencia del bilingüismo, pero una vez que la segunda lengua entra en la comunidad, la pérdida del LI se torna inevitable.

Este planteamiento me parece problemático por dos motivos principales. En primero, no queda claro por qué el bilingüismo tendría este efecto en todos los casos, pues no es un fenómeno homogéneo. Entre los fenómenos de contacto de idiomas se encuentran el bilingüismo compuesto, el coordinado, el subordinado, entre muchos otros; todos con características particulares y distintos impactos en la cognición de los hablantes. El segundo motivo es que existen comunidades en otras partes del mundo donde coexisten sin conflicto excesivo dos y más lenguas en la misma comunidad. Varias regiones de África y la India son ejemplos del multilingüismo incluyente. Sus habitantes con frecuencia dominan tres lenguas distintas, una local, una regional y una suprarregional, además de contar con conocimientos básicos en varios otros. Hablar más de un idioma no es una circunstancia excepcional en los seres humanos. Todo indica que el bilingüismo no debe ser tan nocivo, pero puesto que la competencia lingüística es el único componente de la MFC, el modelo sugiere que este causa el desplazamiento. La identificación de la causa del desplazamiento de las LI de México no debe acabarse en culpar al bilingüismo; más bien la causa es algo más complejo que el bilingüismo arrastra consigo.

El momento de transición en la gráfica proyectada es altamente sugerente de la existencia de un punto crítico después del cual el desplazamiento completo de la LI es inevitable. Como señala Terborg, la lengua no puede sobrevivir sin sus hablantes. Una vez que un número suficiente de hablantes dejan de hablar el LI, todos tendrán que dejar de hablarlo. Pero no solamente se trata de que no hablen el idioma, sino de que se perciba en la comunidad que no se habla. Cuando la lengua se retira de los espacios públicos y se reduzcan sus dominios al hogar, por muy importante que sea este dominio e incluso si al interior de sus casas se maneja el idioma con elocuencia, la falta de visibilidad de la lengua tendrá un impacto tal que se puede alcanzar el umbral de masa crítica que dispare el desplazamiento incluso cuando un gran porcentaje de los hablantes se autoevalúen como buenos hablantes.

3. HAY QUE MEDIR, PERO TAMBIÉN HAY QUE ACTUAR

A pesar de las críticas que presento al modelo, debo reconocer que la propuesta de Terborg es innovadora e imprescindible para el avance de la planificación lingüística en

México. Sin embargo, además de recolectar datos que nutren este proceso, también hay que implementar programas de mantenimiento y/o revitalización lingüística en aquellas comunidades que parecen ser más responsivas a los esfuerzos. Esta selectividad se torna necesaria en un país tan grande como México, que enfrenta tanta variedad en la problemática en LI. Pero el artículo sugiere pocas estrategias que ilustrarían la utilidad de la modelación del desarrollo. El autor se limita a sugerir que en la etapa B se podría recomendar el uso de la LI en las escuelas elementales.

Se entiende su renuencia, pues las sugerencias y recomendaciones en estas circunstancias son motivo de fuertes críticas. Pese a los riesgos, creo que se pueden señalar posibles caminos para resolver el problema del desplazamiento. Las causas del desplazamiento de las LI no son lingüísticas, son ideológicas. Hay que reconocer que las actitudes hacia el bilingüismo son muy negativas en la sociedad mexicana, provocando hasta la burla cuando una persona habla con acento en LE, lo que lleva a que difícilmente convivan dos lenguas en las comunidades. Las políticas que difundan los beneficios considerables del bilingüismo podrían empezar a resolver esta problemática, aunque, por supuesto, las ideologías son notoriamente poco accesibles a la modificación.

Por otro lado, es probable que el estado de las cosas siga igual mientras todos los esfuerzos de revitalización y mantenimiento se concentran en la población indígena. Los esfuerzos que contemplan lengua de instrucción o la ampliación de espacios privilegiados para el uso de la LI son importantes pero aíslan a los miembros de las comunidades de la sociedad exacerbando la pobreza y la marginación. No se debe subestimar el valor de la sensibilización en la comunidad monolingüe y reconozco que ha habido diversas iniciativas en este sentido. Pero tampoco debe subestimarse el lapso de efectividad de la misma, ni la cantidad de tiempo que puede tomar para que una sociedad digiera una nueva ideología al papel de los pueblos originarios.

Otro eje de ataque al problema es el de procurar un esfuerzo de revitalización más difusa que no se ubique solamente en el ámbito escolar. El sistema educativo mexicano enaltece los valores de la estandarización cultural y la descontextualización de los conocimientos sobre todo en el nivel básico. Este distanciamiento entre la escuela y el hogar obliga al niño a la adquisición de reglas nuevas que le alejan de su comunidad. El sistema educativo actual destaca por su capacidad de apagar la motivación en sus estudiantes y por la subordinación de las prácticas socioculturales de las culturas originarias a las prácticas hegemónicas (Flores-Farfán 2010). Todo lo anterior indica que la revalorización de la LI y sus comunidades de prácticas difícilmente se lograrán sin una recontextualización y la incorporación del hogar así como los actores diversos de la sociedad dentro de las aulas.

4. CONCLUSIONES

Las críticas más fuertes que incluyo aquí para el modelo presentado por Terborg son las limitaciones en el cálculo de la facilidad compartida y las conclusiones erróneas a las que esta simplificación puede conducir. Por un lado, entonces, la limitación del cálculo de la facilidad compartida en la competencia lingüística deriva en una sociolingüística descontextualizada que no se remite a su dimensión social en cuanto a la dinámica de la interacción entre hablantes en la comunidad, donde múltiples factores interactúan para determinar la selección de idioma en un momento dado. Por otro lado, aunque no señala explícitamente al bilingüismo y al multilingüismo como las causas principales del desplazamiento de la lengua, resulta ser una conclusión legítima por la presentación de los datos. Esto distrae a los planificadores del papel que juegan el cierre de espacios y dominios para el uso de las LI, el sistema educativo y las ideologías hegemónicas acerca de su importancia relativa al español en el desplazamiento.

En evaluación a la propuesta, podemos preguntarnos si la información aportada por la versión actual del cálculo de facilidad compartida es lo suficientemente sensible para aportar datos importantes que guíen a las decisiones en la planificación lingüística. Terborg reconoce en su artículo que es limitado el ámbito de aplicabilidad de su método analítico, que omite factores que pueden ser decisivos y que el análisis propuesto solamente es el primer paso hacia un trabajo más cualitativo al interior de la comunidad que pudiera hilar más fino. Además, aclara que solamente es válido su uso en comunidades relativamente pequeñas, rurales, con la presencia de solamente dos lenguas en contacto. Dado los limitantes señalados, la pregunta de evaluación es más bien, ¿puede la fórmula de MFC en su estado actual identificar un patrón de desplazamiento en una comunidad con la suficiente precisión para informar decisiones generales de iniciar programas de mantenimiento o revitalización? Considero que el artículo da muestras suficientes de que las gráficas producidas a partir de la fórmula distinguen entre etapas evolutivas en el proceso de desplazamiento. La medida de facilidad compartida puede considerarse un paso *quick and dirty*, pero a la luz de la cantidad de comunidades en riesgo y la falta de información actual acerca de su situación lingüística actual, parece un paso necesario.

REFERENCIAS

- BROWN, Penelope y Stephen C. LEVINSON (1987): *Politeness: Some universals in language use*. Cambridge, Cambridge University Press.
- FLORES-FARFÁN, José A. (2010): «En torno a la política y planeación lingüísticas en el contexto latinoamericano». *Linguapax Review. Materials* 6, 76-87.
- SANTOS GARCÍA, Saúl (ed.) (2014): *Estudios de vitalidad lingüística en el Gran Nayar*. Tepic, Nayarit, Universidad Autónoma de Nayarit.

- TERBORG, Roland (2006): «La ecología de presiones en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, vol. 7, n.º 4, art. 39. Versión electrónica en <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/Article/167/373>>. Consulta: 14-03-2016.
- TERBORG, Roland y Laura GARCÍA LANDA (2011a): *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. Ciudad de México, UNAM.
- (2011b): «Las presiones que causan el desplazamiento-mantenimiento de las lenguas indígenas. La presentación de un modelo y su aplicación». En Roland Terborg y Laura García Landa: *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. Ciudad de México, UNAM, 29-61.
- TERBORG, Roland y Virna VELÁZQUEZ (2014): «La vitalidad de las lenguas indígenas ¿es posible compararlas?». En *Memorias del Congreso Cultura en América Latina*. Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Versión electrónica: en DVD.

Comentario de Silke Jansen

Universidad de Erlangen-Nüremberg (Alemania)

El artículo que me toca comentar se divide en tres partes: en un primer capítulo, el autor presenta algunas reflexiones teóricas acerca de las premisas y de la utilidad de la política lingüística (especialmente en lo que se refiere a la revitalización de lenguas en vías de desaparición). En un segundo paso, propone un método cuantitativo para medir la vitalidad de las lenguas indígenas en comparación con el español, y una clasificación provisional de diferentes situaciones sociolingüísticas que puede servir como punto de partida para el desarrollo de medidas de planificación de lenguaje, específicas según los escenarios. En la última parte, el autor resume los puntos principales del artículo y discute dos ejemplos de lenguas (supuestamente) revitalizadas: el hebreo y el latín.

Contrariamente a lo que sugiere el título, el interés del artículo no reside tanto en proponer un método para medir la vitalidad de las lenguas,¹ sino más bien en hacer una importante contribución al debate sobre el sentido y el alcance de la política lingüística. Por ello, nos concentraremos en lo que sigue en tres preguntas teóricas que emergen, según Terborg, de la problemática de la revitalización de lenguas indígenas: «¿qué es lo que hay detrás del fenómeno de muerte o desplazamiento de lenguas?, ¿qué es lo que hay que hacer o evitar al tratar de mantener una lengua? y ¿por qué es importante mantenerla?» (p. 15).

1. ¿QUÉ ES LO QUE HAY DETRÁS DEL FENÓMENO DE MUERTE O DESPLAZAMIENTO DE LENGUAS? LA LENGUA COMO FENÓMENO MENTAL

Para acercarse de la naturaleza de lo que metafóricamente se suele llamar «muerte de las lenguas», Roland Terborg distingue entre un mundo «objetivo y real», y un «mundo mental», destacando que (en contraste con otros tipos de objetos como, por ejemplo, los planetas) las lenguas no tienen una existencia como entidades objetivas, independiente de los hablantes. Como consecuencia, afirma que «una lengua [...] está viva en la cabeza

1. De hecho, Roland Terborg ha presentado su modelo de la ecología de presiones y el concepto de la máxima facilidad compartida en numerosas publicaciones, entre otras en Terborg y García Landa (2011).

de sus hablantes y de las personas que están en contacto con sus hablantes» (p. 16), y que «La muerte de una lengua, entonces, es una muerte percibida, principalmente como realidad mental, y como tal debe ser analizada» (p. 17).

Por muy acertada que sea esta observación, me parece reflejar sólo una cara del fenómeno del desplazamiento lingüístico, en detrimento de otro: la lengua como práctica social. Una lengua que ya no se habla no se puede considerar como viva, aunque existan personas que recuerden sus palabras y estructuras gramaticales. Conforme con este punto de vista, los estudios sobre casos del desplazamiento lingüístico destacan la interacción entre factores sicolingüísticos (mentales) y sociales, que muchas veces desemboca en un círculo vicioso: Debido a la hegemonía cultural, económica y/o política de la lengua mayoritaria, esta se impone en muchos ámbitos de la vida. Como existen cada vez menos contextos donde se debe o se puede utilizar la lengua, los hablantes la practican cada vez menos. En el nivel sicolingüístico, la falta de práctica favorece la atrición de las estructuras lingüísticas. Al sentirse inseguros, los hablantes tienden a seleccionar la lengua mayoritaria, reduciendo aún más su vigencia comunicativa. Por lo tanto, lo mental no existe independientemente de lo social, y viceversa.

Además de las lenguas mismas, las representaciones metalingüísticas (es decir, los valores y connotaciones sociales que se les atribuyen a las lenguas en conflicto) también pertenecen al ámbito mental, según el autor: «[...] el conjunto de creencias, valores e ideologías en todos los individuos que están en contacto con una lengua, y, el conjunto de creencias, valores e ideologías sobre la situación lingüística, son principalmente realidades mentales aunque para algunos lingüistas parezcan ser realidades externas» (p. 15). Sin embargo, no se puede negar que estos fenómenos mentales emanan directamente del contexto social, y son fundamentalmente sociales en su origen y funcionamiento. Las actitudes positivas o negativas hacia determinadas lenguas no dependen de sus calidades objetivas, sino que reflejan actitudes y preconcepciones acerca de los *hablantes*, y la discriminación lingüística es sólo una faceta de los diferentes tipos de exclusión que sufren los grupos marginalizados. Por lo tanto, las ideologías lingüísticas no tienen una existencia monádica en las mentes de los hablantes, sino que están intrínsecamente ligadas a lo social.

Desde este punto de vista y contrariamente a lo que sugiere la dicotomía *objetivo / real – mental*, los saberes lingüísticos (las representaciones metalingüísticas incluidas) son reales, en la medida en que contribuyen directamente a constituir y mantener el orden social y las relaciones de poder en una sociedad multilingüe. Sería absurdo, por ejemplo, afirmar que lo lingüístico no forma parte del mundo real, si abundan los ejemplos en México y en otros países donde el ser hablante de una lengua indígena trae severas consecuencias para la vida de las personas. Incluso podemos decir que las prácticas e ideologías lingüísticas son también objetivas, si entendemos objetivismo en términos de *intersubjetividad*.

Todo ello no contradice, por supuesto, la idea central de Roland Terborg, que consiste en afirmar que las lenguas no tienen una existencia independiente de las personas

que la usan, y que cualquier política lingüística debe orientarse en las necesidades de los hablantes. Sin embargo, en vez de relegar lo lingüístico a un mundo mental que se opondría a un mundo real, me parece importante destacar el carácter *contingente* de los fenómenos que aquí nos interesan: obviamente, las lenguas y los factores (también podríamos decir: presiones) culturales, económicos, sociales, políticos, etc., que favorecen o no su desplazamiento son el producto de una determinada constelación histórica. Como tales, no son aleatorios, pero ni tampoco necesarios, y podrían ser modificados por la intervención de diferentes tipos de actores sociales, por ejemplo a través de la política lingüística. La prioridad debería ser, bajo esta perspectiva, garantizar condiciones de vida que dejen a los hablantes de lenguas indígenas en entera libertad para optar en favor o en contra de su mantenimiento.

2. ¿QUÉ ES LO QUE HAY QUE HACER O EVITAR AL TRATAR DE MANTENER UNA LENGUA?

La segunda reflexión es relativa a las estructuras lingüísticas, y posibles criterios para decidir si una lengua es vital o no. Como en el apartado anterior, el autor toma como referencia el punto de vista de los hablantes: «Lo que indica si una lengua está en el proceso de desplazamiento o no es la percepción colectiva como realidad mental. Esa también determina cuáles son las estructuras y palabras “correctas” y cuáles no» (p. 18). Eso significa que si los hablantes consideran que todavía dominan bien la lengua y que sus estructuras permanecen intactas, se tiene que considerar como vital –aunque muestre, por ejemplo, préstamos masivos del español, o incluso indicios de atrición. El énfasis en la perspectiva de los hablantes es importante, porque de esta forma se puede evitar caer en una postura rígidamente purista, especialmente injustificada en situaciones de contacto y conflicto lingüístico donde la supervivencia de una lengua marginalizada puede depender directamente de su capacidad de adaptación. Sin embargo, hay que tener cuidado de no abogar por una visión monolítica de «los» hablantes, ya que el grado de aceptabilidad de préstamos, por ejemplo, puede variar considerablemente según diferentes grupos de hablantes, pero también según factores diafásicos (véase, por ejemplo, el estudio de Shappeck (2011, especialmente 134 y ss.) a propósito de la mezcla entre español y quichua en Ecuador).

3. ¿POR QUÉ MANTENER UNA LENGUA?

El tercer interrogante es quizá el más interesante, por ser el más radical y provocador: ¿por qué hay que mantener una lengua? En este contexto, Roland Terborg toma otra vez la posición de los hablantes, oponiéndose a los discursos académicos que exaltan la

diversidad lingüística y promueven la revitalización de las lenguas marginalizadas como finalidad en sí. Son dos los aspectos en la argumentación del autor que llaman especialmente la atención: su rotundo rechazo de los argumentos culturalistas, y su compromiso consecuente en favor de políticas lingüísticas que se centren en las necesidades de los hablantes, y no en las lenguas como si fueran realidades externas.

Según el autor, «[e]l mantenimiento de una lengua minorizada solamente para conservar la diversidad lingüística es un argumento pobre» (p. 21) –no solo porque la lengua es solo una de muchas facetas de las culturas, sino también porque las lenguas y otras manifestaciones culturales están para servir a las personas, no viceversa. Cuando las políticas lingüísticas pierden de vista las necesidades de los hablantes, se vuelven en contra su objetivo principal: gestionar el multilingüismo para asegurar el bienestar de las personas y crear una sociedad más justa y equitativa.

Es obvio que en México (y en otros países), la desigualdad lingüística limita el acceso a los servicios y la protección del Estado, y allana el camino para las frecuentes violaciones de los derechos humanos.² Ante las injusticias y la marginalización que sufren los indígenas precisamente por ser hablantes de una lengua minoritaria, exigir que la sigan usando y transmitiendo a sus hijos equivale a banalizar la cuestión del multilingüismo, reduciéndola a un mero hecho folklórico sin mayores incidencias en la vida de las personas. No deberíamos caer en la ilusión de que la lucha por el mantenimiento de las lenguas minoritarias es una contribución al fortalecimiento de los derechos de los indígenas y a la erradicación de la discriminación –todo lo contrario: si el objetivo es mejorar la situación de los indígenas, el medio más eficaz sería promover la enseñanza del español, única lengua que da acceso a la plena participación ciudadana. Contrariamente a Roland Terborg (p. 19), yo no veo nada cínico en esta propuesta –si se aplican métodos adecuados para fomentar y apoyar el bilingüismo. Mientras que el español ofrezca más oportunidades que cualquier lengua indígena mexicana (situación que probablemente no va a cambiar nunca), no tenemos el derecho de privar a las personas de ese recurso de movilidad social. Eso no quiere decir, por lo tanto, que tengan que abandonar su lengua autóctona: nada impide que ésta conviva, en una situación diglósica, con la lengua mayoritaria, siempre y cuando la comunidad lo desee. Si el objetivo es abrir un espacio para la diversidad lingüística y fomentar el mantenimiento de las lenguas indígenas, sin caer en el aislamiento y la exclusión social, este no se puede lograr sino permitiendo y fomentando el bi- y el multilingüismo. Contrariamente a lo que sugieren las ideologías nacionalistas del siglo XIX, que continúan presentes el pensamiento lingüístico de Méxi-

2. Considérense en este contexto, para mencionar un sólo ejemplo, el caso de Patishtán Gómez, indígena tzotzil condenado a 60 años de prisión a pesar de no existir pruebas, entre otras cosas por no tener acceso a un traductor. Según la Comisión Nacional de Derechos Humanos en México, su caso no es ninguna excepción.

co y otros países, el bilingüismo no es una condición anómala, sino que ha sido la norma para la mayoría de los seres humanos a lo largo de los tiempos. Tomando en cuenta que la discriminación lingüística es un corolario de la marginalización social, la primera preocupación para los órganos de decisión tendría que ser la de difundir el español y al mismo tiempo crear condiciones sociales en las cuales los hablantes de lenguas minoritarias tuvieran una verdadera libertad de elección sobre si quieren conservar su lengua autóctona o no. Si optan por conservarla, por la razón que sea, deberían poder contar con el apoyo de las instituciones estatales. Como afirma también Roland Terborg, cualquier iniciativa de revitalizar una lengua tiene que ser iniciada, o por lo menos apoyada, por los mismos hablantes.

¿Quiere decir eso que el argumento de la diversidad no vale? No obligatoriamente –pero no hay que confundir los objetivos de la política lingüística (como actividad dirigida hacia resolver problemas que plantea la convivencia en una sociedad multiétnica) con los intereses del mundo académico, especialmente de los lingüistas. No cabe duda de que la descripción de la mayor cantidad de lenguas posibles es imprescindible para la generación de teorías en lingüística, porque cada una es única y da testimonio de las innumerables facetas que puede adoptar el lenguaje humano. Existen suficientes razones para empezar, en esta gigantesca tarea, con las lenguas en vías de desaparición. No obstante, no debemos abandonarnos a la ilusión de poder hacer un inventario exhaustivo de las lenguas o estructuras lingüísticas existentes en el mundo –por falta de recursos económicos y temporales, pero también porque la mayoría de las lenguas que jamás hayan existido en este planeta han desaparecido sin dejar huella. Tenemos que rendirnos ante la evidencia de que la desaparición de lenguas forma parte del orden natural de las cosas. A pesar de todo, vale la pena luchar por la diversidad, sea lingüística u otra –no para guardar a las lenguas indígenas «en un museo», sino para permitir a los individuos desarrollar su cultura y su lengua en una sociedad plural (de igual manera que se les permite desarrollar su religión o su profesión). La idea de pluralidad incluye, en este contexto, no sólo la coexistencia de lenguas y culturas dentro de la misma sociedad, sino también la pertenencia de las personas a diferentes lenguas y culturas a la vez.

En resumen, comparto plenamente la opinión de Roland Terborg según la cual las lenguas tienen que servir a sus hablantes, y sólo los hablantes deciden sobre el destino de sus lenguas, según sus propias necesidades. Los pocos ejemplos de una exitosa revitalización de lenguas moribundas dan testimonio de ello.³ El motor de la lucha por la diversidad lingüística, entendida también en términos de una mayor aceptación del bi- y el plurilingüismo, no deberían ser los sueños quiméricos de los académicos, sino el afán de crear una sociedad más justa y solidaria.

3. Más llamativa todavía que el caso del hebreo, citado por el autor, es la revitalización del maorí, que se ha ido realizando desde mediados de los años 70, con impresionantes resultados.

REFERENCIA

SHAPPECK, Marco (2011). *Quichua-Spanish language contact in Salcedo, Ecuador: Revisiting Media Lengua syncretic language practices*. Dissertation. Urbana, Illinois, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Comentari d'Àngels Massip Bonet

Universitat de Barcelona

En primer lloc vull agrair a R. Terborg i a la revista *UniverSOS* l'oportunitat i la base de reflexió que m'han donat.

L'article de R. Terborg em sembla de gran interès perquè es planteja una aproximació sociolingüística que tingui presents les persones i no només les comunitats lingüístiques o les llengües. He de dir que aquestes perspectives no poden ser excloents sinó complementàries. Certament, de vegades, el que pot ser considerat bo per a l'individu no ho és per a la comunitat i a l'inrevés. Torno a insistir que aquesta doble perspectiva ha de ser tinguda en compte com a suma, no com a oposició. Allò que és bo per a l'individu, en una escala temporal més o menys dilatada és bo per a la comunitat.

Les polítiques lingüístiques són importants, ara bé, crec que cal tenir en compte que en les polítiques lingüístiques es pot optar per introduir canvis petits que puguin anar afavorint la revitalització (recordem que tant la llengua com l'ús en la comunitat, com la societat mateixa, són sistemes complexos adaptatius) i que no suposin més traumes per als parlants dels que ja han patit abans d'arribar a aquesta situació. Parlants que, quan parlem de llengües minoritzades són, en la majoria dels casos, multilingües, que conviuen sovint amb parlants monolingües en la llengua de prestigi.

Caldria també plantejar-se el tema des de la perspectiva psicològica (de la psicologia individual i de la psicologia social). Sturmberg (2016) per comprendre l'organisme humà (en un mapa holístic) remarca la interconnexió del funcionament físic, psicològic, cognitiu i sociocultural dels individus. Ja sabem que hi ha una patologia de la minorització lingüística, problemes col·lectius que generen disfuncions en els individus i en grups socials:

Una situació sociolingüística anòmala genera actituds col·lectives, analitzables des de la psicologia social, que requereixen intervencions concretes, amb vista a garantir l'equilibri psicològic i el mateix benestar personal dels individus. ... Els parlants es troben en situacions d'estrès, d'incomoditat i de malestar que afecten no només l'ús de la llengua sinó moltes altres facetes en la vida de les persones. Per tant, tenen unes conseqüències que van molt més enllà d'allò que es pugui analitzar des de l'àmbit de la sociolingüística o des de l'àrea de la planificació sobre la llengua (Suay i Sanginés 2010: 14-15).

Penso com Terborg, que durant el segle passat, la política lingüística (o la manca de política lingüística, que és també, per defecte, una política lingüística) ha pogut contri-

buir a la mort de moltes llengües al món. També crec que és important la consideració que fa en el sentit que hem de veure sempre cas per cas les accions que cal fer: no ens serveix un únic model d'acció perquè el que en un cas serveix, en un altre pot ser un fracàs.

Ara, a partir de les seves reflexions, en faré unes de meves que les contrapunten en alguns aspectes. Com que hi ha apuntats temes diversos, em veig obligada a deixar-ne algun de banda, per raons de la limitació necessària en aquest espai.

REFLEXIONS SOBRE I AMB LES REFLEXIONS

Revitalització

El manteniment o revitalització d'una llengua mai no és només per la llengua, també és pels parlants. No crec que els parlants puguin patir desavantatges per causa de la recuperació de la llengua (només si es deixa fer i no s'esmena l'abús per part dels que ostenten el poder i tenen una altra llengua). Especialment si els parlants ho desitgen: ara, aquesta no pot ser l'única raó, sobretot si abans no s'han pres mesures per assegurar que arribi als parlants de la llengua en perill una opinió valorativa de la pròpia llengua que contrarresti (encara que sigui en petita mesura) la percepció negativa que els ha anat arribant al llarg del temps.

Dixon (1997: 144) argumenta que «once a language dies, a part of human culture is lost forever»: certament. Però a més hem de tenir en compte tot el patiment psicològic i psicosocial dels parlants que hi ha abans de la desaparició i que s'ha produït durant generacions.

Sabem que els parlants pateixen estrès per causa de la llengua: els parlants d'una llengua minoritzada experimenten un estrès afegit en les situacions comunicatives, per comparació amb els parlants d'una llengua normalitzada (Suay i Sanginés 2010: 40). I això pot fer que hi hagi individus que optin pel canvi definitiu de llengua.

I encara, com veiem més avall, hi ha pressions econòmiques que, segons, Terborg, poden ser més fortes que les comunicatives.

Diversitat

El manteniment de la diversitat lingüística –com de la diversitat en altres àmbits– crec que és fonamental: la diversitat i la varietat són les bases de la dinàmica de la vida. Sense diversitat, els fenòmens d'emergència, que generen la vida, serien cada cop més escassos.

Sovint s'ha relacionat la pèrdua d'una espècie del món natural amb la pèrdua d'una llengua. La majoria dels casos de mort d'una llengua, però, no són deguts a la conjunció de fenòmens naturals sinó que són deguts a l'acció de repressió humana d'un grup sobre un altre, a accions humanes de genocidis, a accions humanes de voler subordinar (i fins i

tot esclavitzar) altres grups humans. I per aquest motiu, abans de deixar morir una llengua, la política lingüística ha de tractar de revitalitzar-la.

És clar que el tema de les llengües en procés d'extinció no es pot plantejar de manera separada del tema de les persones que les parlen, de les seves identitats, de la seva herència cultural i dels seus drets.

Causes

Causes pròximes i causes remotes

Quines són les causes del desplaçament d'una llengua per una altra?

Si podem considerar causes pròximes les actituds negatives dels parlants envers la pròpia llengua, la pèrdua de transmissió intergeneracional –conseqüència d'aquestes actituds i d'altres raons–, la manca de perspectives professionals si no dominen la llengua de poder (i aquí podríem parlar de raons econòmiques), entre d'altres causes, considero que hem d'analitzar i tenir en compte també les causes remotes que han dut a la substitució lingüística. L'ecologia, com que s'ocupa de sistemes molt complexos, ha de tenir en compte, per afrontar els problemes ecològics, tant les causes pròximes com les remotes (n'intervenent sempre dels dos tipus). Per a mi és el cas també de la sociolingüística. Sovint ens quedem només amb les pròximes i és impossible actuar amb eficàcia si no tenim presents també les remotes.

Les causes últimes es determinen per inferència a partir de narracions històriques. En quasi totes les explicacions biològiques –exceptuant les purament físico-químiques– s'han de considerar ambdós tipus de causació.

Terborg parla de beneficis i d'efectes adversos de la revitalització. Jo considero que salvar una llengua suposa sempre un benefici per a la comunitat. En primer lloc perquè parlar la pròpia llengua, a la qual s'ha reconegut un valor, beneficia l'autoestima dels parlants i amb això, la interacció en el si d'una comunitat i de la societat sencera serà de més qualitat i revertirà en millores.

Si es considera que recuperar una llengua en el seu àmbit d'ús pot tenir efectes adversos, també hem de veure que això seria només en una escala de temps molt reduïda (vegeu el paràgraf a sota). Si l'escala és més proporcional al temps que s'ha invertit amb esforços per fer emmudir els parlants si no parlaven la llengua imposada, llavors veuríem que d'efectes adversos no n'hi ha.

L'abandonament lingüístic és el resultat del sofriment dels parlants durant generacions i això és perquè impunement s'ha maltractat una llengua (i amb això els seus parlants) i ara els parlants s'han cansat de patir per motiu de llengua.

Com planteja Goodwin (1998: 279), la força creativa i el món creat no són entitats separades i diferents, ni el món creat és uniforme, estàtic, fragmentat; és un món divers, dinàmic i interrelacionat. És una visió en què l'ordre emergeix del caos i retorna a aquest en un joc creatiu de formes (Shepherd 1993: 90). Cada una d'aquestes formes de vida,

cada espècie natural, té un valor i una significació intrínseca en relació amb el tapís de la vida. Una ciència de qualitats reconeix el valor de les propietats emergents encarnades en las formes naturals de la vida, i també una política de qualitats s'adona de la potencialitat emergent dels individus i dels grups culturals en què s'integren.

Les llengües són part d'aquestes formes naturals de vida i constitueixen els instruments de comunicació dels grups humans i d'expressió de la seva naturalesa. La preservació de les llengües és, en aquest marc, absolutament necessària per tal que es pugui donar la creativitat.

Escala temporal

No podem parlar del temps com si tingués una uniformitat, cal diferenciar diverses escales temporals: hi ha fenòmens que es produeixen en un període de temps curt, d'altres requereixen molts i molts anys abans que es facin evidents. Per això plantejar polítiques lingüístiques amb la pretensió que es notin els efectes en un termini breu quan l'escala temporal que ha portat a la situació vigent és una de molt diferent, crec que s'ha de replantejar.

Cultura

Quines raons tenim per voler mantenir una llengua?: els parlants mateixos i la seva cultura.

La llengua forma part de la configuració personal dels usuaris i els usuaris guanyen dignitat i autoestima si poden emprar la seva llengua pròpia com a llengua habitual.

Cultura (Freud 1999) designa el conjunt de les produccions i de les institucions que distancien la nostra vida de la dels nostres predecessors animals. Aquestes produccions serveixen per a dues finalitats: 1) protegir l'home contra la naturalesa (fornir-li eines per a sobreviure) i 2) regular les relacions dels homes entre si. En definitiva, la cultura tindria també una funció adaptativa. Recordem que la dinàmica de l'adaptació (Morin 1983: 69) no se situa al nivell dels individus o espècies concebuts aïlladament en relació amb un entorn rígid i invariant, sinó que se situa en un joc complex d'integració d'una auto-organització en una eco-organització (vegeu també Ingold 2002).

Per tant, al meu parer, una *cultura* es va congruïent a partir del contacte entre humans, que poden ser de diferents orígens i que, en un entorn determinat i a conseqüència de la convivència, produeixen un fenomen cognitivo-social emergent de característiques pròpies, resultat de la confluència-cohesió harmònica d'aquelles realitats en contacte (Massip 2013: 50-53).

Encara que la cultura va més enllà de la llengua, i que, com diu Terborg, pot ser que el manteniment d'una llengua no sigui garantia del manteniment de la cultura, en la llengua està inscrita la memòria dels parlants en l'entorn en què han viscut al llarg de la història i molts aspectes culturals es poden resseguir a través de la llengua.

El resultat de la interacció entre persones de l'àmbit de la llengua «dominadora» i persones de l'àmbit de la llengua dominada històricament no pot ser bo; per això, per raons ètiques i pel futur de la humanitat, cal, si més no, potenciar polítiques lingüístiques compensatòries, independentment de si no estem segurs del resultat immediat.

Ecologia

L'ecologia per mi no és una metàfora. L'entorn està contínuament fent-se a través de les activitats de les criatures, humanes i no humanes (Ingold 2002: 21) de les quals és entorn.

No crec que sigui pertinent comparar la desaparició dels dinosaures amb la de les llengües. Podem parlar d'evolució però en les llengües hi ha les històries humanes. En general, la desaparició d'un col·lectiu cultural o d'una llengua no és un procés «natural», sinó que és provocat per altres humans (genocidis, lingüicidis).

L'escala temporal, és, un altre cop, totalment diversa per a un cas i per a l'altre. Nosaltres hem de treballar, èticament, en l'escala temporal que ens pertoca per la vida limitada que tenim.

Prenent un enfocament ecològic, Romaine (2007) sosté que la millor manera de salvar una llengua és protegir la comunitat en la qual s'utilitza la llengua.

El manteniment d'una llengua permet els parlants de «ser en el llenguatge». Si una llengua és repetidament injuriada (a través dels seus parlants), el resultat del maltractament sol ser autoodi (Aracil 1982) i la manca d'autoestima (Branden 1994: 9) i l'autoestima és el sistema immunitari de la consciència. Aportem aquí un testimoni oral (Samy Alim 2016) d'una jove afroamericana que confessa que «sovint s'odia a ella mateixa per la manera com parla» –tot i que l'observador no detecta traces de la llengua afroamericana en el seu anglès americà.

Polítiques lingüístiques i emergència

Hem de ser conscients a l'hora de fer projectes de política lingüística, de les singularitats dels fenòmens del pla humà, caracteritzats per l'existència no només de determinacions i regularitats en el control de los comportaments, sinó també per un important grau d'autonomia cognitiva i interpretativa dels agents i per la gran influència de la dimensió emotiva.

En els sistemes complexos adaptatius es produïx el procés d'emergència, el resultat del qual sempre és incert i imprevisible. Això no vol dir que no haguem de posar els mitjans, els millors en la mesura de les possibilitats, per revertir el procés de desaparició d'una llengua. Ara, si volem certes, l'única cosa certa és que, si no hi ha intervenció, moltes llengües aniran morint com va passant actualment.

BIBLIOGRAFIA

- ARACIL, Lluís Vicent (1982): *Papers de sociolingüística*. Barcelona, Edicions La Magrana, Col·lecció Els Orígens, núm. 9.
- BRANDEN, Nathaniel (1994): *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona, Paidós.
- GOODWIN, Brian (1998): *Las manchas del leopardo. La evolución de la complejidad*. Barcelona, Tusquets.
- INGOLD, Tim (2002): «On the distinction between Evolution and History». *Social Evolution & History*, vol. 1, n. 1, 5-24.
- MASSIP-BONET, Àngels (2013): «Language as a Complex Adaptive System». Dins Àngels Massip-Bonet y Albert Bastardas-Boada (eds.): *Complexity perspectives on language, communication and society*. Heidelberg, Springer.
- MORIN, Edgar (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- ROMAINE, Suzanne (2007): «Preserving endangered languages». *Language and Linguistics Compass* 1, 1-2, 115-132.
- SHEPHERD, Linda-Jean (1993): *Lifting the veil. The Feminine Face of Science*. Boston-Londres, Shambala.
- STURMBERG, J. P. (2016): *The Value of Systems and Complexity Sciences for Healthcare*. London, Springer.
- SUAY, Ferran i Gemma SANGINÉS (2010): *Sortir de l'armari lingüístic*. Barcelona, Angle Ed.

Réplica de Roland Terborg

En primer lugar quiero agradecer a las comentaristas por haber leído mi artículo. En los comentarios a mi artículo se evidenciaron varios problemas que tienen que ver con la explicación deficiente y con conceptos insuficientemente definidos en nuestra teoría y nuestra investigación. De la misma forma existen algunos malos entendidos que deben ser evitados a futuro. Hay aspectos que desde hace tiempo han recibido críticas de colegas y cuya inclusión en esta réplica veo pertinente porque se relacionan con algunas observaciones de las seis comentaristas.

En las fases iniciales del modelo de la ecología de presiones (MEP) he distinguido entre 1) la competencia y 2) la facilidad compartida (FC), dejando a la primera como un fenómeno individual y a la segunda como fenómeno social. Ha sido Albert Bastardas-Boada quien en un seminario en junio del 2015 en la Universidad de Barcelona alegó que la competencia no puede ser individual sino siempre tiene que ser social. Aunque sus comentarios no estén escritos en este número de *UniverSOS*, considero que es pertinente incluir su opinión porque ayuda a reflexionar sobre diferentes aspectos de la máxima facilidad compartida (MFC) o FC y porque son reflexiones que se conectan con los comentarios críticos de Pflieger y Moore.

He publicado ideas que sustentaba a la FC desde que surgió la idea del MEP. Algunas las he abandonado posteriormente. Sin embargo, una de esas ideas originales la he conservado: es decir, sigo considerando a la competencia como un fenómeno individual y a la FC como un fenómeno social.

Estoy de acuerdo con Bastardas-Boada en que la competencia consiste en conocimientos que son adquiridos en situaciones sociales. Pero de la misma forma se puede suponer que los fenómenos psicológicos son fenómenos sociales porque el individuo se forma en un contexto con otros individuos. Aunque podamos coincidir con la afirmación anterior, se mantiene el supuesto de que la psicología está más relacionada con el individuo y la sociología más con la sociedad. En el comportamiento de los grupos hay fenómenos psicológicos y fenómenos sociales y lo mismo vale también para los individuos. En ese sentido, no se puede trazar un límite claro entre lo individual y lo social.

La mayoría de los sociolingüistas se enfocan más bien hacia la competencia como fenómeno social, especialmente cuando ellos tratan la competencia comunicativa. La competencia está compuesta por muchos fenómenos sociales pero esta noción también implica fenómenos individuales. La adquisición de la competencia se elabora y se transforma en el cerebro, es decir, de manera individual. Sólo de esta forma se puede explicar

que se distinguen los individuos en su forma de adquisición y en su forma de reproducción del conocimiento.

Sin embargo, ese conocimiento individual regresa a la dimensión social influyendo en los demás individuos y así adquiere la característica de un fenómeno social que a su vez impacta nuevamente en lo individual. Como diría Morin (1986), se forma un bucle entre lo individual y lo social. Hasta aquí sostengo que la competencia lingüística es tanto social como individual.

El conocimiento de una lengua, su gramática, su vocabulario y su pronunciación son conocimientos individuales, adquiridos en actos sociales. Dichos actos sociales están basados en los conocimientos individuales. A pesar de que muchos investigadores vean a la competencia como un fenómeno social, para el MEP prefiero verla como un fenómeno individual. Es decir, me enfoco en los aspectos individuales y dejo a un lado la parte social pero me enfoco en los fenómenos sociales cuando me estoy refiriendo a la FC. Ambas son interdependientes y ninguna puede existir sin la otra.

No discrepo tanto del punto de vista de Bastardas-Boada. Sólo estoy tratando de distinguir entre las partes social e individual las cuales forman un continuo sin límites claros. Sin embargo, se puede estudiar o la parte más individual o la parte más social así como se puede enfocar en ambas a la vez.

Espero haber aclarado ese punto antes de contestar al comentario de Pflieger quien dice:

Aquí es dónde radica mi mayor crítica al artículo de Terborg. El concepto de la facilidad compartida no se transparenta epistemológicamente lo suficiente.

A la hora de definir este concepto, Terborg utiliza diferentes acepciones que van desde 'un código de preferencia' a una 'competencia social' (p. 23). Estas nociones en sí no son equivalentes y denotan cosas diferentes. El lenguaje es inherentemente social y, en consecuencia, el uso de la lengua también. El uso social de la lengua, en este sentido, no es una 'competencia', porque la competencia es individual.

Coincido con Pflieger en que es necesario reflexionar más sobre el concepto de FC, sobre todo en lo que se refiere a mi artículo. La comentarista detecta un problema que también ha sido entendido de una forma diferente por algunos de mis colaboradores, debido a que no lo había aclarado de manera suficiente. Tengo que admitir que el concepto de la FC, como constructo, no se transparenta epistemológicamente en su totalidad. Soy consciente de que las ideas de la FC y de la MFC faltan ser desarrolladas más.

Como acabo de mencionar, la competencia y la FC se van formando en un bucle (Morin 1986) y son interdependientes. Si alguien dice que su MFC es la lengua X, eso no tiene ningún sentido, ya que la MFC no puede existir en una sola persona, pero sí tiene sentido entre dos personas y más.

Mi punto es que la noción de 'preferencia' también puede tener diferentes significados. En cuanto a lo mencionado por Pflieger, no me estoy refiriendo a la preferencia de 'lo

que me gusta' sino a la preferencia de 'lo que se me facilita', y, de esta forma estamos de nuevo en el bucle de la FC con la competencia. Así, no estoy de acuerdo con ella cuando dice que las «naciones en sí no son equivalentes y denotan cosas diferentes». Si veo a la noción de preferencia como 'lo que se me facilita' entonces sostengo que el código de preferencia y de la competencia social (MFC) coinciden en lo esencial (ver Terborg 2006, Terborg y García Landa 2011).

Hasta aquí, sólo he contestado a lo relacionado con el modelo de ecología de presiones, es decir, la parte teórica. La mayoría de los comentarios se refiere a la metodología basada en el modelo. Es importante mencionar que la metodología y la fórmula del conocimiento percibido, sólo están sostenidas en el modelo pero no son idénticas al modelo. Lo mismo vale también para todas las metodologías que hemos estado aplicando y que seguiremos aplicando. Teoría y metodología han sido confundidos en muchas ocasiones y quiero resaltar que la teoría (MEP) no necesariamente implica a la metodología. Tengo que admitir que también en el libro *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes* (Terborg y García Landa 2011), en el cual se basa una parte del artículo, hemos tratado el uso cuantitativo de los datos y el uso de la fórmula presentada como si esos fueran la MFC y la vitalidad de la lengua indígena. Eso ha sido un descuido de parte nuestra; el resultado cuantitativo ni equivale a la MFC ni a la vitalidad de una lengua. El resultado cuantitativo sólo representa un aspecto de la MFC y ésta no sólo está compuesta por las competencias comunicativas de los individuos. De la misma forma la MFC sólo representa un aspecto de la vitalidad de una lengua pero no equivale a su vitalidad en total. El hecho que no esté presentando los otros aspectos no significa que esos no existan.

Pfleger pregunta:

¿Cuál sería la situación de código de preferencia entre dos lenguas de diferente estatus social (A, B) que posteriormente se somete a análisis cuantitativo? ¿Y cuál sería el lugar de las presiones externas que propician el uso de A versus B de las que se habló con anterioridad?

También con esta pregunta, que incluye tanto a la metodología como a la teoría, la comentarista está tocando un punto débil de todo el trabajo empírico.

Es correcto que solamente la parte cuantitativa no puede darnos una fotografía auténtica de la situación ni tampoco la acumulación de competencias en esta metodología representa a la MFC. Sólo nos puede dar uno de sus aspectos. Lo dicho significa que las presiones no sólo son producto de la MFC, pero sí, las presiones pueden depender principalmente de la MFC. Son una combinación de la MFC y de los intereses que a su vez consisten en las necesidades personales y grupales, de las ideologías, de los valores, de las creencias y de las emociones (Terborg y García Landa 2011: 29-61). Al emerger una presión, esa nos puede llevar a la acción, es decir, al acto de habla. Así el uso de lengua A versus el uso de lengua B tendrá que ver más bien con los valores que determinan a los intereses.

En este sentido también contestaría a Moore cuando dice:

Nuevamente, en este caso, se puede optar por usar una lengua a pesar de la competencia baja, si se percibe una ganancia con respecto al interlocutor. Esta lista no pretende ser exhaustiva, el punto es que el cálculo propuesto para la FC no es sensible a ninguno de estas causas potenciales que motivarían a los hablantes a seleccionar una lengua por encima de la otra y que resultarían en muchas ocasiones en la selección del idioma no definido por el cálculo de MFC.

Repito que, según el MEP, la MFC no necesariamente determina la presión, ya que la presión emerge de la MFC en combinación con el interés. La FC forma parte del estado del mundo y así influye en las presiones. En ese sentido, estoy de acuerdo con García Landa que mi propuesta metodológica ilustrada sólo muestra de manera parcial el intento de clasificar las situaciones. Eso es correcto e, incluso, mencioné que la propuesta aún presenta problemas y requiere mejoras en diferentes aspectos. Sin embargo, el cálculo cuantitativo propuesto es una forma relativamente rápida de medir un aspecto importante de la MFC.

Varios comentarios críticos se pronuncian sobre ese punto y, por el momento, el problema mencionado sólo puede ser resuelto de manera parcial. Teniendo los resultados para clasificar a la situación específica de la comunidad se puede proceder a añadir más datos sobre el uso lingüístico entre los diferentes grupos y finalmente incluir datos cualitativos.

Hay antropólogos y lingüistas quienes solamente confían en los datos cualitativos. Los ven como alternativa a los datos cuantitativos. Pero igual que los cuantitativos, los datos cualitativos sólo representan una parte del mundo 'objetivo'. Nosotros nos basamos en una combinación de ambos pero estamos conscientes de que también así pueden persistir los problemas.

De todas formas, varias comentaristas están evidenciando que las relaciones entre el estado del mundo, la MFC y el interés no han sido explicadas a fondo. La falla principal es que existe la posibilidad de identificar la dirección probable que tomará la acción, pero no es posible predecir con certeza cómo va a terminar la acción. Se puede predecir el uso probable de una lengua determinada pero no hay certeza de si lo predicho realmente va a suceder.

Moore sugiere una nueva fórmula distinta que no es numérica. Esa propuesta me parece interesante para presentar un análisis final que emerge de la suma de los análisis cuantitativos y cualitativos. No obstante, la metodología en su totalidad (no el modelo) no se apoyaría en la MFC de manera exclusiva, aunque sí lo hace en esta primera fase del análisis.

Ella afirma que la metodología tampoco sugiere «estrategias que ilustrarían la utilidad de la modelación del desarrollo». Eso es correcto. Considero que eso requiere una nueva investigación usando la clasificación propuesta y probando diferentes estrategias para la planificación del lenguaje. En ese punto coincido con García Landa en que

realizar una investigación y escribir un reporte de investigación no necesariamente aseguraría una aplicación inmediata o una contribución a la toma de decisiones de las autoridades dentro de las instituciones o en la vida de los hablantes.

Discrepo de García Landa cuando ella opina que no se sostiene el argumento que si el número absoluto de hablantes y de la proporción de hablantes en una comunidad etnolingüística afectada es desfavorable, la transmisión intergeneracional de la lengua lo es también.

Por supuesto, a pesar de las circunstancias adversas, la transmisión siempre se puede dar aunque la proporción de hablantes sea baja. De todas formas, sostengo mi argumento de que una proporción baja de hablantes en una comunidad afectada es desfavorable.

De la misma forma discrepo de García Landa y sostengo el argumento de que el latín no tiene las mismas funciones que el hebreo y que no se están presentando las mismas presiones comunicativas. Si el latín no es usado, eso en la actualidad no perjudica a ningún hablante nativo. El ejemplo de García Landa no se está refiriendo a personas con una socialización en latín. Aunque existan personas que se comuniquen en latín, el caso no es comparable con el hebreo que sí se ha convertido en lengua materna para muchas personas.

Coincido con García Landa en que «la proposición de que la investigación en la percepción de los hablantes es la base para una planificación del lenguaje que beneficie a los mismos hablantes, es en sí misma una realidad mental» y que tal vez habrá que incluir el caso F del proceso de desplazamiento en el análisis. Es posible que también en ese caso avanzado una planificación favorable a la lengua podría resultar beneficiosa para los hablantes, contrario a lo que he dicho en mi artículo. Pero la planificación se distingue en varios aspectos y las consecuencias de la pérdida son diferentes para los hablantes actuales en el caso F. Han sido los hablantes de las generaciones anteriores quienes han pasado por el sufrimiento que implica el desplazamiento para una población.

Me parece acertado el comentario de Massip-Bonet.

Caldria també plantejar-se el tema des de la perspectiva psicològica (de la psicologia individual i de la psicologia social). Sturmberg i Martin (2013) per comprendre l'organisme humà (en un mapa holístic) remarquen la interconnexió del funcionament físic, psicològic, cognitiu i sociocultural dels individus.

En este sentido también se expresa Jansen cuando observa:

Por muy acertada que sea esta observación, me parece reflejar sólo una cara del fenómeno del desplazamiento lingüístico, en detrimento de otro: la lengua como práctica social.

Igual que anteriormente Pflieger y Moore, se refiere a lo que considero no haber aclarado suficientemente, ya que en el artículo he puesto énfasis en la MFC pero no en

el MEP (ver Terborg 2006) en su totalidad. Sin embargo, en algunos de sus comentarios pienso que no nos estamos refiriendo al mismo fenómeno. Massip-Bonet dice:

L'abandonament lingüístic és el resultat del sofriment dels parlants durant generacions i això és perquè impunement s'ha maltractat una llengua (i amb això els seus parlants) i ara els parlants s'han cansat de patir per motiu de llengua.

No discrepo de la afirmación de Massip-Bonet de que siempre hay una relación de sufrimiento cuando los padres dejan de transmitir su primera lengua a los hijos. Sin embargo, ¿sigue sufriendo toda la población, aún generaciones después? Tenemos que darnos cuenta de que la mayoría de las sociedades no son producto de la libre determinación sino producto de las opresiones y de genocidios.

Por ejemplo, gran parte de los afroamericanos actuales están en las Américas porque sus antepasados han sufrido un brutal secuestro y han sido desterrados para ser forzados a trabajar sin sueldo en un lugar que ellos no habían escogido para vivir. Han sufrido situaciones inhumanas durante generaciones y actualmente son ciudadanos americanos. La lengua que hablan es el inglés que hablaban los secuestradores de sus antepasados. Supongo que la mayoría de los descendientes de los esclavos no está queriendo volver a ser hablantes de la lengua que sus antepasados hablaban. Aunque todavía marginalizados y maltratados, creo que es normal que ellos se identifiquen con la sociedad en la que hoy están viviendo, a pesar de que su vida actual es el producto de enormes injusticias.

También las sociedades de América Latina son el producto de conquistas, matanzas y opresiones por los españoles que vinieron a las Américas. De todas formas, en la actualidad millones de personas se identifican con el español aunque mantengan raíces culturales indígenas.

Ahora, a esas alturas ¿se puede revertir la situación, sobre todo, cuando se trata de una situación lingüística? Regresar a la lengua de sus antepasados significaría sufrimiento para sus hijos que tendrían que hablar una lengua diferente a la de su sociedad que es la americana.

Supongo que en la mayoría de los casos el desplazamiento de una lengua coincide con que los hablantes están en desventaja y que están sufriendo con el desplazamiento y por el desplazamiento. Podemos estar preocupados por una lengua como un sistema cultural y a la vez podemos preocuparnos por los hablantes de esta lengua. Generalmente no están en contradicción nuestras acciones si apoyamos a la lengua y a los hablantes, o viceversa. Pero también debemos estar conscientes de que las circunstancias no necesariamente tienen que coincidir y que el apoyo a la lengua puede estar en contradicción con el apoyo al hablante. Entonces, mi argumento es que en esos casos hay que atender al hablante, en primer lugar, aunque no se salve su lengua o la lengua de sus antepasados.

Por ejemplo, Trujillo y su familia son mixes y ellos se comunican en lengua mixe. Ella está consciente de los problemas de la pobreza ya que junto con su esposo siempre han estado luchando por el mantenimiento de su lengua. Pero ellos también saben qué

se siente al ser discriminados y qué a veces la gente está sufriendo por ser mixes o por hablar en mixe.

Pensando en las diferentes posturas en cuanto a las lenguas minorizadas regreso a otro párrafo de Trujillo:

Llegamos ahora a uno de los puntos más difíciles e inquietantes de los cuestionamientos que lanza Terborg: ¿por qué hay que mantener una lengua minoritaria, si éstas, en muchos de los casos pueden representar una desventaja para los hablantes?

Aquí solamente podemos apelar a cuestiones de ética de los gobernantes y de la sociedad en general. Podemos pensar tanto en las lenguas así como en los hablantes. Si sólo pensamos en el sistema pero no en quien lo usa, el resultado será el fracaso del mantenimiento.

Es por eso que tenemos que pensar en una planificación del lenguaje que incluya el uso y la transmisión de la lengua, y, al mismo tiempo tenemos que pensar en el bienestar de quien la usa. Es decir, tenemos que erradicar las desventajas relacionadas con su lengua. Eso requiere de investigaciones multidisciplinarias y muchas acciones basadas en la ética. De esta forma, las lenguas no sólo se podrán conservar en un museo, sino como parte de una cultura vital.

Soy consciente de lo mencionado por Trujillo:

En este punto, la postura del autor, es ampliamente complicada para muchos estudiosos o implicados en la planificación de las lenguas. Está muy claro el cuestionamiento esencial, el problema ha sido que el enfoque de la atención es la lengua y no los hablantes.

Espero haber contribuido a un debate importante. Considero que es importante enfocar más en el humano en vez del sistema, también para el mantenimiento del mismo sistema.

CONCLUSIONES

Las seis comentaristas han mostrado que el MEP tiene diferentes problemas y hay que buscar una solución. Pflieger y Moore han señalado deficiencias al hacer evidente que nunca se ha enfatizado la diferencia entre la teoría (MEP, MFC) y la metodología.

García Landa, Jansen, Massip-Bonet y Trujillo Tamez enfocan principalmente sobre cuestiones de ética. Son varios puntos que ellas resaltan en sus comentarios que requieren una reflexión de fondo.

Las consideraciones éticas en los documentos de Massip-Bonet y Trujillo Tamez, desde mi punto de vista, se adaptan a lo que ambas autoras están viendo y experimentando en sus vidas cotidianas. También Jansen tiene observaciones que siempre están

tocando cuestiones de ética. He tratado de distinguir entre el apoyo a la lengua y el apoyo al hablante para hacer evidente que ambas tienen que ser analizadas por separado pero al mismo tiempo tienen que ser coordinadas.

No he contestado a todos los comentarios específicos pero he tratado de contestar en general. Obviamente, muchas interrogantes siguen abiertas y probablemente la discusión de los diferentes aspectos y fenómenos que causan contradicciones van a seguir.

BIBLIOGRAFÍA

MORIN, Edgar (1986): *El método 1. La naturaleza de la naturaleza*. Barcelona, Cátedra.

Los inexorables resultados de la política del lenguaje en el norte de México

José Luis Moctezuma Zamarrón

<Moctezumajose56@gmail.com>

Centro INAH Sonora

Resumen

El debate sobre la política del lenguaje en México se ha centrado básicamente en lo sucedido con las lenguas llamadas mesoamericanas, en especial con las de mayor número de hablantes. Las lenguas del norte y aquellas que han tenido tradicionalmente un número reducido de hablantes, como sucede en la mayoría de estas en la región, han sido marginadas de la discusión. Este trabajo pretende enriquecer el debate en torno al conflicto lingüístico que han experimentado las lenguas indígenas en la región más conocida como Aridoamérica, partiendo de dos etapas clave, la colonia y época moderna, que han marcado la sombría historia de la mayoría de las lenguas de la región.

Palabras clave: Aridomérica, sociolingüística, lenguas indígenas, política del lenguaje, muerte de lenguas.

Abstract

Current debates and legislations regarding the languages of Mexico have centered on the so-called Mesoamerican languages and, in particular, on speech communities with the more abundant number of speakers. The languages from Northern Mexico and with small number of speakers, as it happens in this region, have been left out of the discussion. The purpose of this text is to enrich the current debate bringing to the table the ongoing linguistic conflicts that the indigenous speech communities of the region known as Arid America have experienced through time. This paper will center the discussion on the colonial and modern periods that have shaped the current stage of the languages in this region.

Key words: Arid America, Sociolinguistics, Indian Languages, Language policy, Language dead.

1. INTRODUCCIÓN

Hacer un recuento de la política del lenguaje que se ha realizado en el norte de México supone un reto por la falta de materiales y de investigación sobre el tema. Las lenguas indígenas de esta región han sido marginadas con respecto a las ubicadas en la llamada Mesoamérica y el trabajo sobre la política del lenguaje se encuentra todavía en etapas muy iniciales. Para poder abordar esta problemática requerimos adentrarnos no solo al campo sociolingüístico sino integrar datos históricos, demográficos, de historiografía lingüística y etnográficos, así como aquellos aspectos que tienen que ver con la política del lenguaje en México que permitan ubicar el fenómeno en el contexto nacional.

En este trabajo se plantean dos periodos trascendentales de la política del lenguaje para el norte de México. De esta manera podemos analizar lo sucedido para tratar de interpretar los principales aspectos que entraron en juego en cada caso y que dieron resultados particulares sobre el mantenimiento y desplazamiento lingüístico de las lenguas indígenas frente al español, que en algunas ocasiones llevó a la extinción de muchas lenguas de la región, en otros a una inminente desaparición en los últimos años y en algunos casos a una dinámica del conflicto lingüístico que ha permitido sobrevivir algunas más ya entrado el siglo XXI.

Las dos etapas se han conformado haciendo hincapié en algunos procesos que modificaron sensiblemente la relación entre las lenguas indígenas y el español. Aquí se pone énfasis en ellas, porque han sido en donde se observa un mayor impacto sobre las lenguas, además de contar con mayores datos sobre las políticas del lenguaje aplicadas a las lenguas de la región. La primera corresponde a la época colonial, en donde los primeros contactos y la dupla entre la espada y la cruz hicieron desaparecer la gran mayoría de las lenguas del norte de México. En la segunda comienza un proceso parecido al resto de México, al darse los primeros pasos de una abierta política del lenguaje y que en el norte tuvo un fuerte impacto, sobre todo con la irrupción de las escuelas rurales de forma masiva, seguido de la implantación de la llamada educación bilingüe y bicultural, así como la integración de la región a los medios de comunicación de forma generalizada, lo cual afectó sensiblemente en algunas lenguas. Además, está muy relacionada con el rápido proceso de globalización en la zona, en el cual las lenguas y sus hablantes han experimentado una embestida extraordinaria hasta en lo más íntimo de sus relaciones sociales.

La primera etapa estuvo marcada por la dificultad por establecer el dominio del español en extenso territorio habitado con sociedades con marcadas diferencias con respecto a los grupos del centro y sur de la Nueva España, en donde no existía una lengua vehicular, como el náhuatl, que permitiera tener un control comunicativo sobre otros grupos indígenas. Las diferencias de organización social, territorial, económica y poblacional también fueron factores determinantes para no poder establecer el dominio que les permitió controlar rápidamente a los grupos de la llamada región mesoamericana.

Además, las políticas lingüísticas de los primeros tiempos implicaban tratar de asimilar un gran número de lenguas a favor de las llamadas más generales, situación que no siempre fue posible, mientras los misioneros franciscanos y, sobre todo jesuitas, fueron los encargados de llevar a cabo la labor de incorporar a la órbita de la Corona Española a un número importante de grupos indígenas durante las primeras etapas del periodo colonial. El exterminio y la política colonial trajeron como consecuencia la muerte de decenas de lenguas en el noroeste y la desaparición total de muchas más en el noreste de la Nueva España.

La mayoría de las lenguas que sobrevivieron a la primera etapa mantuvieron por largo tiempo un proceso gradual de desplazamiento lingüístico, con una firme lealtad lingüística que permitió a sus hablantes continuar con el uso de sus lenguas nativas en el ámbito privado y oponiendo una fuerte resistencia en los contextos públicos. Este balance se ve trastocado a partir de la puesta en marcha de la segunda etapa de las políticas del lenguaje, iniciada hacia finales de 1940, comenzando un deterioro mayor en la relación entre las lenguas indígenas y el español en muchas de las lenguas de la región. Esta situación está claramente diferenciada con lo sucedido en otras zonas de México, incluso con las lenguas vecinas de más al sur, como son el cora, huichol y tepehuano del sur, también pertenecientes a la rama sonoreense de la familia lingüística yutoazteca, a la que pertenecen la mayoría de las lenguas del noroeste de México. En la región conocida como el Gran Nayar las lenguas gozan de una mayor vitalidad, semejante a la de las lenguas más vitales del sur del país (Moctezuma y Cifuentes 2012).

Durante las dos etapas los hablantes de las lenguas indígenas han tenido un papel activo en la dinámica del conflicto lingüístico, que ha jugado a favor y en contra de su mantenimiento, como actores sociales, defendiendo, aun con su vida, el uso de sus lenguas nativas o han incorporado las ideologías y las prácticas que los ha llevado a un mayor o total uso del español. En ese proceso varias lenguas han podido sobrevivir gracias a diversos mecanismos que en algunos casos llegan a los inicios del siglo XXI pugnando por su conservación, aunque la política del lenguaje les haya sido adversa durante varios siglos y en especial en las últimas décadas, a pesar de algunos avances, sobre todo a nivel micro. Esto es, en su reproducción en la vida cotidiana, contando con algunos proyectos más bien focalizados, pero que les han dado cierta viabilidad, sobre todo en el plano de la oralidad, con el uso de la lengua indígena en ciertos espacios, sobre todo rituales, religiosos y musicales, así como para ciertas funciones. Por ello, al final de este trabajo se propone considerar la oralidad como el aspecto clave para la conservación y revitalización de las lenguas que aún se hablan a pesar de las presiones extremas de las que son objeto sus hablantes de manera cotidiana.

Por otra parte, en el segundo periodo tampoco se le ha puesto mucha atención a la política del lenguaje en el noroeste, debido a que la mayoría de las lenguas tiene un número reducido de hablantes, lo que incluso ocasionó su exclusión de los censos de población hasta casi finales del siglo XX. La discusión se centró en las lenguas mayores,

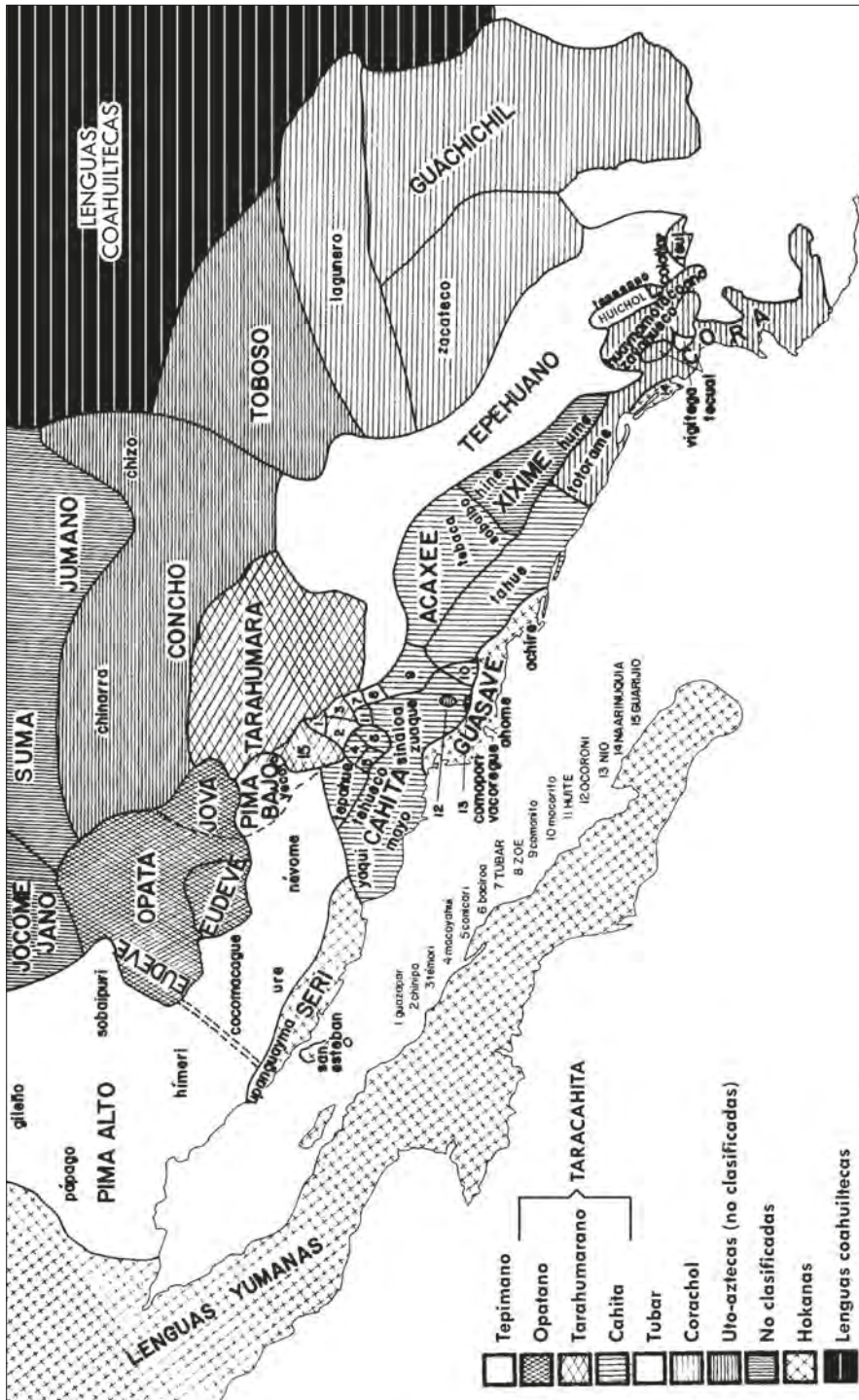
en términos de hablantes y desestimó la importancia de las más pequeñas. El criterio de medición numérica ha pesado fuertemente, sobre todo en lo referente a las políticas públicas, sobre todo en el ámbito educativo y en esta medida las lenguas menores han sido marginadas de manera significativa de los proyectos lingüísticos «a favor de las lenguas indígenas del país».

2. EL PERIODO COLONIAL

Los primeros contactos entre el español y una gran cantidad y diversidad de lenguas indígenas requirieron de la puesta en práctica de una política del lenguaje que trajo aparejados varios decretos de las autoridades coloniales para hacer posible la evangelización y al final tratar de imponer el uso del español en vastas regiones del norte (Moctezuma 2011*a*). Los españoles encontraron una realidad y un multilingüismo distinto al del centro y sur de Nueva España, que hacía difícil imponer la religión católica, así como diferencias en la cantidad de hablantes de los múltiples grupos encontrados a su avance hacia el norte, muchos de ellos grupos seminómadas, difíciles de agrupar.

La demografía de algunas de las poblaciones indígenas muestra las cantidades de hablantes en distintas regiones, sobre todo en lo referente al noroeste de México, en donde se cuenta con aproximaciones gracias al trabajo de los misioneros católicos y de algunas otras fuentes de las instituciones españolas que se fueron asentando en el dicho territorio. El trabajo de Reff (1991) da un panorama de la población indígena al momento de los primeros contactos con los españoles. Entre los grupos que desaparecieron durante la época colonial se encuentran los ópatas con 70.000 hablantes; los acaxeos y xiximes con 21.000 habitantes cada uno, así como los guasaves y ahomes, con una población de 22.500 personas. Por su parte, los yaquis y mayos seguían en número a los ópatas, con 60.000 hablantes cada uno, aunque su cantidad bajó sensiblemente durante la colonia. Sin embargo lograron sobrevivir y su población fue aumentando gradualmente durante el siglo XIX.

Para el noreste de México no existen datos ni de las lenguas que se hablaban ni de la cantidad que población, ya que fueron prácticamente borrados de la región debido a su carácter seminómada y a la feroz resistencia con que enfrentaron a los españoles, así como de las epidemias que los diezaban rápidamente. Por ser grupos con pocos hablantes desaparecieron casi sin dejar rastro de las lenguas en las que se comunicaban, aunque por los datos ofrecidos en las crónicas y un texto para administrar algunas normas católicas de algunas pequeñas lenguas de la zona, han sido ubicados dentro de la familia Coahuilteca (cf. García 1760).



Mapa de las lenguas indígenas del norte de Nueva España en el siglo XVI.

De conformidad con los acuerdos del Tercer Concilio Provincial Mexicano, realizado en 1585 (Cifuentes 1998: 109), se instruía a los misioneros para aprender las lenguas nativas de su circunscripción eclesiástica, aunque los visitantes notaban cómo en varios casos eso no sucedía, retrasando la disposición principal de evangelizar lo más rápidamente posible a grandes sectores, muchos de los cuales se negaban a aceptar la religión católica impuesta por los colonizadores. Entre los jesuitas quien lograba dominar el uso de una lengua vernácula era conocido como jesuita lengua. Para lograr su papel evangelizador los curas ignacianos escribieron varias Artes y vocabularios que permitían a los misioneros contar con una herramienta indispensable para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas del actual noroeste de México (Acosta, Estrada y Grageda 2013, Medina 2003 y Molina 2004).

A pesar de que Carlos II emitió la cédula de 1690 que hacía obligatorio el uso del castellano en los ámbitos jurídicos y administrativos, así como la creación de escuelas en donde los niños aprendieran esa lengua (Cifuentes 1998: 112-114), en el noroeste no aplicó dicha norma, ya que incluso en ese tiempo se estaban creando las primeras misiones en Baja California y todavía se mantenía el programa misional de enseñar el evangelio únicamente en lengua indígena. En el resto de la región estaba en función el modelo misional, en donde sobre todo había frailes ignacianos y en algunos casos franciscanos, por lo tanto el español era usado por unos cuantos hablantes que rodeaban a los misioneros mientras grandes poblaciones utilizaban solamente su lengua indígena. Sin embargo en donde se ubicaron los presidios el español se convirtió rápidamente en la lengua de dominio y las lenguas indígenas de sus alrededores comenzaron a perderse. Esto sucedió en parte del Estado de Chihuahua, el norte de Sinaloa y la sierra noreste de Sonora. Muchas lenguas cahitas, como el mocorito, comanito y el acaxee sucumbieron bajo ese régimen militar y la lengua ópata comenzó un serio declive al ubicarse en una región de frontera, al formar parte de su población como auxiliares del ejército español (Spicer 1962: 447).

Otro acuerdo importante de la política colonizadora del concilio de 1585 establecía que los misioneros debían asimilar a los hablantes de otras lenguas a las llamadas lenguas generales (Cifuentes 1998: 109), asumiendo que debían ser la de mayor número de hablantes y/o la de mayor influencia en la provincia. La práctica de este acuerdo hizo desaparecer muchas lenguas en lo que actualmente es el norte de Sinaloa a favor de la lengua mayo, hablada originalmente en el sur de Sonora, algunas de las cuales se conocieron solo por su nombre. Esta práctica ocasionó la muerte de muchas lenguas, algunas de las cuales se supo que existieron únicamente por su nombre. Entre ellas estaban el nio, zoe y huite, localizadas en pequeños enclaves, rodeadas por lenguas yutoaztecas, la mayoría de ellas cahitas (Moctezuma En dictamen). Por las referencias de su características con respecto al resto de las lenguas de la región pudieron incluso pertenecer a familias lingüísticas desconocidas. Así lo reconoce Hausberger (1999: 66-67) al señalar «Algunas de las etnias menores del noroeste, y con ellas sus lenguas, se diluyeron con el movimiento de la colonización. Así, ya antes de 1700, los tarahumaras tomaron casi completa posesión de la sierra de Chínipas, que originalmente mostraba un colorido mosaico de pueblos».

Así, los inicios de la época colonial fueron determinantes para la muerte de una gran cantidad de lenguas y la consolidación de algunas de ellas a través del modelo misionarial. Lenguas que contaban con amplios territorios y un considerable número de hablantes sucumbieron ante el ejército español y el extenuante trabajo en las minas y haciendas, entre ellos los conchos, tobosos, xiximes, zacatecos, laguneros y guachichiles.

Un hecho interesante producto de los procesos históricos coloniales tuvo un impacto determinante en la separación entre tepehuano del norte y del sur, producto de su alejamiento físico y su relación cultural con sus vecinos indígenas, el primero se acercó culturalmente a los tarahumaras y el segundo a los grupos de el Gran Nayar, principalmente coras y huicholes. Con el paso del tiempo estas variantes terminaron por convertirse en dos lenguas distintas, hecho reconocido desde hace poco tiempo tanto por los lingüistas (García 2012 y Ramos 2010) como por las instituciones relacionadas con la nomenclatura de las lenguas indígenas mexicanas, como son el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígena (INALI).

3. LA ÉPOCA MODERNA

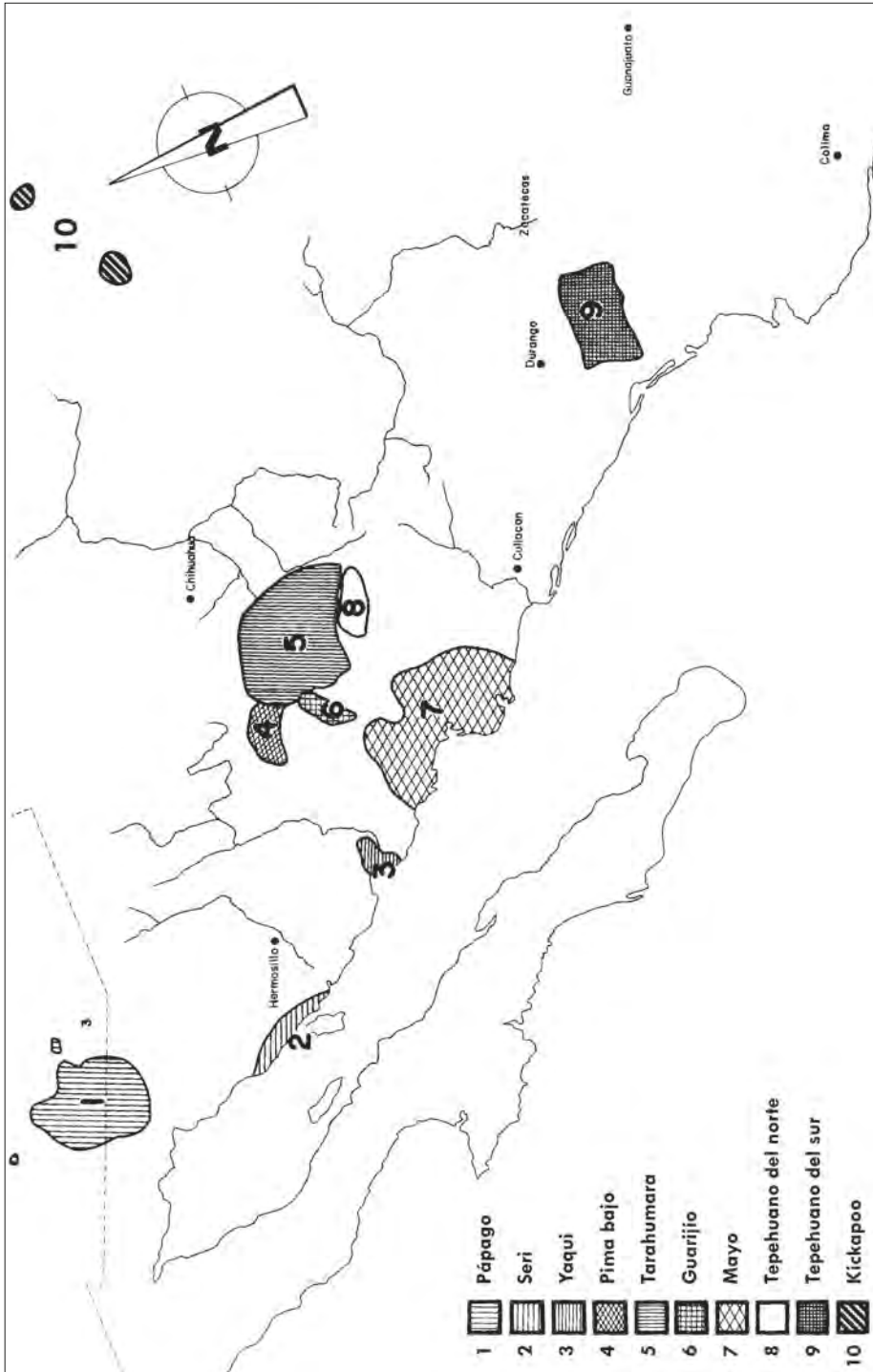
La mayoría de las lenguas que lograron sobrevivir al periodo colonial de alguna manera se consolidaron durante la formación del estado mexicano e incluso pudieron resistir la época revolucionaria a pesar de los miles de muertos, las deportaciones y el embate de la sociedad que buscaba la unificación lingüística en torno al español (Spicer 1962: 432-435). Su resistencia se vería mermada a partir de otros procesos menos violentos pero más eficaces en las dinámicas del desplazamiento lingüístico que acompañaron las nuevas políticas del lenguaje a nivel nacional y su puesta en práctica e impacto en el norte de México.

El periodo cardenista trajo aparejado una serie de cambios en las políticas públicas en México. Entre las muchas que tuvieron efecto durante esa etapa fue la referente al impulso de la escuela, sobre todo en el área rural. Previo a su implementación, en el norte de México las escuelas se localizaban en las ciudades y poblados con un número suficiente como para tener una escuela, sobre todo en las localidades mestizas. Debido a que las comunidades indígenas del norte de México tenían un sistema territorial basado en la ranchería, la dispersión poblacional era muy alta y eso impedía la instalación de escuelas en la mayoría de las rancherías y las localidades con tradición de pueblos de misión, particularmente entre yaquis y mayos y en menor medida con otros grupos de la región. Para ese tiempo entre los grupos del norte había un alto monolingüismo, sobre todo porque las relaciones sociales entre mestizos e indígenas estaban marcadas por una clara segregación de los segundos. Esta había permitido que por un largo tiempo las comunidades indígenas mantuvieran un relativo aislamiento frente a los pueblos y centros urbanos, dominados por los mestizos. Si bien existía un permanente contacto, este se daba en los espacios dominados por los hispanohablantes, ya fuera en los centros administrativos y

sobre todo en los sitios de intercambio comercial y en los ambientes laborales, sobre todo en las haciendas. Fuera de esos contextos los indígenas mantenían un relativo aislamiento al interior de sus poblaciones y, a pesar del contacto, la lengua de comunicación era la nativa al interior de las comunidades indígenas.

Quienes vivían en la sierra guardaban una mayor distancia con respecto a los mestizos, sobre todo los tarahumaras, tepehuanos del norte y guarijíos. Su forma de poblamiento había regresado a la de ranchos y rancherías, una vez expulsados los jesuitas en 1767, y los pueblos solo eran habitados por unos cuantos, que congregaba un mayor número cuando se celebraban eventos políticos y, sobre todo, religiosos. En la planicie costera los grupos también mantuvieron un relativo aislamiento, aunque no tan extremo como en la sierra, como sucedió para los pápagos o tohono a'odham, mayos y yaquis, en buena medida porque en los valles semidesérticos no se habían desarrollado las grandes ciudades que en un futuro aparecerían debido a la producción agroindustrial desarrollada al término de la Revolución Mexicana. Los seris se habían mantenido confinados dentro de su amplio territorio desértico durante toda su historia, hasta la tercera década del siglo XX, cuando finalmente son ubicados en dos centros poblacionales, todavía relativamente apartados de la sociedad mestiza, Punta Chueca y el Desemboque. Por su parte los kickapoo vivían aislados desde su llegada a El Nacimiento, Coahuila, a mediados del siglo XIX. Eso les había permitido a casi todos los grupos de la región mantener el uso de sus lenguas nativas en casi todos los contextos de comunicación, a excepción de los grupos yumanos y los pimas, que para ese tiempo ya había experimentado un despojo de sus territorios y con ello una mayor relación con los hispanohablantes.

Era tal el monolingüismo en lengua indígena en muchas regiones que los mestizos de esas zonas aprendían la lengua nativa del lugar. Un ejemplo de este contexto de uso del español-lengua indígena lo experimentó el que fuera presidente de México, Álvaro Obregón. La hacienda familiar se encontraba instalada en el la región del río Mayo, cerca de Huatabampo. A diferencia de la actualidad, esa población tenía una mayoría de hablantes de la lengua mayo. Eso determinó que de niño Obregón aprendiera la lengua indígena debido a que sus compañeros de juegos y después de trabajo eran miembros de esa comunidad de habla. Al iniciar la revolución, un gran contingente de mayos se integró a las filas del general Obregón y él continuó hablando con sus subordinados en la lengua que la mayoría dominaba. Esta situación se mantuvo hasta que la escuela rural, junto con otros procesos, comenzó con el cambio de uso de las lenguas en contacto en todo el noroeste, una vez que se aplicó el modelo propuesto por la Secretaría de Educación Pública en las zonas rurales del país, particularmente entre los grupos indígenas del noroeste de México. Ya como presidente, Obregón y su Secretario de Educación Pública (SEP), José Vasconcelos emprendieron algunos cambios en la educación, sobre todo con las *casas del pueblo* (Heath 1977: 134-136), pero no tuvieron mayor impacto en las zonas alejadas y aun convulsionadas del norte del país, aunque su método directo trataba de imponer el español en las escuelas de las comunidades indígenas.



Mapa de las lenguas indígenas del norte de México en el siglo XXI.

Junto con la creación de los ejidos, muchas de las rancherías se fueron convirtiendo en pueblos, en donde fueron instaladas escuelas rurales. Los profesores eran hablantes de español y esa lengua era la única que podía utilizarse al interior de las escuelas. El término *dialecto* se utilizaba de forma peyorativa para referirse a las lenguas indígenas y los alumnos eran castigados por hablar en sus lenguas maternas. El trabajo etnográfico me ha permitido recoger decenas de experiencias negativas de quienes padecieron maltratos físicos y burlas por parte de los maestros y compañeros de escuela, ya que en ese tiempo la educación era impartida obligatoriamente en español. Entre los muchos recabados presento un ejemplo de una mujer yaqui que decidió enseñar únicamente el español a sus hijos después de la terrible experiencia que vivió en una escuela rural en la década de 1940:

Doña Carlota Valdez Vázquez nació en 1937, en Torocoba... Durante su primera infancia únicamente aprendió yaqui, pero a la edad de 8 años sus abuelos se la llevaron a vivir a Cócorit, un antiguo asentamiento yaqui que para ese tiempo ya estaba habitado mayormente por mestizos. Allí se quedaron a radicar algunos yaquis, mientras que la mayoría se movía primero a Torocoba, después a Guamúchil y finalmente a Loma de Guamúchil. Su estancia en la escuela de la localidad fue terrible por los golpes y vejaciones que recibió de parte de sus compañeros yoris, que para ese tiempo eran la gran mayoría y presionaban a los yaquis para que se incorporaran cultural y lingüísticamente a ellos. Le pegaban y se burlaban de ella, diciéndole cosas como: «quítate india piojenta, quítate de aquí india huarachuda, india talón rajado, india come-burro». Al paso del tiempo logró aprender español pero su trauma fue tal que desde ese momento juró que no les iba a enseñar yaqui a sus hijos y así lo hizo. Ella decía: «cuando tenga hijos yo no les voy a enseñar a hablar la lengua. Si aprenden, que aprendan, pero por mí, no. Es triste como nos trataban a nosotros, muy mal nos trataban. A mí me trataron bien mal y [también] a mi hermana» (Moctezuma 2001: 162-164).

En la cita anterior se puede observar como las ideologías lingüísticas funcionan en la práctica social: por un lado los mestizos burlándose de aquellos que no hablaban el español y por el otro los hablantes de lenguas indígenas que al ser agredidos, aun físicamente, internalizaban un sentimiento contrario al mantenimiento de su lengua nativa. La ideología diglósica (Ninyoles 1975 y Zimmermann 1992, 2010), que después va a ser más sutil pero con mayor impacto al interior de las comunidades indígenas, se comienza a percibir claramente al interior de las escuelas rurales, hecho que sienta el precedente de un gran cambio hacia la lealtad lingüística de las lenguas autóctonas, sostenido durante siglos pero para ese momento con tal presión por el estigma aplicado por profesores y alumnos hispanoparlantes hacia los hablantes que ingresaban en grandes cantidades a la escuela, que llegó a desestructurar la ideología lingüística afirmativa de los niños en edad escolar.

Dos casos paradigmáticos en relación a la política del lenguaje en México ocurrieron en la misma época. Mientras los tarahumaras eran el único grupo del norte integrado

al programa indigenista junto con los primeros grupos del sur del país (Sariego 2002), los yaquis mantenían un cierto aislamiento una vez reconstituidos luego del decreto emitido en 1938 por el presidente Lázaro Cárdenas para restituirles parte de su territorio y reconocer *de facto* su organización social, incluyendo en ella sus autoridades tradicionales (Spicer 1994: 334). Entre los tarahumaras se pusieron en práctica varios programas educativos, entre ellos los de la SEP y el de los educadores jesuitas, aunque no dieron resultados inmediatos. Esto se debió a la lealtad lingüística de los miembros del grupo hacia su lengua materna y a las dificultades para poner en práctica los programas en un extenso territorio habitado de forma dispersa. Sin embargo el germen del desplazamiento lingüístico seguía un lento pero constante progreso, iniciado desde los tiempos de los misioneros jesuitas y franciscanos.

Por su parte los yaquis volvían a unificarse en su antiguo territorio, después del genocidio, deportación y diáspora que habían sufrido durante la época del presidente Porfirio Díaz, además de su desencuentro y desencanto con Álvaro Obregón, en 1927, a pesar del apoyo que le dieron durante los primeros años de la Revolución Mexicana (Padilla 1995). Su retorno permitió la revitalización de la lengua yaqui después de casi desaparecer al quedar únicamente unos tres mil yaquis en su tierra natal al inicio del siglo XX, situación que casi hace desaparecer al grupo y su lengua. Alrededor de 1940 se reconforman y su lengua alcanza un nuevo vigor una vez que adoptan el modelo comunal de tenencia de la tierra, que les permite vivir un tanto aislados de los mestizos por un lapso de tiempo suficiente para que las nuevas generaciones utilizaran la lengua yaqui en todos los ámbitos comunicativos. Su aumento fue notorio hasta los censos de 1970 y 1980, con 7.084 y 9.282 hablantes respectivamente y para 2010 alcanzaron los 17.141 hablantes (Moctezuma 2013: 36).

Con la puesta en marcha de la llamada educación bilingüe-bicultural la situación de las lenguas indígenas del norte de México siguió deteriorándose frente al creciente uso del español, no solo en las escuelas sino en la mayoría de los ámbitos públicos y cada vez más frecuente en los privados. La práctica docente bilingüe nunca ha tenido tal carácter por un sinnúmero de factores en la mayoría de las escuelas en donde se supone debe aplicarse el programa educativo a favor de las lenguas indígenas. La situación de las lenguas con pocos hablantes son las que más se han visto afectadas por el programa bilingüe. En principio, durante los primeros años de aplicación del modelo los maestros en las escuelas instaladas en las comunidades pápagos, pimas y guarijíos no eran hablantes de esas lenguas: eran maestros provenientes del área Mayo, quienes en Sonora han representado el mayor número de profesores bilingües. Por esos casos y por otros más multiplicados en toda la República se debió incluir en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLI), decretada en 2003, un apartado específico en el capítulo III, artículo 13, inciso VI, que a la letra dice: «Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate». Esto no ha significado

un cambio radical ya que sea por los derechos adquiridos dentro del sistema o por mandato de las autoridades escolares, algunas veces por castigo, los profesores bilingües han seguido llegando a lugares en donde hablan una lengua distinta a la suya.

Dos situaciones destacadas sobre el impacto de las políticas públicas y los resultados de la globalización se advierte entre los seris y los kickapoo, sin que las políticas del lenguaje hayan impedido detener el proceso de desplazamiento lingüístico de estas dos lenguas con pocos hablantes pero que a lo largo de su historia habían mostrado una acentuada vitalidad lingüística, debido a firmes procesos de identidad, así como a otros factores de lealtad lingüística, tal como lo ha señalado Zimmermann (1999 y 2011). Hasta hace poco tiempo ponía como ejemplo la forma en que estas dos lenguas resistían los embates del español y del inglés a pesar de que siempre habían tenido pocos hablantes, frente a la postura dominante entre los lingüistas; suponer la reducida cantidad de hablantes como signo de lenguas en peligro de desaparecer, aunque no como único factor. Sin embargo en los últimos años la situación ha cambiado dramáticamente en ambas lenguas (Moctezuma 2015: 221-222).

La comunidad seri cuenta con escuela bilingüe, un alfabeto tan complejo como su sistema fonológico, algunos materiales didácticos elaborados por lingüistas y hablantes nativos. Además, su estructura social y sus compactas redes sociales habían permitido la transmisión de la lengua de generación en generación, pero las políticas públicas y el complejo entorno social en el que se han visto inmersos han modificado sustancialmente el panorama del grupo y de su lengua materna. La escuela no ha cumplido con su objetivo a causa de cuestiones estructurales que hacen imposible la labor que supondría mantener en uso las lenguas indígenas, y las políticas públicas de las dependencias gubernamentales han creado tal problemática interna que ha roto con muchas de las estructuras que sostenían la cultura y organización social de los autonombrados *comcáac*. Eso ha creado las condiciones desfavorables para las ideologías lingüísticas afirmativas que habían permitido a un grupo tan pequeño mantener en uso su lengua materna a pesar de las presiones extremas a las que se vieron sujetos en el último siglo. La información reciente revela la crítica situación en donde una cantidad considerable de niños están usando más el español que las generaciones anteriores, sobre todo en contextos privados, además del desconocimiento e interrupción de varios aspectos que tienen que ver con su cosmovisión, ritualidad y otras prácticas culturales (Ver Moser 2014, Caballero 2012 y Márquez 2016). De seguir esta tendencia estaríamos ante una situación desastrosa para el futuro de esta lengua, única de su género en el mundo pues no tiene parentesco con ninguna otra, así como para el grupo étnico, que ha tenido su lengua como vehículo de transmisión del amplio conocimiento de la naturaleza y el universo.

La lengua kickapoo también mantuvo por mucho tiempo una sólida vitalidad a pesar de sus andares desde los primeros contactos con los europeos en su territorio ancestral, ubicado en la región de los Grandes Lagos que separan Canadá de los Estados Unidos de Norteamérica y su permanente contacto con el inglés y el español, tanto en

el siglo XIX como por medio siglo de trabajo trashumante en distintos estados de la Unión Americana a partir de mediados del siglo XX. En México siempre se negaron a tener una escuela y mantuvieron un cierto aislamiento al interior de su comunidad en El Nacimiento, Coahuila, pero una vez que consiguieron el estatus de una tribu de Texas su situación cambió radicalmente, hacia finales del siglo anterior, debido a que desde que comenzaron sus viajes de trabajo hacia diferentes estados del norte se instalaron al borde del río Bravo, en Eagle Pass, Texas, además de que existe otro grupo un poco más numeroso en Oklahoma a raíz de su concentración en reservaciones (Moctezuma 2011*b*).

Las instituciones del Estado mexicano y sus vecinos mestizos iniciaron una mayor interacción con los miembros del grupo, gracias al poder económico que lograron por el apoyo del gobierno norteamericano y la apertura del casino cerca de Eagle Pass, Texas. Los niños asisten a un plantel de educación inicial cerca del casino mientras sus padres trabajan en él. Allí les hablan en kickapoo pero una vez que comienzan la educación inicial van a escuelas en donde únicamente utilizan el inglés. Al mismo tiempo, pasan la mayor parte del tiempo en la reservación de Texas y están sujetos a un permanente uso del inglés debido a su propensión al uso de todo tipo de sistemas de comunicación (*idem*). Esta condición está cambiando rápidamente el bilingüismo estable kickapoo-español al trilingüismo kickapoo-español-inglés, que duró varias décadas por un bilingüismo sustitutivo kickapoo-inglés, sobre todo en las familias de parejas jóvenes.

En estas dos situaciones el ingreso a un mundo globalizado, no lejano para el resto de las lenguas del norte, ha cambiado sensiblemente la vitalidad de las lenguas por el inicio de un desplazamiento acelerado, sobre todo entre los miembros de los grupos con menor edad, sin que existan mecanismos opuestos desde una política del lenguaje para las lenguas de la región. La globalización ha tenido mayor alcance en el noroeste debido a los cambios radicales que se dieron en los últimos lustros, con el impacto acelerado de los medios de comunicación en la gran mayoría de las comunidades; el ingreso al mercado local de todo tipo de productos comerciales, con sus consecuentes marcas en los códigos de conducta, incluyendo la comunicación verbal y no verbal; el aumento de la escolaridad pero sin resultados favorables en lo económico y social, que más bien ha significado cambios en los hábitos comunicativos entre distintas generaciones y el paso de un esquema de vida de segregación étnica a uno de mucho mayor cercanía con los mestizos, en donde el español se ha impuesto de manera definitiva.

4. LA PUGNA POR LAS LETRAS

Quizá uno de los mayores problemas que ha tenido la llamada educación bilingüe en el plano lingüístico es el énfasis en la discusión de los alfabetos. Desde sus inicios la educación en el área indígena puso su mayor ímpetu en el alfabeto que debía usarse para cada lengua, desde los más cercanos a las grafías del español, a los centrados en los postu-

lados fonológicos, pasando por una gama que trataba de integrar uno y otro. Así, tenemos que para una misma lengua pueden existir varias propuestas, entre ellas las de los miembros del Instituto Lingüístico de Verano, de los maestros de educación indígena de la SEP, de lingüistas de distintas instituciones y últimamente el de Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Al final de cuentas no se han dado las condiciones para normativizar un solo alfabeto debido a los desencuentros entre quienes tratan de imponer su sistema de escritura, sin que hasta ahora los encargados de las políticas lingüísticas logren acuerdos para avanzar en otros problemas didácticos que han sido dejados de lado hasta ahora.

Lo cierto es que durante décadas no se ha podido avanzar en otros aspectos que tienen que ver con las estructuras lingüísticas de las lenguas, como son las gramáticas pedagógicas, los diccionarios y otros materiales que permitirían a los maestros y alumnos perfeccionar en el conocimiento de los sistemas lingüísticos de las lenguas indígenas. Tal situación parecería que tiene un trasfondo muy claro desde las instituciones del estado encargadas de las políticas de lenguaje en el ámbito indígena: la de dificultar la escritura de las lenguas indígenas y con ello detener las posibilidades de poner en práctica un verdadero desarrollo de la escritura sobre diversos temas que atañen a las comunidades indígenas, desde las relacionadas con el mundo académico y científico hasta las de tipo social, político y jurídico, siendo lo menos fomentado en el nivel de la escritura.

Las lenguas del norte de México han padecido los mismos problemas sobre los diversos alfabetos existentes en cada una de las lenguas de la región y hasta ahora únicamente al interior de tres de los grupos étnicos existe un aparente acuerdo sobre la forma de escribir sus lenguas. Estos son los yaquis, seris y tepehuanos del norte. El acuerdo entre los maestros parece indicar la normalización de los alfabetos, aunque estos convenios distan de estar terminados. Se requiere ir más allá del nivel del alfabeto para asegurar la norma escrita que se concretará una vez que la escritura salga de la escuela y pase a otros niveles de la vida social. Eso lleva tiempo y constancia, así como un ejercicio de la redacción en diferentes ámbitos, incluyendo la especialización en diferentes ramas de la ciencia, el periodismo, la salud y el campo jurídico, por mencionar algunos de las más importantes. Los materiales educativos, aun con la importancia que tienen, no son suficientes para resolver el problema de la norma escrita y existen muy pocos documentos fuera del espacio escolar que siguen las normas dictadas desde las aulas, sin contar con las dificultades que presentan los textos producidos dentro del campo de la educación bilingüe.

En el norte de México la llamada educación intercultural bilingüe solo ha tenido un cambio de nombre con respecto a los modelos anteriores, el de la escuela rural y la aplicación del método directo, así como el de la educación bilingüe-bicultural. Sus logros no van más allá de los buenos propósitos de los discursos de quienes han planteado este modelo. Al interior de las comunidades de hablantes de lenguas indígenas nadie afirma haber notado un progreso del mantenimiento de sus lenguas nativas producto de la labor educativa, a pesar de haberle otorgado el papel revitalizador en aquellos casos de un acelerado desplazamiento lingüístico, atribuido a los maestros monolingües en español.

En la actualidad muchos padres mandan a la escuela bilingüe a sus hijos afirmando que si ellos habían perdido o visto desplazado su idioma vernáculo a causa de la educación en español, la «nueva escuela intercultural bilingüe» debe velar por la enseñanza de la lengua indígena.

Entre muchos de los maestros bilingües existe una claridad sobre el rol que ha jugado la escuela dentro de las comunidades indígenas y los múltiples problemas a los que se enfrentan para tratar de implementar una educación que al menos trate de utilizar la lengua nativa en algunos contextos educativos. Su práctica frente al grupo los ha hecho ser sensibles ante la imposibilidad de llevar a cabo su tarea pedagógica. Ellos se han enfrentado a una estructura inamovible, en donde solo los discursos de las autoridades ponderan los supuestos logros, nunca vistos por los maestros, alumnos y las comunidades indígenas. En la mayoría de los casos encaran la triste realidad de la situación por la que atraviesan las lenguas indígenas del norte; el abandono del uso de la lengua nativa entre las generaciones más jóvenes, también al alza en aquellos grupos en donde la lengua sigue teniendo un cierto grado de vitalidad.

En la mayoría de las escuelas de la región, el español es la única lengua utilizada en el aula y fuera de ella, ya sea en el recreo u otros ámbitos en donde se da la interacción comunicativa entre los estudiantes. Ante esta situación los profesores se ven imposibilitados a poner en práctica el uso de la lengua nativa y en varios casos incluso solo atinan a tratar de dar algunos pasos para enseñar la lengua del grupo étnico como segunda lengua; algo así como la instrucción del inglés en las escuelas públicas del país, las cuales no tienen ningún logro en el aprendizaje.

Hay también otras realidades que muestran cómo la política del lenguaje va encaminada al desplazamiento de las lenguas indígenas en los programas educativos llamados bilingües. En pocas escuelas en donde los alumnos entran a la primaria con un alto nivel de monolingüismo en lengua indígena los profesores afrontan un fuerte conflicto debido a que la Secretaría de Educación Pública exige, mediante programas como la prueba Enlace (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares), iniciada en 2006, que los niños al terminar el tercer año escolar son evaluados en términos de su conocimiento del español. De no hacerlo los maestros son calificados negativamente (cf. Schmelkes 2013: 11). Esta condición extrema es un claro caso de que las normas educativas van encaminadas a la sustitución de la lengua indígena, a contracorriente con los discursos triunfalistas sobre la cantidad de escuelas y maestros bilingües adscritos a comunidades indígenas. Ante esta situación muchos de los maestros bilingües critican el estado en el que se encuentra la educación en esta región pero se enfrentan ante un modelo monolítico en donde solo tiene cabida la educación en español, dejando poco margen para tratar de tener algunos avances, más por el interés propio de los maestros y comunidades que de los programas educativos.

Ante el poco interés por los estudios sobre desplazamiento y mantenimiento lingüístico, resalta el estudio diagnóstico sobre vitalidad lingüística entre las cuatro lenguas

indígenas nativas que se hablan en el Estado de Chihuahua, elaborado en 2012 por el Programa Institucional de Atención a Lenguas y Literaturas Indígenas del Instituto Chihuahuense de la Cultura, realizado por Julio Pérez Cárdenas y coordinado por Enrique Servín. Aun siendo un diagnóstico deja claro el proceso de desplazamiento lingüístico que han experimentado las lenguas indígenas habladas en Chihuahua, incluyendo una gran diversidad de patrones en muchas comunidades tarahumaras, de acuerdo a distintos parámetros, como el comercial, el educativo y las diferentes formas de poblamiento y relaciones interculturales con los mestizos, sobre todo en espacios públicos, sobre todo escolares.

Los guarijíos se enfrentan a una constante presión en los pueblos de mayoría mestiza que rodean sus rancherías y debilita la comunicación en la lengua materna. En los extremos se encuentran los pimas y tepehuanos del norte. Los primeros manifiestan un acelerado desplazamiento, frente a un aparente proceso de vitalidad lingüística de los autonombrados *ódami*, incluso en las escuelas bilingües, en donde los profesores utilizan su lengua materna en las interacciones dentro del aula. Ante esta situación tan compleja, las conclusiones manifiestan la necesidad de estudiar más a fondo la problemática en cada comunidad para poder plantear las políticas a seguir de acuerdo a las características particulares de cada poblado. A más de 20 años del trabajo de Stefani (1992) sobre educación bilingüe entre los tarahumaras, es notorio cómo el programa de albergues indígenas sigue impactando en el uso de la lengua indígena, en unos casos porque los maestros son mestizos, hablantes de español y en otro porque el sistema educativo bilingüe no ha funcionado verdaderamente, lo que impacta directamente en el uso más frecuente del español entre los niños, algunos de los cuales eran monolingües al llegar a la escuela y durante su estancia en ella aprenden español y son más proclives a utilizarlo a su regreso a las rancherías tarahumaras. A pesar de los cambios en los programas el proceso de desplazamiento lingüístico en donde se localizan los albergues y las escuelas bilingües sigue su fatídica marcha.

5. REVITALIZAR. EL RETORNO A LA ORALIDAD

La política del lenguaje ha estado ligada a la educación indígena cuando en realidad son muchos aspectos que entran en juego en la compleja y conflictiva relación entre las lenguas indígenas y el español. Sin embargo, se ha puesto poca atención a otras fases, como son la jurídica, de la salud y un fenómeno fundamental en la comunicación, pero alejado totalmente de las políticas del lenguaje; me refiero a la oralidad, el fundamento más importante del lenguaje, pero al mismo tiempo el menos favorecido al momento de establecer los lineamientos de una política del lenguaje.

La oralidad ha sido la base de la comunicación de la humanidad y las lenguas indígenas la tuvieron como principal instrumento para transmitir el conocimiento durante muchas generaciones, hasta que el español sentó sus reales en la región. Ante múltiples

formas de fomentar el desplazamiento lingüístico, varias de las lenguas nativas han resistido por siglos pero en las últimas décadas los procesos se han hecho cada vez más sutiles hasta ingresar en los ámbitos privados y terminar con los últimos bastiones de las ideologías lingüísticas afirmativas, que permitían resistir a sus hablantes los embates de la imposición del español. La familia y otros espacios privados ya no son más el último núcleo de transmisión de la oralidad y en esos dominios la arena de lucha se hace más intensa. Apuntalar la oralidad en aquellos dominios en donde todavía hay suficientes recursos para revitalizar las lenguas indígenas es una tarea que puede hacer viable el mantenimiento de las lenguas o su inexorable pérdida que atañe a toda la humanidad.

Ante la situación extrema que padecen las lenguas del norte de México, la única manera de tratar de revitalizarlas es mediante enérgicos programas que pongan en primer plano la oralidad, sin dejar de lado la escritura. Los nidos de lengua y otras formas de promover el uso de las lenguas en los ámbitos público y, sobre todo, privado deberían ser la pauta para detener las sombrías dinámicas del desplazamiento lingüístico, sobre todo en las lenguas yumanas, el pima, tohono o'odham o pápago y la lengua mayo. Todas ellas atraviesan por severos procesos de muerte de lengua y las políticas lingüísticas que se están aplicando en la actualidad no muestran ningún resultado positivo ante un inminente desenlace, casi irreversible: la pérdida de la mayoría de las lenguas de la región.

REFERENCIAS

- ACOSTA FÉLIX, Andrés; Zarina ESTRADA FERNÁNDEZ y Aarón GRAGEDA BUSTAMANTE (coords.) (2013): *Artes, vocabularios y confesionarios en lenguas de México*. Hermosillo, Universidad de Sonora.
- CABALLERO QUEVEDO, Otila María (2012): *El poder de los cantos. Formas de curación entre los comcaac*. Tesis de doctorado. México, Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- CIFUENTES GARCÍA, Bárbara (1998): *Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*. México, CIESAS / INI.
- GARCÍA, Bartholomé (1760): *Manual para administrar los santos sacramentos de penitencia, aucharestia y extrema-uncion: dar gracias después de comulgar, y ayudar a bien morir a los indios de las Naciones: Pajalates, Orejones, Pacaos, Pacóas, Tilijayas, Alasapas, Pausanes y muchas otras diferentes, que se hallan en las misiones del rio de San Antonio, y rio Grande, pertenecientes à el colegio de la Santisima Cruz de la Ciudad de Queretaro, como son: Los Pacuâches, Los Mescâles, Pompôpas, Tâcames, Chayopînes, Venados, Pamâques, y toda la juventud de Pihuiques, Borrados, Sanîpaos, y Manos de Perro*. México, Imprenta de los Herederos de Doña María de Rivera.
- GARCÍA SALIDO, Gabriela (2012): «Las construcciones causativas en tepehuano del sur (o'dam)». *UniverSOS. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales* 9, 163-175.

- HAUSBERGER, Bernd (1999): «Política y cambios lingüísticos en el noroeste jesuítico de la Nueva España». *Relaciones* 78, vol. 20, 40-77.
- HEATH, Shirley B. (1977): *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la nación*. México, Instituto Nacional Indigenista.
- MÁRQUEZ VALDEZ, Ana Lilia (2016): *Valencia verbal en seri*. Tesis de doctorado. Hermosillo, Universidad de Sonora.
- MEDINA MEDINA, Karina (2003): *Documentación gramatical en cinco Artes o gramáticas coloniales del noroeste de México*. Tesis de licenciatura. Hermosillo, Universidad de Sonora.
- MOCTEZUMA ZAMARRÓN, José Luis (2001): *De pascolas y venados. Adaptación, cambio y persistencia de las lenguas yaqui y mayo frente al español*. México, Siglos XXI Editores / El Colegio de Sinaloa.
- (2011a): «Espadas, cruces y “artes”. La política del lenguaje en la época colonial en el norte de México». *Diario de Campo*. Nueva época / enero-marzo, 38-45.
- (2011b): *El sistema fonológico del kickapoo de Coahuila analizado desde las metodologías distribucional y funcional*. México, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- (2013): «Lengua, cultura y sociedad en el noroeste». En José Luis Moctezuma y Alejandro Aguilar (coords.): *Los pueblos indígenas del noroeste. Atlas etnográfico*. México, INAH / ISC / INALI, 27-53.
- (2015): «Lenguas del norte de México. Las dinámicas del contacto y del conflicto». En Roland Terborg, Amado Alarcón y Lourdes Neri (coords.): *Lengua española. Contacto lingüístico y globalización*. México, UNAM, 209-230.
- (En dictamen): «La dinámica sociolingüística de las lenguas cahitas». En Rebeca Barriga y Pedro Martín Butragueño (dirs.): *Historia sociolingüística de México*, vol. 4. México, El Colegio de México.
- MOCTEZUMA ZAMARRÓN, José Luis y Bárbara CIFUENTES (2014): «Lenguas y números. Análisis censal de lenguas yutoaztecas». En Karen Dakin y José Luis Moctezuma (coords.): *Lenguas yutoaztecas. Acercamiento a su diversidad lingüística*. México, UNAM-IIF, 301-320.
- MOLINA LANDEROS, Rosío del Carmen (2004): *Discurso gramatical misionero: cuatro artes jesuitas del noroeste (S. XVII-XVIII)*. Tesis de maestría. Guadalajara, Universidad de Guadalajara (Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas).
- MOSER MARLETT, Cathy (2014): *Shells on a Desert Shore. Mollusks in the Seri world*. Tucson, The University of Arizona Press.
- NINYOLES, Rafael (1975): *Estructura social y política lingüística*. Valencia, Fernando Torres.
- PADILLA RAMOS, Raquel (1995): *Yucatán, fin del sueño yaqui. El tráfico de los yaquis y el otro triunvirato*. Hermosillo, Gobierno del Estado de Sonora.
- PÉREZ CÁRDENAS, Julio (2012): «Muestreo diagnóstico sobre vitalidad lingüística en las cuatro zonas étnicas del estado de Chihuahua». En Enrique Servín (coord.), *Chihuahua*, Instituto Chihuahuense de la Cultura, Programa Institucional de Atención a Lenguas y Literaturas Indígenas.

- RAMOS BIERGE, Stefanie (2010): *Tipos de cláusulas completivas en tepehuano del norte: un continuo de complejidad*. Tesis de maestría. Hermosillo, Universidad de Sonora.
- REFF, Daniel T. (1991): *Disease, depopulation, and cultural change in Northwestern New Spain, 1518-1764*. Salt Lake City, University of Utah Press.
- SARIEGO RODRÍGUEZ, Juan Luis (comp.) (2002): *El indigenismo en la Tarahumara. Identidad, comunidad relaciones interétnicas y desarrollo en la Sierra Tarahumara*. Chihuahua, Instituto Nacional Indigenista / Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- SPICER, Edward H. (1962): *Cycles of conquest. The impact of Spain, Mexico, and the United States on the Indians of the Southwest, 1533-1960*. Tucson, The University of Arizona Press.
- (1994): *Los yaquis. Historia de una cultura*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- STEFANI, Paola (1992): «Escuela, educación y comunidad. Prácticas educativas en la Tarahumara». *Cuicuilco* 29/30, 23-30.
- SCHMELKES, Sylvia (2013): «Educación y pueblos indígenas: problemas de medición». *Realidad, Dato y Espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, vol. 4, núm. 1, enero-abril, 5-13.
- ZIMMERMANN, Klaus (1992): *Sprachkontakt, ethnische Identität und Identitätsbeschädigung. Aspekte der Assimilation der Otomí-Indianer an die hispanophone mexikanische Kultur*, Frankfurt, Vervuert.
- (1999): *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: ensayos de ecología lingüística*, Frankfurt, Vervuert / Madrid, Iberoamericana.
- (2010): «Diglosia y otros usos diferenciados de lenguas y variedades en el México del siglo XX: entre el desplazamiento y la revitalización de las lenguas indomexicanas». En Rebeca Barriga y Pedro Martín Butragueño (dirs.): *Historia sociolingüística de México*, vol. 2. México, El Colegio de México, 881-955.
- (2011): «Reflexiones acerca de la revitalización de las lenguas amerindias en México». *UniverSOS. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales* 8, 9-41.

Fecha de recepción: 15-03-2016

Fecha de aceptación: 14-06-2016

Ideologías lingüísticas: La visión de alumnos y padres de tercer grado de secundaria hablantes de zapoteco de Santiago Matatlán, Oaxaca

Marina Lorenzo Santiago

<anyramlor@gmail.com>

Universidad de Sonora

Resumen

Oaxaca es uno de los estados con mayor cantidad de lenguas indígenas vivas en México aunque muchas de sus comunidades han perdido su lengua y otras están por extinguirse. Esta investigación se centra en la comunidad de Santiago Matatlán, que tiene como lengua materna al zapoteco. Se busca explorar los factores que han influido en el mantenimiento o pérdida de esta lengua entre los padres y jóvenes de tercer grado de secundaria. Dicha problemática se aborda desde el marco de las ideologías lingüísticas que han influido en sus identidades y que serán clave para una reclamación de la lengua a futuro.

Palabras clave: zapoteco, mantenimiento, ideología lingüística, identidad, reclamación de la lengua.

Abstract

Oaxaca is one of the states of Mexico with the greatest number of alive indigenous languages. Unfortunately, many towns in Oaxaca have been losing their languages, while others are gradually disappearing. This investigation focuses on Santiago Matatlán, a community where people speak Zapotec language. More specifically, this inquiry aims at looking for the reasons of the maintenance or the loss of Zapotec language between parents and young students in the third grade of secondary school. This inquiry will be conducted through the lens of linguistic ideologies that have influenced in the identities of the participants in this investigation and that are the key to language reclamation in the future.

Key words: Zapotec, maintenance, linguistic ideology, identity, language proclamation.

NOTA: Agradezco intensamente a la Dra. Nancy Hornberger por todo el apoyo incondicional brindado en este trabajo durante mi estancia en la Universidad de Pensilvania. Asimismo agradezco a la Dra. María Rebeca Gutiérrez Estrada directora de mi tesis.

1. INTRODUCCIÓN

Oaxaca es una de las entidades donde se habla la mayor cantidad de lenguas indígenas vivas en el país; sin embargo, es lamentable que muchas comunidades han perdido su lengua y en otras están por extinguirse (Barabás y Bartolomé 1999). Hoy en día existe un gran número de personas que esconden su identidad, etnicidad, cultura o lengua (Hernández López 2004); otros más no sólo esconden su lengua sino que la rechazan o la dejan de hablar (Sánchez-Avedaño 2011) y además muchos de sus hablantes suelen ser etiquetados equívocamente como personas ignorantes, fuera de moda, inapropiados, con mala pronunciación del español, o como el «que habla dialecto» (López-Gopar 2009), entre otras formas peyorativas por lo que enfrentan así todo tipo de discriminación (Weller 1999).

En este contexto, este trabajo pretende contribuir, con la comunidad de Santiago Matatlán, cabecera municipal ubicada en la región de los Valles Centrales a 56 km. de la ciudad de Oaxaca, en el mantenimiento de su lengua materna, el zapoteco (*dizàh*). Actualmente esta población está enfrentando fuertes problemas sociales y además el idioma zapoteco, poco a poco al paso de los años, se ha visto desplazado por influencia del español. Por ello en este artículo se abordarán las diferentes ideologías de lenguaje respecto al zapoteco, español e inglés, de padres y alumnos del tercer grado de la Secundaria General Matatlán con clave 20DES0203Z. Dichas ideologías han provocado cambios en las identidades reflejadas y en las preferencias de uso ante una de estas lenguas.

El trabajo también pretende dar a conocer cómo se encuentra el zapoteco y cuál es el grado de su funcionalidad en la comunidad, lo cual servirá como punto de referencia para la toma de decisiones en torno a medidas de planificación lingüística en un futuro. Se plantea una «reclamación de la lengua» zapoteco, la cual trata no sólo revitalizar la lengua sino de pro-vitalizarla, hacia nuevos usos y nuevos hablantes. En ese sentido, uno se pregunta: «¿quiénes podrían ser mejores guías que los mismos hablantes de la lengua, quienes la llevarán hacia el futuro?» (Hornberger y King, 1996: 315).

2. NOCIONES BÁSICAS

Este estudio asume un enfoque postmoderno que incluye una teoría de socialización del lenguaje y en cual se discutirán términos como ideología lingüística (o de lenguaje) e identidad, que aunque son conceptos muy amplios se encuentran estrechamente entrelazados. Schieffelin y Ochs (1986) mencionan que esta teoría nos brinda una perspectiva más realista y compacta del objeto de estudio. De esta manera se podría explicar cómo una lengua es aprendida a través de la interacción de los hablantes con otros, quienes proveen a los aprendices explícita y/o implícitamente los usos apropiados de la lengua, la cosmovisión del mundo, ideologías e identidades de los miembros de la comunidad (Duff 2012: 566).

2.1 Concepto de ideología lingüística

Se entiende a la ideología del lenguaje como «el puente entre la lingüística y la teoría social», según Woolard (1998: 72), la ideología no trata solamente sobre la lengua sino también muestra lazos con la identidad, la estética, la moralidad; es decir, muestra la estrecha relación que existe entre algunos usos lingüísticos y los indicadores de identidad personal o grupal. En sí las ideologías del lenguaje proveen una alternativa para explorar la variación en ideas, ideales y prácticas comunicativas (Kroskrity 2006: 496).

Existen creencias de superioridad o inferioridad de ciertas lenguas y otras acerca de cómo el lenguaje es adquirido (Ochs y Schieffelin 1984). Asimismo, algunos consideran que la lengua ancestral es la primera lengua que los niños deben aprender (Kulick 1992: 248). Por otra parte, en cuanto al contacto de lenguas, hay quienes consideran necesario evitar préstamos lingüísticos o realizar un intercambio de código (*code-switching*) para mantener del modo más puro una lengua (Garret 2006). En resumen, podemos entender que las ideologías lingüísticas son creencias o sentimientos acerca del lenguaje que ocurren en el mundo social (Kroskrity 2006: 498).

2.1.1 Identidad

West (1992), Bourdieu (1977), Norton (2000 [1995]) y Cummins (2001 [1996]) han conceptualizado la relación que se manifiesta entre identidad, poder y el aprendizaje de lenguas. Norton (2000 [1995]) define la identidad como la referencia de una persona para comprender su relación con el mundo, cómo la relación es construida a través del tiempo y el espacio y finalmente comprende cuáles son sus posibilidades en el futuro (Darvin y Norton 2015). Cummins (2001 [1996]) por su parte señala que es a través de las prácticas translingüales que los niños quizá pierden o ganan orgullo, o bien, desarrollan y afirman sus identidades. En otras palabras se puede entender que las personas no tienen una identidad, sino que estas se van construyendo en prácticas sociales que son las que producen, promulgan o realizan identidad y que llega a establecerse cuando es reconocida por otros, así que el quién y qué eres depende del contexto, ocasión y propósito del individuo (Blommaert 2005: 203-205).

Por lo tanto, se puede recalcar que el mantenimiento o desplazamiento de las lenguas mantiene una estrecha conexión con las identidades de los grupos comprometidos, pues la lengua desempeña funciones como instrumento de posesión cultural de un grupo (Madera 1999). De ello se derivan dos tipos de funciones de una lengua; una de ellas es la comunicativa, que se refiere a su uso como medio de comunicación e interacción diaria en una comunidad y la otra es la función simbólica, que actúa como un símbolo de todo lo que es esencial para la existencia del grupo como tal, hablando de su origen, sus formas, sus herencias y la identidad que comparten sus miembros (Kelman 1971; Madera 1999).

3. INFORMANTES Y ROL DEL INVESTIGADOR

Dados los objetivos que este estudio plantea, se llevó a cabo una investigación cualitativa de corte etnográfico. No se contempla como tal una etnografía pura pero sí mantiene la mayor parte de sus características en cuanto a que busca describir todo o parte de la cultura de una comunidad identificando y describiendo las prácticas de los participantes y sus creencias (Cresswell 2007). Asimismo se determinó el uso de instrumentos como: entrevistas semiestructuradas, redacción de diarios y observación participante dentro de la comunidad para obtener la información más precisa y abstracta posible. Por otro lado, los informantes fueron seleccionados tomando en cuenta la importancia del peso del sistema escolar en la adquisición del capital cultural pero también el peso de la familia, ya que tanto la familia como los alumnos cuentan con gustos propios y específicos, como lo ha mencionado Bourdieu (1979, 2005). La restricción al ámbito de alumnos considera que la etapa de la adolescencia es crítica porque se trata de un período donde es más manifiesto el desarrollo del sentido propio de identidad (Erikson 1968).

Las entrevistas fueron aplicadas a 7 estudiantes en español (Carlos, Kevin, Abisaí, Tabita, Kelly, Melina y Liliana), 3 padres de familia en zapoteco (Joselí, Irma, Brígida) y dos de ellos en español (Octavia y Rosalba). Algunos de ellos fueron entrevistados en el kiosco de la comunidad, mientras que el resto en sus respectivos hogares según preferían. En todo momento se tuvo pleno respeto de la lengua en la que ellos manifestaban sentirse más cómodos para contestar. Además se obtuvo la redacción de 3 diarios personales así como dos más autograbados. A partir de esta información se procedió al análisis de cada uno de los puntos que se plantearon como objetivos.

Por otra parte, mi posicionamiento fue de investigadora nativa como instrumento (*researcher as an instrument*), el cual hace referencia al investigador como un actor / respondedor activo en el proceso de investigación (Murchison, 2010, citado en Gutiérrez Estrada, 2015) A pesar de tener ventajas que me posicionaban en la comunidad, fue necesario conducirme cautelosamente porque los miembros de la comunidad entrevistados –sin darme cuenta en un principio– veían en mí un modelo a seguir ya que muchos supieron que no sólo terminé una carrera universitaria sino que decidí continuar hacia una maestría participando en un programa de «incorporación de mujeres indígenas en posgrados para el desarrollo regional» lo cual me permitió una estancia en el extranjero.

4. ANÁLISIS

4.1 *Ideología de adquisición de lenguaje*

Estas son creencias acerca de cómo el lenguaje es adquirido. Por ejemplo, los hablantes de samoan y kaluli, según lo plantean Ochs y Shieffelin (1984) consideran que

los niños no son los apropiados para la interacción verbal con los adultos. Entre los gapun, en cambio, se piensa que los niños deben aprender primero su lengua ancestral, el taiap, aún si esta lengua no fuera hablada regularmente en sus hogares (Kulick 1992: 248). Entre los sujetos de estudio de esta investigación, los padres participantes mostraron preferir que sus hijos aprendan primero el español en vez del zapoteco. Hay incluso algunos que consideran que de la misma forma en como ellos aprendieron el español, de esa misma forma tienen que aprender el zapoteco, es decir, los niños deben escuchar y comprender el zapoteco aunque no lo hablen.

Cada una de las madres entrevistadas excepto Rosalba y Octavia mencionaron que de pequeñas sus padres hablaban tanto español como zapoteco, así ellas aprendieron a convivir con ambas lenguas, mientras que los demás (Irma, Brígida y José) aprendieron el español a la edad de seis años, pues su entorno era exclusivo para hablar zapoteco.

Irma: *Rninea' rena' dizàh txini yeky rena' skuel, txini soba' nu' [walt] iwei nu dizàh, txikni rzobnearena' ta bitxi, tini zikti edâd xte dxapeh re a', a zuñ na gán se'd na dizàh gi, ti ni dh desde bitxina' a rkudiagna ni', tih nára' zikni' bslooh bseadia' diztil nikni rapa confiâns de ke se'd nani' pus.*¹

'Les hablo en zapoteco cuando llegan de la escuela, cuando nos sentamos [a veces] a platicar palabra, mira. Entonces me siento con ellos un poquito, porque a la edad de esta muchachita, mira (refiriéndose a su hija de 13 años que se encontraba cerca), ya era capaz de aprender zapoteco, porque desde pequeña ya lo escuchaba, porque yo es así como aprendí español por eso es que tengo la confianza de que aprendan eso, pues'.

Del mismo modo, algunos obligan y motivan a los niños a aprender el zapoteco de diferente forma. Por ejemplo, José aclara que a sus hijos les trata de repetir dos veces lo que dice en zapoteco, incluso, en ocasiones, si ellos no entienden, le traduce lo dicho al español, pero en otros casos les dice que deben de aprender el zapoteco porque no se lo volverá a repetir. Esto debe considerarse como una forma de «reclamo» a los niños para que ellos se sientan obligados a aprender, por la necesidad de socializar con toda la familia o al menos por la simple curiosidad de conocer la temática de la plática. Otro ejemplo lo expone Brígida, quien le hace saber a su familia que no siempre sabe cómo traducir a español lo que comunica. Aunque esta aclaración no siempre es cierta, ya que a veces prefiere mentirles un poco.

Brígida: *Rweitiza' dizàh pus, nu' walt ruña zikni eth gahn dixtil, rninearena dizàh repia nuwalt etigana zizi inia' ... repia, ni ruña gan rnia rnia pus, ni et, nu walt rilâa' pus.*

1. Las transcripciones en zapoteco aquí presentados no señalan todos los tonos. En cuanto a las traducciones al español, se trató de ser lo más literal posible, pero de la manera mejor comprensible para no cambiar mucho el significado de las palabras.

‘Hablo nomás zapoteco pues, hay veces que hago como si no supiera el español, les hablo zapoteco, les digo a veces no sé cómo decirlo [en español], les digo lo que pueda decir, digo pues, lo que no, pues, a veces llego al tope’.

Muchas de las pláticas que se realizan en zapoteco en fiestas o en el seno familiar suelen ser más ricas en cuanto a vocabulario; por ejemplo, los chistes no tienen tanto sentido en español como sucede si se pueden entender en la lengua materna. La cuestión pragmática en este sentido es profunda. Es por ello que la señora Brígida emplea la palabra *rilâ*, que es una expresión para indicar que llegó al tope de la comunicación, como si quisiera decir más pero no cuenta con los suficientes recursos lingüísticos en español para expresarse como quisiera, así que en parte ella le miente a su hijo aunque en otras ella realmente no logra expresarse o no sabe traducir algo a la lengua dominante de sus hijos.

4.2 *Ideología de la dificultad de aprendizaje*

En el estudio realizado, algunos padres expresaron que el español tiene mayor dificultad que el zapoteco, porque a ellos les costó aprenderlo, así que optan por enseñarles primero lo difícil y de esta forma al escuchar el zapoteco aprenderían más rápido lo fácil (el zapoteco); incluso creen que es la etapa de la adolescencia la época más apropiada para que los niños comiencen a hablar esta última lengua –como Irma asegura. Asimismo, varios de estos padres aludieron a que la dificultad que ellos sintieron ante el español les ha sembrado temor de que sus hijos pasen por esa misma experiencia. Brígida alude a esta situación mencionando que, en su infancia, los niños huían de los foráneos porque no podían comunicarse.

Brígida: *Txini bsloh ra' a' skuel, lo zik gahs giehs, biütis skuel (primaria) re maistr pur dixtil nri>reni' et biñ gabbê, nenteh guk gán bseedidyitisa'. Txini ria>d rebihñ zietàh re>a' repia' ra rebini' rkuat>sloh tini' etbini' gahn zizi inine>reni' nugual dixtil, pur dixtil nriireni'.*

‘Cuando comencé a ir a la escuela, creo como a los siete, seis, entré nada más a la escuela [primaria], los maestros puro español hablaban, la gente no entendía, difícil se ganó que aprendiera, pero aprendí nada más. Cuando venía la gente de fuera le digo [a sus hijos], todos los niños se escondían porque la gente no sabía cómo platicar con ellos, a veces español, puro español hablaban’.

Por otra parte, el zapoteco es considerado difícil por ser una lengua tonal con voz laringalizada y en la que la flexión verbal explicita la información aspectual y son los valores temporales los que se tienen que inferir o expresar mediante otros medios (Arellanes 2009, 2013). Ante esta información y como hablante de la lengua comprendo la situación por la que los adolescentes pasan al aprender el zapoteco, ya que cuenta con muchas palabras con sonidos laringales que son plenamente contrastivas con aquellas

que son aspiradas. Por su parte, tanto Tabita como Melina explicitan fuertemente la importancia del zapoteco, pero también cuentan cuáles son las dificultades que enfrentan para hablarlo:

Tabita: *A veces al momento de hablar se me dificulta la pronunciación, o a veces los verbos, o la forma en que se dice; se me dificulta, más que nada por la conjugación. A veces cuando se conjuga en el pasado, es un poco difícil... al momento de hablarlo se me dificulta.*

Melina: *No lo hablo porque no lo puedo pronunciar bien, se me dificulta y también se le dificulta en las conjugaciones de verbos y estructuras de palabras... porque siento, cuando lo voy hablar [que] no lo voy a pronunciar bien y siento que se van a burlar de mí.*

No sólo los niños tienen ese temor para hablar, también los padres. Algunos de ellos, quienes no dominan el zapoteco, prefieren no hablar esta lengua por miedo a equivocarse y enseñarle mal a sus hijos. Hasta cierto punto mostraron sentirse apenados por la forma en como lo pronunciaban. Rosalba lo califica como *chistoso* ya que no frecuentaba el uso del idioma. El estudio mostró cómo en ciertos casos los aprendices de una lengua como el zapoteco se sienten regañados o fastidiados por sus propios familiares por los errores gramaticales, sintácticos o de pronunciación de frases o palabras por lo que esto influye negativamente en el uso de su lengua, lo que confirma lo observado por Lee (1999). Este es un factor importante que evidencia las ideologías que se generan desde adentro en los miembros de la comunidad. Muchos de los adolescentes temen equivocarse para no ser sujetos de burla por alguien más, y más aún si esta burla proviene de algunos miembros de su propia familia o amigos cercanos como a mí me pasó de adolescente.

4.3 Ideología del peligro de la pérdida del zapoteco

Hay quienes sienten la preocupación por la poca práctica del zapoteco en distintos contextos, por lo que algunos intentan enseñar a sus hijos esta lengua para que no se pierda. Fishman (1996) menciona que revitalizar o mantener una lengua no se limita a transmitirla inter-generacionalmente de manera natural, sino que las personas necesitan sentir que estén ganando algo y que para ellos es una ganancia valiosa. De esta manera, ante la preocupación de la población, y sobre todo de aquellos que son hablantes nativos, podrían surgir personas que pudieran contribuir en procesos de exigencia de la lengua. Irma menciona que si sus hijos tienen la capacidad de aprender más lenguas, deben aprovecharlo, así como tomar ventaja de que el zapoteco sigue vigente entre algunos cuantos hablantes para que aprendan la lengua, pues una vez que desaparezca no habrá manera de conocerla.

Brígida: *Balga ráblnu, osea se dre'na' osea gũñnu par rníe' rena', padeety, zak nee Dioas. Enti bal laa're'na etrena' ku xpart re'na' pad nu' za riez znethloh ni'.*

‘Si es que nos ocupamos, o sea [nos interesamos] que aprendan, o sea que hagamos por hablarles, tal vez no [se pierda el zapoteco], nos ayudará Dios. Sin embargo si ellos no ponen de su parte quizá hay riesgo de que desaparezca’.

Del mismo modo, Joselí, Octavia e Irma manifiestan que una forma de evitar que la lengua se pierda es que las personas que sepan zapoteco deben hablarle a sus hijos en el idioma. Joselí por su parte, reconoce que lamentablemente existen muchos padres que ya no saben el zapoteco y por lo tanto no pueden transmitir este conocimiento. Esto muestra que en la generación adulta ya es notable la pérdida del *dizàh*. Con mayor justificación, la generación de adolescentes de hoy en día sólo alcanza entender un poco la lengua sin hablarla como ellos mismos manifestaron en las entrevistas.

Mi vida personal, en cierto modo, ha influido en que los jóvenes y padres quieran enseñarles a sus hijos nuestra lengua ancestral. Ellos han visto los logros que he obtenido por mi conocimiento en el zapoteco y desean un día alcanzar lo mismo o más. Esto lo pude notar en algunos padres, quienes me señalaban en forma personal fuera de las entrevistas lo que sus hijos comentaban de mí. Asimismo, los comentarios de otros padres y de los propios adolescentes al conocer los beneficios de la lengua comienzan a insistir a sus padres a que les hablen en *dizàh* para poder aprenderlo más.

4.4 Ideología de resistencia a los préstamos

Debido al contacto de lenguas, se presentan fenómenos de transferencia de código o bien el uso de préstamos lingüísticos. No todas las comunidades aceptan estos cambios, algunos se resisten y rechazan los préstamos para mantener lo más puro una lengua (Garret 2006). El zapoteco de Santiago Matatlán no ha sido la excepción en este aspecto. En la lengua se da una gran cantidad de palabras en español que son modificadas fonológicamente e incluso en su forma, aunque sea poco. A pesar de ello, algunos hablantes del *dizàh* piensan que utilizar el préstamo no es lo correcto porque, desafortunadamente, la lengua comienza a carecer de originalidad o «pureza»; esto se observa en las formas de razonar de Rosalba y Joselí:

Joselí: *Danuânu re' a' a kayutxni con español, stahl dizàh etru lejít ni', etru original ti ni' ...aún xhâly... mà's ru original, mà's ru pega'ad de auxtxii ni veyh, en cambio danuânu, por lo mismo, cuando que danuânu kasi etrunu nii' dix tiémp, ka yá'n' nu trás pus, a kanitlòh kazani'.*

‘Nosotros aquí, ¡mira! Ya estamos mezclando [el zapoteco] con el español, bastante zapoteco ya no es legítimo... aún San Baltazar... más original es [su zapoteco], más pegado a lo antiguo, ¿sabes? En cambio nosotros, por lo mismo, casi ya no hablamos palabras antiguas. ¡Nos estamos quedando atrás! Muchas [palabras], ya están desapareciendo.

El ejemplo más claro relativo a cuando señalan la falta de originalidad es lo que Carlos explica ante la situación de un ciudadano de la población que fue difusor en el primer radio comunitario de la localidad. Esa estación dejó de funcionar por desmotivación de los habitantes; al poco tiempo de encontrarse transmitiendo se pensó ya que el señor [el locutor] «no pronunciaba bien» porque usaba muchos préstamos del español. Por ejemplo en «zapoteco dicen *skueel* para escuela... [Por lo tanto] no es el zapoteco bien». Esta fue una de las críticas que se lanzó en contra de la pronunciación del señor, lo cual nos hace ver cada vez más cómo el zapoteco de población se está deteriorando y olvidando.

4.5 Ideologías en la identidad

4.5.1 Vergüenza hacia el zapoteco

Es en la práctica comunicativa donde los niños pierden o ganan orgullo hacia una lengua, pero también se encuentran expuestos a diferentes ambientes, lo cual los pueden desplazar hacia otros modelos de vida distante de las costumbres de sus mayores y desarrollan identidades que incluso los avergüenza (Cummins 2001 [1996]). Efectivamente, muchos niños no hablan el zapoteco porque se avergüenzan de la lengua sino porque piensan que al no hablarla correctamente otros se burlarían de ellos; este es el caso de la hija de 12 años de la señora Brígida, quien de pequeña hablaba más zapoteco, le gustaba, pero ahora prefiere el español.

Brígida: *Txini gubk Deisy bítx bueno, wiñna', bueno rba·rulahsna', nah por ni riib na' skuel txiloa' rtuhñna' inina dizàh, rtuibne·rena' xcompañe·r rena' inirena' dizàh, kom re bini' pur dixtil rni' a'. Loh triestna et bihñ gak be' [dizàh].*

Cuando fue Deisy pequeña, bueno, pequeña le encantaba más, ahora porque ya va a la escuela creo que le apena hablar zapoteco, se avergüenza con sus compañeros de hablar en zapoteco, como esos niños hablan puro español, ¿no?... creo que es muy triste que la gente ya no entienda [el zapoteco].

Al mismo tiempo, el señor Joselí menciona una de sus experiencias en Estados Unidos. Muchos oaxaqueños se avergüenzan de mencionar el lugar del que provienen; más aún, evitan mencionar el «pueblo» en el que nacieron. Una de las razones es porque hoy en día, Oaxaca es uno de los estados con mayor problemática social, educativa y económica, y a los originarios de este estado los reconocen por «oaxaquitas» (López-Gopar 2009) o con términos aún más peyorativos. En este caso, para Joselí, el esconder su identidad es motivo de risa, porque él se siente orgulloso de ser oaxaqueño y zapoteco.

Joselí: *...rnia' dizàh guânreni' ... nu' rebihñ rtuñne' lahxni' Lua', etza re bihñ géphy, aún por ejemplo, nes laad gi a', nara guâna zik, ti zik ba·l láth beña ze·ñ, txini rdikah renik a', ka ziadu', bihñ Méjy na·reni', a!! mejicán lih a'! xi sta·d, a' per nâ rena' sta·d Puebla o Distrito federal, ni bihñ lua' ni, biñ lahdxu ni' [entre risa, asombro y con rumor lo dice], rdxiehs tsisu' rwiew loh ni'.*

Hablo zapoteco, ¿les hacemos saber? Hay gente que se avergüenza de su pueblo Oaxaca, la gente no dice, aún por ejemplo, por ese rumbo. Mira, [hablando del extranjero], así me pasó, porque trabajé como con varios latinos, cuando aparecían, ¿de dónde vienes? Personas de México dirían: ¡ah! México, ¿eh? ¿De qué estado? ¡Ah! Pero yo soy de Puebla o Distrito Federal [contestan]. ¡Sí es gente de Oaxaca! Nuestros paisanos [entre risa, asombro y con rumor] lo dicen. Te ríes nada más de verlos a la cara.

4.5.2 Identidad local e ideología del poder

Así, partiendo de las funciones de la lengua (Madera 1999), la función comunicativa tiene menor relevancia en la comunidad como parte de la identidad. Algunos consideran que el inglés se habla en más lugares y por tanto su importancia es mayor; en cambio, el zapoteco, tiene un contexto más restringido; por lo que no existe apego al zapoteco debido a los pocos espacios de socialización en esta lengua. Por ello podemos sostener que existe una identidad local hacia la lengua. El municipio es así uno de los pocos lugares donde algunos consideran que es necesario el zapoteco.

En las asambleas comunitarias se ha llegado a decir que un requisito para formar parte del ayuntamiento municipal es el dominio del zapoteco; sin embargo, no se ha tomado como tal, puesto que han aceptado a quienes ni lo entienden. Comienza entonces la ideología del poder: «No [es necesario el zapoteco] porque es cosa de la inteligencia para administrar el pueblo» según manifiesta Octavia. Por otro lado, la preocupación que los habitantes tienen es que la autoridad pueda atender las necesidades no sólo de los jóvenes que hablan español, sino también de los ancianos que se explican mejor en zapoteco. Sin embargo, uno se puede cuestionar ¿Qué pasaría cuando la gente más adulta ya solo hable el español o no estuvieran más con nosotros?

4.5.3 Lengua privada

El zapoteco ha sido a nivel local y familiar contemplado como una habilidad de muchos para poder expresarse delante de otros sin que estos se enteren de lo que hablan, manejando la lengua como un código de comunicación secreta frente a otros. Curiosamente, tanto Brígida como su hijo Kevin dan la misma respuesta. Sin embargo, esta madre considera además que hablando zapoteco los niños podrían comunicarse con cualquier persona tanto joven como adulta que hable esta lengua.

Kevin: «[El zapoteco es una] habilidad o algo más que tienes que otros no tienen, porque por ejemplo tú puedes decir algo aquí enfrente de todos y no te entienden. Puede ser una ventaja o desventaja, por ejemplo, ventaja para ti porque, le estás diciendo algo a alguien que no quieres que sepan los demás. Porque no saben esa lengua, te puede servir».

4.5.4 El zapoteco como símbolo

¿Quién soy yo? Es la pregunta que los adolescentes en esta fase de sus vidas se cuestionan, es la etapa crítica que Erikson (1968) menciona en la que un adolescente busca de sus amigos, familia, escuela o religión la forma en cómo identificarse ante los demás. De las respuestas obtenidas, algunas identidades situacionales variarían dependiendo del lugar en el que se encuentren. Por ejemplo Rosalba, quien menciona que si se encuentra en la ciudad de Oaxaca, haría primero alarde de la población de donde es (Santiago Matatlán). La identidad como Norton menciona, es cambiante a través del tiempo y espacio; esto está constatado en esta investigación.

Carlos, por otro lado, explica muy contento cómo se identificaría ante los demás; él es uno de los ejemplos en que el oficio de sus padres es parte de su identidad. La mayoría de las familias de Santiago Matatlán se dedican a la producción y venta del mezcal, por lo que el mezcal es la fuente de identidad para muchos y representativo del lugar; por eso a nivel estatal la popularidad de Santiago Matatlán se reconoce como «la capital mundial del mezcal».

Carlos: «Me considero tanto matateco, oaxaqueño y mexicano y mezcalero... soy matateco porque las personas se van a dar cuenta en donde nací, y pues Matatlán pertenece a Oaxaca. Oaxaca pertenece a México... y dentro de lo matateco, pues mi familia ha sido, desde que empezó, hacer mezcal, mis abuelos, los abuelos de mi papá, siempre han hecho el mezcal y de eso es lo que se sostiene mi familia. ¡Pues sí, soy mezcalero! [Feliz, firme y sonriente]».

La identidad de Carlos es la que de manera fuerte se observa en su familia. Su mamá exclama: «Soy Octavia, soy mujer, soy de Matatlán y orgullosamente mezcalera». Con esto entendemos que no todos sienten al zapoteco como parte de su identidad, sino como un símbolo de lo que les permite excluirse de otros sectores. Así tenemos a Carlos quien nos comparte con alegría que el zapoteco es importante porque es la lengua materna de la comunidad. Por el otro lado, Abisaí contempla al *dizàh* como parte de la cultura que hay que preservar. Asimismo, Kelly menciona que la lengua forma parte de sus raíces, mientras que Tabita siente que hablar nuestra lengua indígena es hablar de «nuestros orígenes» y finalmente Melina cree que la lengua es parte de un patrimonio que nos han dejado nuestros antepasados y no cualquiera tiene la oportunidad de hablarlo o entenderlo.

5. CONCLUSIONES PRELIMINARES

La mayoría de los adolescentes participantes en esta investigación señalaron que el zapoteco es usado exclusivamente en el hogar, entre los miembros de su familia, por pena a pronunciarlo mal y por la falta de confianza que ello representa. Sin embargo, en ocasiones Carlos, Kelly y Melina se han atrevido a pronunciar algunas palabras en la

escuela para comunicarse brevemente en forma de juego rompiendo el «tabú» de no hablar el *dizàh* en una institución como los adolescentes manifestaban en sus diarios. Cabe mencionar que precisamente son los hijos de los padres que más uso dan al zapoteco en casa y quienes se sienten más orgullosos de este idioma. De esta forma es como ellos se presionan a aprender su lengua ancestral.

Mientras tanto, en lo que concierne a la identidad de estos adolescentes, ellos buscan contestar a la pregunta *¿Quién soy?* con respecto a su género, nombre, apellido, lugar de nacimiento y no tanto hacia la lengua. A pesar de ello, las actitudes hacia el mantenimiento de la lengua son muy favorables. Sin embargo, entre lo que se dice y se hace hay un gran paso según las observaciones que he realizado. En esta investigación se puede notar que tanto los padres como los hijos consideran generalmente al zapoteco como herencia y orgullo de sus antepasados y como una lengua materna que es bueno conservar. Por lo tanto, claramente podremos decir que la función comunicativa es poco relevante en comparación con la función simbólica, ya que muchos se sienten ajenos al grupo zapoteco porque no hablan la lengua, o porque la han dejado en segundo plano. Asimismo, muchos se identifican según el lugar donde se encuentren como lo señala Blommaert (2005).

Finalmente, mi investigación muestra que la población comienza a darse cuenta de la importancia de preservar el zapoteco y son ellos, los miembros de la comunidad hablantes de zapoteco, quienes podrían enseñar la lengua a las futuras generaciones. Asimismo, es importante incentivar a la comunidad con ejemplos claros de personas que son capaces de salir adelante siendo indígenas y que esta condición no es para nada limitante; sino por el contrario, cada día se abren más oportunidades para nosotros. Por otro lado, es necesario concientizar a la sociedad de que un indígena tiene valores, culturas e ideologías que pueden orientarlos a tomar decisiones o tener ciertas preferencias que quizá no sea lo esperado por la sociedad académica o en general, pero que resultan valiosas a nivel personal y familiar. Además no pretendamos ver a los indígenas como atrasados o como aquellos que no tienen una visión a futuro, sino como aquellos que luchan por salir adelante al igual que todo ser humano pero siempre guardando, en la medida posible, su identidad.

REFERENCIAS

- ARELLANES, Francisco (2009): *El Sistema Fonológico y las Propiedades Fonéticas de San Pablo Güilá. Descripción y Análisis Formal*. Tesis doctoral. México, Colegio de México - Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- (2013): *Cómo Convertir el Aspecto en Tiempo: Traducción del Zapoteco al Español*. México, Seminario de lenguas indígenas, Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

- BARABÁS, Alicia M. y Miguel A. BARTOLOMÉ (1999): «Gente de una misma palabra. El grupo étnico chinanteco». En Alicia M. Barabás y Miguel A. Bartolomé (eds.): *Configuraciones Étnicas en Oaxaca: Perspectivas Etnográficas para las Autonomías*, vol. I. México, CONACULTA-INAH, 57-133.
- BLOMMAERT, Jan (2005): *Discourse*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BOURDIEU, Pierre (1977): «The economics of linguistic exchanges». *Social Sciences Information* 16(6), 645-68.
- (1984 [1979]): *Distinction: A Social critique of the Judgement of Taste*. Traducción de Richard Nice. London, Routledge.
- (2005): *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México, Siglo XXI.
- CRESWELL, John W. (2007): *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches* (3.^a ed.). Thousand Oaks, CA, Sage.
- CUMMINS, Jim (2001 [1996]): *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles, CA, California Association for Bilingual Education.
- DUFF, Patricia A. (2012): «Second language socialization». En Alessandro Duranti, Elinor Ochs, Bambi B. Schieffelin (eds.): *The Handbook of Language Socialization*. Malden, MA, Blackwell, 564-586.
- DARVIN, Ron y Bonny NORTON (2015): «Identity and a model of investment in applied linguistics». *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 36-56.
- ERIKSON, Erik (1968): *Identity: Young and Crisis*. New York, Norton.
- FISHMAN, Joshua A. (1996): «Maintaining languages: What works, what doesn't». En Gina Cantoni (ed.): *Stabilizing Indigenous Languages*. Flagstaff, Center for Excellence in Education, Northern Arizona University.
- GARRET, Paul B. (2006): «Language socialization and language shift». *Elsevier Encyclopedia of language and Linguistic* 6, 604-613.
- GUTIÉRREZ ESTRADA, Maria R. (2015): *Emergent identities and representations in ELT I minority language contexts in Northern Mexico*. Tesis doctoral. Toronto, Ontario, York University.
- HERNÁNDEZ LÓPEZ, Pedro (2004): «Rescate, desarrollo y difusión de las lenguas indígenas a partir de su escritura: La experiencia del CEDELIO». En Lois Meyer, Benjamín Maldonado, Rosalba C. Ortíz Ortega y Víctor M. García (coords.): *Entre la Normatividad y la Comunalidad: Experiencias Educativas Innovadoras del Oaxaca Indígena Actual*. Oaxaca, IEEPO, 83-111.
- HORNBERGER, Nancy H. y Kendall A. KING (1996): «Bringing the language forward: School-based initiatives for Quechua language revitalization in Ecuador and Bolivia». En Nancy H. Hornberger (ed.): *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up*. Berlín, Mouton, 299-319.
- KELMAN, Herbert C. (1971): «Language as an aid and barrier to involvement in the national system». En Joan Rubin y Bjorn Jernudd (eds.): *Can Language be Planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations*. Honolulu, University Press of Hawaii, 21-51.

- KROSKRITY, Paul (2006): «Language ideologies». En Alessandro Duranti (ed.): *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden, Blackwell, 496-517.
- KULICK, Don (1992): *Language Shift and Cultural Reproduction: Socialization, Self and Syncretism in a Papua New Guinean Village*. New York, Cambridge University Press.
- LEE, Tiffany S. (1999): *Socialization Influences on Navajo Teenagers Language Attitudes and Language Use*. Tesis doctoral no publicada. Stanford, School of Education, Stanford University.
- LÓPEZ-GOPAR, Mario E. (2009): *What makes children different is what makes them better: Teaching Mexican Children «English» to Foster Multilingual, Multiliteracies, and Intercultural Practices*. Tesis doctoral. Toronto, University of Toronto.
- MADERA, Mónica (1999): «Identidad de grupo y funciones de la lengua en el análisis de la desaparición o mantenimiento de una lengua». En Anita Herzfeld y Yolanda Lastra (coords.): *Las Causas Sociales de la Desaparición y del Mantenimiento de las Lenguas en las Naciones de América*. Hermosillo, Universidad de Sonora, División de Humanidades y Bellas Artes, 135-149.
- NORTON, Bonny (2000 [1995]): «Social identity, investment, and language learning». *TESOL Quarterly* 29(1), 9-31.
- (2000): *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow, Longman / Pearson Education.
- OCHS, Elinor y Bambi B. SCHIEFFELIN (1984): «Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications». En Richard A. Schweder y Robert Alan LeVine (eds.): *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. New York, Cambridge University Press, 276-320.
- SÁNCHEZ-AVENDAÑO, Carlos A. (2011): *El Desplazamiento de la Lengua Guatusa en contacto con el español: Identidad Étnica, Ideologías Lingüísticas y Perspectivas de Conservación*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- SCHIEFFELIN, Bambi B. y Elinor OCHS (1986): *Language Socialization Across Cultures*. New York, Cambridge University Press.
- WELLER, Georganne (1999): «¿Se globalizan las lenguas indígenas en el umbral del siglo 21?». En Anita Herzfeld y Yolanda Lastra (eds.): *Las Causas Sociales de la Desaparición y del Mantenimiento de las Lenguas en las Naciones de América*. Hermosillo, Universidad de Sonora, 99-115.
- WEST, Cornel (1992): *A Matter of Life and Death. in the Identity in Question*. October, 61, 20-23. Disponible en: <<http://tinyurl.com/j45hugw>>. Consulta: 23-6-2015.
- WOOLARD, Kathryn (1998): «Introduction: Language ideology as a field of inquiry». En Bambi B. Schieffelin, Paul Kroskrity y Kathryn Woolard (eds.): *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York, Oxford University Press, 3-47.

El *mapuzugun* en La Araucanía. Apuntes en torno al desfase entre la politización de la lengua y la heterogeneidad sociolingüística local

Fernando Wittig González

<fwittig@uct.cl>

Universidad Católica de Temuco

Aldo Olate Vinet

<aldo.olate@ufrontera.cl>

Universidad de La Frontera

Resumen

En este artículo se realiza una revisión crítica del proceso de oficialización regional del *mapuzugun*, entendido como un escenario de politización de la lengua, en el que participan actores sociales, con distintas interpretaciones y expectativas. El propósito es contribuir al debate aclarando aspectos de la heterogeneidad sociolingüística local y la dinámica rural-urbana, elementos no incorporados en la discusión. Finalmente, se sostiene la necesidad de incorporar la perspectiva académica para que esta política contribuya a una revitalización efectiva del *mapuzugun*.

Palabras clave: política de oficialización, *mapuzugun*, región de La Araucanía, dinámica sociolingüística.

Abstract

This paper makes a critical review of the process regarding the official local recognition of Mapuzugun, understood as a scenery of language politization in which social actors participate with various interpretations and expectations. Our aim is to contribute to the debate offering new insights about the local socio-linguistic diversity and the rural-urban dynamics, elements which have not yet been considered in the political debate. Finally, we argue that the academic perspective should be included for this policy to become an effective tool for the revitalization of Mapuzugun.

Key words: official language policy, *Mapuzugun*, *Araucania*, sociolinguistic dynamics.

NOTA: El presente trabajo se realiza gracias al apoyo de los proyectos FONDECYT 11110263: «Representaciones sociales e ideologías en disputa: jóvenes mapuche ante el desplazamiento y minorización del mapudungún»; y 11130712: «Contacto lingüístico y gramatical: el castellano hablado en comunidades mapuches. Un acercamiento desde el contacto y la tipología».

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo aborda la propuesta de oficialización del *mapuzugun* en la IX Región de la Araucanía, Chile, movimiento que ha sido inicialmente impulsado por organizaciones mapuche y luego respaldado por autoridades públicas regionales. Nuestro objetivo es contribuir al análisis del proceso, desde una perspectiva sociolingüística. Desde ese ángulo, sostenemos que el no reconocimiento de la dinámica sociolingüística regional y su complejidad inherente responde a motivaciones discordantes entre los distintos actores sociales, lo que puede generar la neutralización del proceso o su concreción en términos que no necesariamente cumplan con las expectativas de quienes ven en esta medida una vía para la revitalización efectiva del *mapuzugun*. Para desarrollar esta perspectiva, en los párrafos que siguen se presenta una breve contextualización de los hechos-

El año 2014 es una fecha importante para la historia política reciente de la lengua mapuche. En marzo de ese año, la presidenta Bachelet designa a Francisco Huenchumilla como Intendente de la IX Región de la Araucanía. En sintonía con el hecho de ser el primer intendente de ascendencia mapuche de la región, Huenchumilla centró su gestión pública en la búsqueda de soluciones para el conflicto histórico que sigue vigente en esta zona del país. En ese contexto, el Intendente Huenchumilla abrió la discusión en torno al estatus político del *mapuzugun* con el despliegue de una campaña multimedial en la prensa escrita y en espacios públicos, y la instalación de una mesa de trabajo por la oficialización de la lengua a nivel comunal y regional (ver imagen 1).



IMAGEN 1

Por razones que escapan al propósito de este artículo, Huenchumilla dejó su cargo en agosto de 2015 y en su reemplazo fue nombrado Alfredo Jouannet. Ambos funcionarios públicos comparten militancia política, pero difieren de modo manifiesto en su

forma de conducir la política intercultural en la región. En concreto, Jouannet congeló la gestión de la mesa por la oficialización del *mapuzugun*, y además evitó durante algunos meses dar a conocer una resolución de la Contraloría General de la República, que reconoce la viabilidad legal de esta propuesta en la región. En junio de 2016, es decir, un año después de haber asumido su cargo, el Intendente Jouannet retomó la conducción del proceso al solicitar al Consejo Regional la asignación de recursos para ejecutar el proceso de consulta indígena.¹

El clima político en torno a la oficialización del *mapuzugun* no se remite únicamente a las altas autoridades públicas. Existe un movimiento social cuya acción sostenida propició las condiciones políticas para que las autoridades regionales asumieran roles públicos en esta materia. Algunas organizaciones que participan de este movimiento son: Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; Academia Nacional de la Lengua Mapuche; Federación Mapuche de Estudiantes; y el partido político regional Wallmapuwen, que ha asumido mayor protagonismo dentro del movimiento, transformando la oficialización en una de sus banderas políticas. Esta última agrupación que lideró el rechazo ciudadano a la primera gestión del intendente Jouannet, acusándolo de «secuestrar el derecho a hablar nuestra lengua».² Junto a otros movimientos ciudadanos (ambientalistas y regionalistas), Wallmapuwen convocó a un punto de prensa exigiendo su renuncia. En la prensa local se publicaron imágenes de activistas con una bandera mapuche y un cartel en el que se lee «Pewkayal Jouannet».³ El medio de comunicación mapuche *Mapuexpress* utilizó este mismo enunciado para titular una columna de opinión relativa a estos acontecimientos.⁴ De este modo, se instaló una campaña política con un slogan en *mapuzugun* que es propuesto como equivalente para un coloquial y enérgico «Chao Jouannet».

Este singular acontecimiento permite distintas miradas. Desde un ángulo normativo, se puede pensar en un desfase pragmático entre la expresión utilizada y el sentido que le atribuyen los activistas. También, el slogan puede ser interpretado como una innovación cultural activada por la situación de contacto y mediación lingüístico-cultural (Payás *et al.* 2014). El hecho puede observarse también desde la lógica del pensamiento mapuche, perspectiva que tensiona las interpretaciones anteriores, pues, como señala Quidel (2014: 130): «es común observar que, bajo el título de recuperación, mantención o registro de una lengua indígena, esta finalmente termina sirviendo a intereses exógenos y colonizadores en muchos sentidos».

1. <<http://www.adprensa.cl/cronica/intendente-jouannet-firmo-mensaje-para-iniciar-consulta-indigena-para-oficializacion-del-mapudungun-en-la-araucania/>>.
2. <https://www.facebook.com/partidowallmapuwen/posts/444953945714235?__mref=message_bubble>.
3. <<http://www.australtemuco.cl/impresa/2016/01/26/full/cuerpo-principal/7/>>.
4. <<http://www.mapuexpress.org/?p=6978>>.

En definitiva, la instrumentalización política del *mapuzugun* propicia usos lingüísticos que se distancian de los sentidos ‘tradicionales’. En el ejemplo, la expresión *pewkayal*⁵ está inserta en un acto de habla cuyo propósito no es otro que instalar la lengua como referente político. Zimmermann nos recuerda que (1999: 11) «en la política lingüística no es la lengua misma el objeto de la política, sino que se trata de un medio para alcanzar otros objetivos». En la búsqueda de estos ‘otros’ objetivos, advertimos no sólo desfases en la interpretación o usos ‘inadecuados’ de los recursos expresivos de la lengua por parte de activistas y las organizaciones de base, sino también una comprensión parcial de la dinámica sociolingüística regional por parte de las autoridades públicas. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en el uso de categorías totalizadoras para referirse a una comunidad de hablantes altamente heterogénea y la pretensión de que dicha comunidad adhiere a un proceso político cuyos términos de referencia y finalidades no son del todo accesibles a la población que es objeto de dicha política. Por último, debe agregarse la escasa claridad conceptual con que los propios actores utilizan el término ‘oficialización’.

En otras palabras, la actuación pública a favor del *mapuzugun* en base a objetivos políticos implica que los actores del movimiento optan, de algún modo, por desconocer o eludir la complejidad del contacto lingüístico a nivel regional, simplificando el análisis del problema y con ello la búsqueda de vías de solución pertinentes y efectivas (no efectistas) respecto de la vitalidad de la lengua y su estatus político y social.

En ese sentido, creemos que la tarea pendiente es avanzar en la comprensión del contexto y la dinámica sociolingüística regional. En este artículo nos abocamos a posicionar esta mirada a través del examen y revisión de aspectos relacionados con la política lingüística y la vitalidad del *mapuzugun* a nivel local. Nuestra meta es dar cuenta de lo heterogéneo de la situación y vincularla con el objeto de la política regional de oficialización.

En la siguiente sección, describimos el contexto de la política regional de oficialización del *mapuzugun*. Aquí, la discusión transita entre el marco jurídico, que activa las políticas de estado, y el micro-social, que tiene en algunas organizaciones sociales, políticas y académicas mapuche a los precursores del movimiento por la oficialización de la lengua. Luego, se analiza la dinámica sociolingüística del contexto regional con una descripción general del *mapuzugun* en entornos rurales y urbanos. Evitamos generar una división total entre ambos contextos, pues dada la realidad geográfica, demográfica y los movimientos de la población local, campo y ciudad aparecen fuertemente imbricados. Ello genera complejas dinámicas sociales vinculadas a las identidades, las prácticas lingüísticas, y los posicionamientos ideológico-simbólicos (Wittig 2009: 149-151). Estos aspectos hacen que la relación urbano-rural adopte una dinámica reticular basada en los circuitos comunicativos que construyen los hablantes. Finalmente, cerramos este trabajo con algunas reflexiones que apuntan a los desafíos y la necesidad de articular los intereses de la comunidad, las posiciones políticas y el conocimiento especializado.

5. En su uso prototípico, *pewkayal* es una expresión de despedida cortés en que el hablante espera volver a encontrar a su interlocutor.

2. LA OFICIALIZACIÓN REGIONAL DEL MAPUZUGUN

La propuesta de oficialización regional del *mapuzugun* se inicia formalmente en marzo de 2014 con la solicitud que diversas organizaciones *mapuche* hicieran al recién nombrado Intendente Huenchumilla, quien la recoge e integra en su programa político a pocas semanas de asumir su cargo.⁶ La convergencia de actores sociales del mundo *mapuche*, académico y político contribuyó a posicionar la iniciativa a nivel local y regional.

A nivel local, el proceso muestra hitos destacados como la aprobación de ordenanzas municipales de co-oficialización del *mapuzugun* en las comunas de Galvarino (agosto de 2013)⁷ y Padre las Casas (octubre de 2014).⁸ Siguen su curso los debates tendientes a replicar la medida en otras comunas de la región. El propósito que persiguen estas instancias consiste en formalizar una práctica que tiene antecedentes sectoriales, sobre todo en educación, salud y justicia. Las ordenanzas velan por el respeto a los derechos lingüísticos individuales y colectivos, resguardan la propiedad intelectual del conocimiento tradicional y establecen sanciones al incumplimiento de esta normativa. Se proyecta también un curso de acción orientado a la revitalización de la lengua, para lo cual se establecen legalmente instancias técnico-políticas para la aplicación de programas específicos, la administración de recursos y el seguimiento de dichas instancias. La meta es avanzar hacia la oficialización regional desde el nivel local. Las ordenanzas municipales son instrumentos de gestión local que contribuyen a generar un escenario de transición hacia este objetivo mayor, el que ineludiblemente debe ser abordado en las instancias técnicas y políticas lideradas por el gobierno regional.

A nivel regional, el proceso se ha desplegado en dos fases. La primera consistió en la instalación de la Mesa por la Oficialización del *Mapuzugun*, liderada por la Intendencia Regional y conformada por organizaciones *mapuche* (Wallmapuwen, Academia nacional de la Lengua *Mapuche* y la Federación *Mapuche* de Estudiantes) y organismos públicos sectoriales (CONADI y SEREMI Educación). Esta comisión elaboró el documento «Propuesta de Reglamento Regional sobre Reconocimiento del Mapuzugun como idioma cooficial en la Región de la Araucanía», que fue presentado en junio de 2015 ante la Contraloría General de la República. Con fecha 13 de noviembre de 2015, la Contraloría General dictaminó la viabilidad jurídica de la propuesta y su posterior aplicación en el territorio regional. Con ello, el proceso pasó a una segunda fase con características más políticas, pues se enfoca en la implementación de una consulta acorde con el marco jurídico internacional. La elaboración de un marco regulatorio y la asignación de recursos para la ejecución de la consulta mantienen el proceso en un ritmo de avance propio de los plazos burocráticos. A ello debe agregarse la tramitación parlamentaria de un proyecto

6. <<http://www.australtemuco.cl/imprensa/2014/04/04/full/1/>>.

7. <<http://redeibchile.blogspot.cl/2013/08/dia-historico-el-mapudungun-es-lengua.html>>.

8. <<http://www.australtemuco.cl/imprensa/2014/10/22/full/14/>>.

de ley que propone reemplazar el actual sistema de nombramiento de intendentes por un mecanismo de elección popular. De este modo, se complejiza el escenario político y se dilatan las decisiones en torno a la oficialización regional del *mapuzugun*.

El movimiento por la oficialización del *mapuzugun* responde al interés de la sociedad mapuche en su conjunto en el sentido de revitalizar la lengua proyectando su uso más allá de los contextos ceremoniales e intrafamiliares hacia ámbitos públicos en los que el castellano ejerce un dominio hegemónico. No obstante, el estatus de lengua co-oficial que definen los documentos mencionados se restringe a las actividades de los órganos del Estado en espacios institucionales y actividades oficiales y en particular a la comunicación que estos mantengan con las comunidades mapuche.

En relación a lo anterior, el artículo 2 del Reglamento define el ámbito de aplicación de la medida y acepta el uso de la lengua mapuche como medio de comunicación en los servicios públicos regionales. No obstante, este ámbito de aplicación se expresa a través de disposiciones generales, tales como ‘adoptar medidas’, ‘disponer de personal suficiente’, ‘implementar paulatinamente el uso del *mapuzugun* en portales electrónicos’, entre otras. En tanto, los artículos 12 al 15 definen con mayor precisión los ámbitos en los que definitivamente se materializaría el estatus de lengua co-oficial, siendo éstos la señalética vial, la incorporación del *mapuzugun* en todos los niveles educacionales, la creación de programas de enseñanza dirigidos a la comunidad regional, y la incorporación explícita de la lengua en los programas de la Dirección de Archivos, Bibliotecas y Museos, por una parte y el Consejo Regional de la Cultura y las Artes, por otra.

Como puede observarse, más que una ‘oficialización’ en el sentido convencional que se asigna al término en el campo de la política lingüística, a saber, que abarque la totalidad de las actividades e imponga condiciones a toda la población de un territorio, se trata de un paquete de medidas aplicable a ámbitos de interacción oficiales y a segmentos específicos de la población regional. Al instalarse en la esfera de lo político, las proyecciones iniciales relativas a lo estrictamente lingüístico ceden terreno y, con ello, se reorienta el debate hacia el dominio más amplio de las reivindicaciones interétnicas. Este proceso de politización de la lengua mapuche se instala a partir de su relación problemática con el castellano y el interés de ciertos agentes por influir en esta relación con medios oficiales o semioficiales. Las condiciones esenciales para este escenario son la delimitación de un espacio geográfico y social que se constituye en campo de la política lingüística; una instancia con poder (o la capacidad de alcanzarlo) para intervenir en dicho espacio en relación con modelos sociales e ideológicos que se perciben como insatisfactorios (Zimmermann 1999: 10-11).

2.1 *El marco jurídico de la oficialización*

El movimiento por la oficialización de la lengua mapuche debe situarse en relación el marco jurídico del cual emanan las políticas relativas a lenguas indígenas en Chile. El

escenario actual del conflicto lingüístico es el reflejo de conflictos interétnicos instalados en la historia de relaciones entre la sociedad mapuche y la sociedad nacional. En el transcurso de los momentos históricos que lo vinculan con la lengua castellana, el *mapuzugun* ha pasado de ser lengua general del territorio a lengua minorizada incluso en contextos intra-étnicos. Esta transformación es fruto de una serie de políticas explícitas e implícitas desplegadas durante la época colonial y en el período republicano. Como recalca Rojas (2013), el *mapuzugun* y las demás lenguas indígenas no constituyeron problema alguno para las elites locales en las discusiones relativas a la identidad lingüística de la nueva nación. Desde mediados del siglo XIX hasta fines del siglo XX se materializaron una serie de políticas de distinto ámbito (militar, territorial, civil, educacional, etc.) que consolidaron el modelo de hegemonía colonial entre el estado de Chile y el pueblo mapuche.

En el momento actual, hay un punto de inflexión con la política indígena que promueven los gobiernos democráticos posteriores a la dictadura de Pinochet. Sin embargo, el marco jurídico vigente mantiene algunas inconsistencias respecto de las lenguas indígenas. La Constitución Política vigente (aprobada en plena dictadura militar) no consigna derechos relacionados con el uso de lenguas indígenas, aunque tampoco figura el español como lengua oficial. La Ley Indígena (19.253) de 1993 busca subsanar este vacío. Esta ley establece la promoción de las culturas e idiomas indígenas y sistemas de educación intercultural bilingüe y garantiza el uso de lenguas en juicios (Castillo y Sologuren 2011). Más allá del valor que represente este cuerpo legal en el contexto histórico de relaciones interétnicas en Chile, las primeras evaluaciones advierten que se ha desarrollado «de forma aislada, inorgánica y sin una clara interrelación entre las diversas instituciones relacionadas con el tema» (Hernández 2007: 102). A esto se agrega la falta de cuadros académicos e institucionales para implementar las políticas relacionadas con la promoción de las lenguas indígenas y la aplicación de una EIB (Lagos 2015). Como advierte López (2013: 160) esta situación es recurrente en otros países latinoamericanos. Por contraparte, diversos instrumentos del Derecho Internacional Público⁹ configuran un marco jurídico que recomienda al Estado de Chile «la implementación de instrumentos legales que garanticen el pleno ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales, en un plano igualitario» (Castillo y Sologuren 2011: 161).

En su formulación inicial, la Ley Indígena se orientaba a medidas aplicables en el sector rural, situación que ha sido objeto de posteriores enmiendas (Castillo y Sologuren 2011: 162). La política lingüística derivada de esta Ley se despliega en dos líneas de acción: *a*) el currículo educativo nacional con la incorporación progresiva del subsector de lengua indígena; y *b*) el programa «Recuperación y revitalización de las lenguas indígenas». Esta última considera el trabajo con los *lofche* y la creación de academias de la

9. Entre otros, el Convenio 169 de la OIT, la Declaración de Naciones Unidas sobre Pueblos Indígenas, la Convención de UNICEF sobre los Derechos de la Infancia, que define procesos educativos con enfoque intercultural.

lengua a nivel regional y nacional.¹⁰ De acuerdo con Lagos (en arbitraje), los modelos culturales en que se fundamentan estos programas proyectan una ideología de lengua estándar basada en una concepción evolucionista de las lenguas. Lo anterior propicia una confrontación ideológica con el pensamiento de los propios pueblos indígenas respecto de sus lenguas, lo que obstaculiza el logro de los objetivos declarados. El énfasis en la unificación de la escritura y la creación de academias de la lengua con funciones de norma y cultivo —líneas de acción que han sido efectivas en otros contextos sociopolíticos— se contraponen abiertamente a los principios que regulan la acción colectiva de los pueblos indígenas.

El debate abarca también cuestiones relativas a la efectividad de este tipo de políticas lingüísticas. Morandé (2000: 52) considera que estas políticas no pueden tener resultados significativos, aludiendo al desfase de siglos entre la persistencia de una oralidad excluyente en las lenguas indígenas frente al desarrollo de la escritura propio de las lenguas nacionales, que es a su vez concomitante al proceso de modernización en sus distintas dimensiones. La otra postura la encarnan Castillo y Sologuren (2011: 64) quienes abogan por una planificación lingüística vertical de carácter indigenista apoyándose en estudios de caso descritos en Calvet (1997). En la base de estos debates se encuentran las definiciones conceptuales y la percepción del alcance que pueden tener los instrumentos de una política lingüística. Como lo recuerda el propio Calvet, las políticas lingüísticas exitosas se explican en base a factores óptimos que muchas veces coinciden con el sentido común. En otras palabras, los estudios de caso «nos muestran que esta intervención es posible, pero no nos dispensan de teorización» (Calvet 1997: 103).

Por último, el debate mencionado omite dimensiones clave como agencia y ciudadanía, directamente relacionadas con la participación política en sociedades democráticas. La militancia lingüística es un componente vital en toda política que implique la reivindicación de derechos colectivos de grupos subalternizados (Rajagopalan 2013: 19). En este sentido, cobra especial relevancia el movimiento político que está detrás de la oficialización de la lengua mapuche, que incluye a actores que intervienen en distintos niveles del proceso, con alcances diferenciados.

3. EL MAPUZUGUN EN EL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO REGIONAL

En los actuales escenarios de expansión demográfica y tránsito poblacional, la añejo frecuente dicotomía entre lo rural y lo urbano parece adoptar límites difusos, no en cuanto a la geografía propiamente, sino en relación con los agentes que transitan entre la ciudad y el campo. En el contexto regional, la Araucanía rural y la urbana se imbrican

10. <<http://www.conadi.gob.cl/index.php/atencion-ciudadana/fondo-de-cultura-y-educacion>>.

a tal punto que sus habitantes forman complejos circuitos comunicativos en los que la lengua se establece como elemento de pertenencia; pero, al mismo tiempo, en la interacción, hay desplazamientos identitarios momentáneos, cambios de prácticas lingüísticas y posicionamientos simbólico-discursivos congruentes con los entramados sociales en que se desenvuelven los hablantes. (Zavala y Durán 2005, Wittig 2009, Imilan 2014).

En este contexto, la idea promovida sobre la vitalidad lingüística del *mapuzugun* en las zonas rurales indica que el idioma está vigente y activo entre los miembros de la comunidad. La lengua, en la ruralidad, se usa en ámbitos familiares íntimos, tiene una función intracomunitaria (Giannelli 2008, Gundermann *et al* 2011). Por otro lado, en ámbitos urbanos esta dinámica se desvanece, con lo cual los hablantes buscan nuevas estrategias de posicionamiento identitario, generando cambios en su práctica lingüística (Wittig 2009). La región presenta una demografía particular, pues, en torno a su capital, Temuco, se concentra una alta proporción de comunidades mapuche rurales (ver imagen 2). Esta situación implica la complejización del contexto sociolingüístico, ya que los límites estrictos entre lo urbano y lo rural se difuminan. Pero además, se tiende a idealizar la lealtad y consiguiente práctica lingüística de los hablantes de estos sectores en la fundamentación de la oficialización de la lengua.

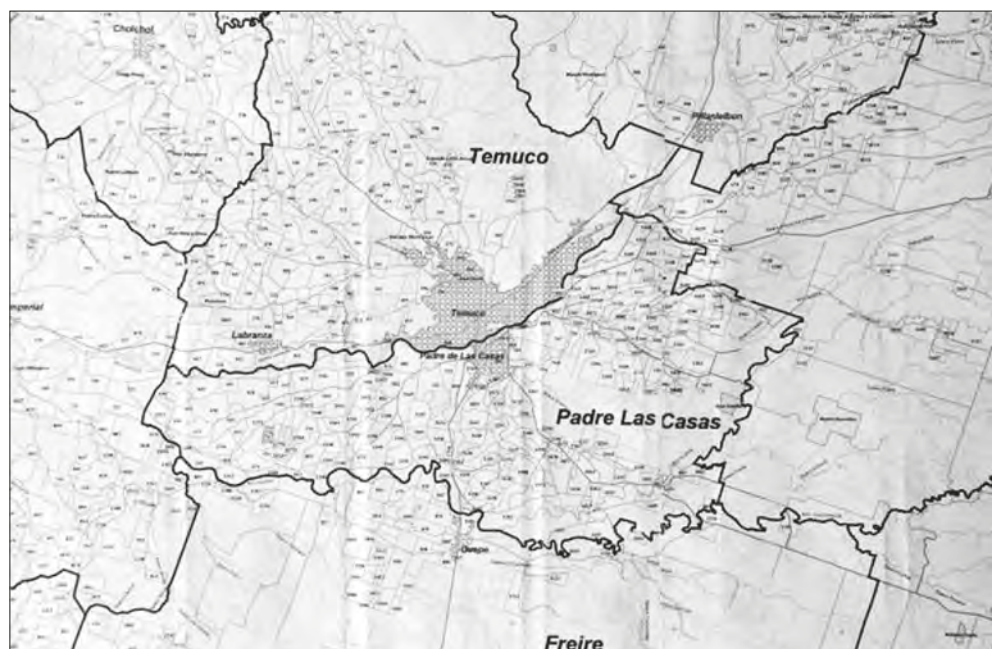


IMAGEN 2

Si bien la dicotomía rural / urbano no es total, hay datos contundentes que dan cuenta, por un lado, del envejecimiento progresivo de la población rural nacional y, por otro, de procesos de migración regular desde las comunidades hacia las ciudades (Imilan 2014). Ambos aspectos nos llevan a reflexionar sobre la función que adquiere el contexto rural para la condición de vitalidad de la lengua mapuche.

La comunidad y el territorio representan dos elementos fundamentales para la construcción de la identidad cultural y del proyecto político mapuche. La comunidad es el espacio donde se genera la unidad política y sociocultural que permite la reproducción del patrimonio mapuche tradicional, pero además se transforma en un lugar de resistencia contra la invasión cultural (Durán y Quidel 2007, Comunidad de Historia Mapuche 2012, Imilan 2014). Este planteamiento nos lleva a la idea de que en la ruralidad existe una fuerte identidad cultural, la que probablemente vaya de la mano con la identidad lingüística al constituirse, la comunidad, como centro político-cultural de lo tradicional, punto de partida de la concientización identitaria y núcleo del proyecto político mapuche (Durán y Quidel 2007, Imilan 2014, Comunidad de Historia Mapuche 2015).

Sin embargo, nos preguntamos, en el contexto rural, por el lugar que ocupa la lengua como instrumento de sensibilización política e identitaria en el curso de los actuales procesos regionales de oficialización. La cuestión es si las acciones que buscan la oficialización del *mapuzugun* toman en cuenta los procesos sociolingüísticos vividos en la ruralidad. En otras palabras, ¿se considera la realidad comunitaria de la lengua en la fundamentación de acciones que buscan la oficialización? La discusión que emana del problema propuesto puede desarrollarse en dos niveles: el de los actores políticos de la región y el de los diagnósticos académicos.

En relación con el primer nivel, Cisternas (2016) discute varias percepciones que tienen tres tipos de actores sociales de dos comunas de la región: autoridades municipales, autoridades educativas y organizaciones *mapuche*. Respecto de la planificación del *mapuzugun*, los agentes comparten la idea de que la lengua promueve la identidad, por lo que debe otorgársele un espacio que no implique acceso a ámbitos de poder dominados por el castellano (i.e.: educación). Sin embargo, lo anterior es relativo a las comunas donde se aplicó este estudio, ya que una de ellas es la capital regional mientras que la otra es Chol Chol —comuna que concentra alta población rural mapuche—. En esta última, la lengua forma parte del currículum de algunos establecimientos educacionales, cuestión que sucede en una proporción mucho menor en Temuco.

Ahora bien, el estudio de Cisterna (2016) explora las representaciones discursivas de actores políticos y educacionales sobre la planificación; no hay un acercamiento a los procesos sociolingüísticos que vive el *mapuzugun* en los contextos rurales. En este ámbito, se cuenta con trabajos que describen el estado del *mapuzugun* en general y los procesos particulares experimentados en las comunidades. Desde este dominio, la situación de la lengua mapuche en contextos rurales se define en función los circuitos tradicionales de producción y reproducción, cuya alteración ha provocado el quiebre de la transmisión y el desuso del idioma.

Este hecho se ve corroborado en los trabajos de Olate *et al.* (2013), Antimil y Olate (en arbitraje) y Olate (en arbitraje), que analizan la relación interactiva entre castellano y *mapuzugun* dentro de comunidades específicas. Los estudios exploran la incorporación del castellano y la conservación del *mapuzugun* en dichos espacios. Buscan diagnosticar la situación sociolingüística de las lenguas en la ruralidad y reconstruir las historias sociolingüísticas de las comunidades, cuestiones que entrelazan la importancia de la comunidad como unidad sociopolítica articuladora de identidad y la toma de conciencia de la condición socio-histórica de la lengua mapuche y sus hablantes en situación de contacto.

El análisis del contacto histórico y la actualización de las lenguas en los territorios rurales se conocen superficialmente. Por lo general, los estudios sociolingüísticos dan cuenta del estado de la lengua y olvidan el proceso de interacción que ha vivido. Por otro lado, las agrupaciones que velan por la vitalidad y oficialización de la lengua también suelen enfocarse en el estado, desconociendo la dinámica de cambio a la que está sujeta en manos de los hablantes. Esta última acción puede deberse a estrategias deliberadas de promoción lingüística que permitan mantener, posicionar y desarrollar procesos reivindicatorios y simbólicos sobre la lengua y la cultura.

En el ámbito urbano, se observa, en las últimas décadas, el cambio que ha experimentado la distribución territorial de la población mapuche en Chile. Presiones sociales de distinto tipo han propiciado una migración desde las comunidades a centros urbanos. A nivel nacional, la zona metropolitana de Santiago de Chile concentra un alto porcentaje de la población indígena a nivel nacional (ver Castillo y Sologuren 2011). En la región de la Araucanía, en tanto, el 31% de la población es mapuche, con una tendencia progresiva a equiparar la distribución demográfica entre campo y ciudad. Las causas que explican este proceso han sido abordadas por diversos autores que ponen de relieve los procesos históricos y sociopolíticos. Los efectos trascienden la dimensión demográfica, en tanto el territorio es un elemento consustancial al modo de vida mapuche (Durán y Quidel 2007). Se trata, en definitiva, de una transformación cultural que impacta en las distintas dimensiones de una particular concepción de mundo, siendo la lengua una dimensión que recibe y a la vez refleja estos cambios (Teillier *et al* en prensa).

Desde nuestro punto de vista, estas señales lingüísticas y sociolingüísticas que evidencian la situación histórica de la lengua mapuche y el condicionamiento sociolingüístico de sus hablantes no han sido suficientemente abordadas por quienes promueven el proceso regional de oficialización. La exposición acabada de estas señales no es el objeto de este trabajo. Diremos por el momento que se pueden organizar en dos grandes dominios inter-relacionados: lingüístico y socio-lingüístico.

En el dominio lingüístico se apunta fundamentalmente a la capacidad referencial de la lengua, es decir, su capacidad para referirse al mundo exterior. Salas (1987) se plantea desde una posición radical del determinismo lingüístico al señalar que la lengua es funcional solo para el ámbito sociocultural de las comunidades. En las décadas posteriores a este influente escrito actores del mundo social y académico se han abocado a estudiar la

ductilidad de la lengua en relación a estos nuevos ámbitos de uso, y también a proponer nuevos términos para estas funciones (Chiodi y Loncón 1999, Villena 2014). A nivel regional, lo anterior se visualiza en la traducción al *mapuzugun* de documentos oficiales, señaléticas institucionales, además de publicaciones bilingües, que instalan a la lengua mapuche en el paisaje sociolingüístico regional.

El otro domino es el sociolingüístico, cuya señal relevante tiene que ver con la interrupción de los circuitos familiares y comunitarios de socialización lingüística. Producto de lo anterior, gran cantidad de población mapuche de la región no puede hablar en *mapuzugun* y tiene muchas dificultades para comprender, incluso, enunciados básicos en su lengua. Así se configura una situación de lengua en peligro en base a la concentración de los hablantes competentes entre adultos y ancianos y la situación inversa entre jóvenes y niños (Gunderman *et al.* 2011; y Alonqueo *et al.* en prensa)

Por otro lado, la alta concentración de población mapuche en zonas urbanas genera condiciones favorables para la emergencia de nuevas manifestaciones de lo étnico, basadas en la recreación de lo ancestral pero también en la resignificación de elementos culturales tradicionales y en la apropiación de medios y códigos de la sociedad dominante. Se instalan nuevas formas de identificación y de relación entre pares. La conciencia de lo étnico desde posiciones marginales dentro de la sociedad mapuche o desde la experiencia de alteridad radical en las personas insertas en lo urbano gatilla el interés en muchos *mapuche* por acercarse y vincularse con aspectos centrales de la cultura, tales como la religión, la salud y, por cierto la lengua (Wittig 2009). En algunos casos se pueden observar procesos de activación tardía de la lengua. Estos suceden en hablantes que han estado expuestos a un *input* lingüístico indirecto en su infancia, pero también en otras etapas de la vida. De este modo, se garantiza una renovación de la base de hablantes de *mapuzugun*, aunque sea parcial y fragmentada.

El proceso descrito se ha estudiado, fundamentalmente, en la capital de Chile, Santiago. Faltan estudios que examinen esta dinámica a nivel local, lo que genera una mirada superficial e intuitiva de la situación sociolingüística regional del *mapuzugun*. Este hecho se agudiza al intentar reproducir una imagen del tránsito sociolingüístico de lo rural a lo urbano, pues no hay trabajos que evidencien esta complejidad. Las acciones políticas se proyectan desde el estado de la lengua y no del proceso y, al parecer, tienen como objetivo anclar discursiva y simbólicamente la condición vulnerable de la lengua y su reivindicación sin atender a lo heterogéneo de la situación regional. La acción general, hasta este punto, es principalmente político-discursiva.

4. REFLEXIONES FINALES

En el desarrollo de este trabajo hemos descrito el proceso de oficialización regional del *mapuzugun* como un escenario de politización de la lengua, que convoca a autori-

dades públicas, activistas y organizaciones sociales con sus distintas interpretaciones y expectativas sobre el alcance del proceso. Los pasos dados por el movimiento son sin duda positivos para avanzar hacia una mayor valoración social de la lengua mapuche. La política de oficialización requiere de definiciones concretas respecto de qué agentes deberían tomar las decisiones y qué roles asumirían los otros actores; a qué sectores de la sociedad regional será dirigida esta política; de qué modo y en qué ámbitos se implementaría; y, por último, cuál sería la variedad de la lengua elegida para tales efectos. En el estado actual del proceso no se visualizan con claridad estos aspectos.

Las organizaciones que dan inicio a este movimiento apelan al principio de igualdad entre las lenguas y aspiran al uso de la lengua en discursos públicos orales y en la documentación oficial escrita. En la visión de estos actores, ello requiere de un sistema uniforme para la escritura, la normalización de la lengua, y especialistas que complementen la labor de los facilitadores en educación y salud.

Este contrapunto evidencia que las expectativas generadas por parte de organizaciones y activistas se enfrentan a una realidad normativa concreta proyectada en el marco de la oficialización. La dinámica opera en una esfera política, hecho que provoca la generalización de un proceso que no necesariamente permea a toda la comunidad de hablantes. En este sentido, la acción de activistas y autoridades elude aspectos relevantes de la dinámica sociolingüística regional. Por otro lado, si se hace una lectura de conjunto de los procesos reivindicativos generales de la sociedad mapuche, la lengua se posiciona como elemento simbólico que debe reivindicarse en respuesta a los procesos de precarización vivenciados. En este contexto, la oficialización de la lengua se suma a otras acciones reivindicativas con que la sociedad mapuche interpela a la sociedad nacional.

Para lograr avances significativos en la implementación de esta política se deben integrar las perspectivas de todos los sectores involucrados en el problema que representan los intereses de la comunidad, las posiciones políticas y el conocimiento especializado, entre ellos: actores políticos, comunidades, mundo académico e instituciones públicas (Durán *et al.* 2007). El problema de la vitalidad de la lengua está asociado a procesos de identificación étnico-cultural (que siempre son políticos) y su comprensión pasa por la potencialidad reflexiva que pueda generar en los hablantes un conocimiento acabado de las dinámicas sociolingüísticas regionales.

La política de oficialización regional del *mapuzugun* ha sido construida desde abajo hacia arriba apelando al respaldo del gobierno local y regional. En este punto, concordamos con Zimmerman (2011: 34), cuando sostiene que «para hacer implementaciones concretas necesitamos un conocimiento de la ecología comunicativa» de las comunidades que son objeto de una política lingüística. La construcción de ese conocimiento requiere de una mirada reflexiva que preste la debida atención al análisis sociolingüístico.

REFERENCIAS

- ALONQUEO, Paula; Fernando WITTIG y Nataly HUENCHUNAO (en prensa): «Lleupeko tuwün». *Un estudio exploratorio sobre niveles de competencia en mapuzungun en niños mapuche de La Araucanía*. En *ALPHA*.
- ANTIMIL, Jaime y Aldo OLATE (en arbitraje). *Procesos sociolingüísticos, historia y colonialismo chileno en una comunidad rural mapuche*.
- CALVET, Louis-Jean (1997): *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires, EDICIAL.
- CASTILLO M^a Natalia y Francisco SOLOGUREN (2011): «La lengua mapuche frente a una política indígena urbana: marco legal, acción pública y planificación idiomática en Chile». *UniverSOS. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales* 8, 157-168.
- CHIODI, Francesco y Elisa LONCÓN (1999): *Crear nuevas palabras. Innovación y expansión de los recursos lexicales del mapuzugun*. Temuco, Instituto de Estudios Indígenas-CONADI.
- CISTERNAS, César (2016): *Lengua y Formación del Estado-Nacional en los Márgenes. Discursos sobre la Planificación Lingüística del Mapudungún*. Seminario de tesis para optar al grado de licenciado en Sociología. Temuco, Universidad de la Frontera.
- COMUNIDAD DE HISTORIA MAPUCHE (2012): *Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche*. Temuco, Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- (2015): *Awükan ka kuxankan zugu wajmapu mew. Violencias coloniales en Wajmapu*. Temuco, Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- DURÁN, Teresa; Desiderio CATRIQUIR y Arturo HERNÁNDEZ (2007): «Revitalización del mapuzugun. Una visión crítica desde la educación intercultural, la sociolingüística y la antropología». En Teresa Durán, Desiderio Catriquir y Arturo Hernández (eds.): *Patrimonio cultural mapuche*. Temuco, Ediciones UCT. Vol. III, *Derechos sociales y patrimonio institucional Mapuche*, 107-125.
- DURÁN, Teresa; Desiderio CATRIQUIR, Arturo HERNÁNDEZ y José QUIDEL (2007): «Reducción y comunidad, visión externa al *lofche* y al *lofmapu*». En Teresa Durán, Desiderio Catriquir y Arturo Hernández (eds.): *Patrimonio cultural mapuche*. Temuco, Ediciones UCT. Vol. III, *Derechos sociales y patrimonio institucional Mapuche*, 415-441.
- GIANNELLI, Luciano (2008): «Dominios y redes de empleo del mapuzugun en el marco rural mapuche». *Signos Lingüísticos* 10(5), 99-122.
- GUNDERMANN, Hans; Jaqueline CANIGUÁN, Alejandro CLAVERÍA y César FAÚNDEZ (2011): «El mapuzugun, una lengua en retroceso». *Atenea* 503, 111-131.
- HERNÁNDEZ, Arturo (2007): «Políticas lingüísticas y lenguas minorizadas en Chile. La situación del mapudungun en Chile». En Teresa Durán, Desiderio Catriquir Arturo y Arturo Hernández (eds.): *Patrimonio cultural mapuche*. Temuco, Ediciones UCT, 87-105.

- IMILAN, Walter (2014): «Experiencia *warriache*: espacios, *performances* e identidades *mapuche* en Santiago». En Walter Imilan, Alejandro Garcés y Daisy Margarit (eds): *Poblaciones en Movimiento. Etnificación de la ciudad, redes e integración*. Santiago, Ediciones Alberto Hurtado
- LAGOS, Cristian (2015): «El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?». *Pensamiento Educativo* 52(1), 84-94.
- (en arbitraje). *La lengua mapuche según sus hablantes. La influencia de la ideología de la lengua estándar y su impacto en la revitalización del mapudungun*.
- LÓPEZ, Luis Enrique (2013): «Desconexiones entre retórica y práctica en la educación intercultural bilingüe en Latinoamérica». En Christiane Nicolaidis, Kleber Aparecido da Silva, Rogério Tílio y Claudia Hilsdorf Rocha (orgs.): *Política e Políticas Lingüísticas*. Campinas SP, Pontes Editores, 135-180.
- MORANDÉ, Pedro (2000): «Chile y sus culturas indígenas. Alternativas para su entendimiento e integración». *Humanitas* 17 (Pontificia Universidad Católica de Chile), 48-56.
- OLATE, Aldo (en arbitraje): *La dinámica lingüística en comunidades bilingües mapuche-castellano. Reflexiones sobre la historia sociolingüística del contacto mapudungun/castellano*.
- OLATE, Aldo; Paula ALONQUEO y Jaqueline CANIGUÁN (2013): «Interactividad lingüística castellano/mapudungun de una comunidad rural bilingüe». *Alpha* 37, 265-284.
- PAYÁS, Gertrudis; José Manuel ZAVALA y Ramón CURIVIL (2014): «La palabra 'parlamento' y su equivalente en mapudungun en los ámbitos colonial y republicano. Un estudio sobre fuentes chilenas bilingües y de traducción». *Historia* 47, vol. II, 355-373.
- QUIDEL, José (2014): «Importancia de las lenguas en el proceso de reconstrucción del conocimiento propio de los pueblos indígenas». En Catalina Campos y María Inés Rivadeneira (coords.): *El Diálogo de saberes en los Estados Plurinacionales*. Quito, Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, 123-138.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil (2013): «Política Lingüística: do que é que se trata, afinal?». En Christiane Nicolaidis, Kleber Aparecido da Silva, Rogério Tílio y Claudia Hilsdorf Rocha (orgs.): *Política e Políticas Lingüísticas*. Campinas SP, Pontes Editores, 19-42.
- ROJAS, Darío (2013): «Actitudes e ideologías de hispanohablantes en torno a las lenguas indígenas en el Chile del siglo XIX». *Lenguas Modernas* 42, 85-98.
- SALAS, Adalberto (1987): «Hablar en mapuche es vivir en mapuche. Especificidad de la relación lengua-cultura». En *RLA* 21, 27-35.
- TEILLIER, Fernando; Gabriel LLANQUINAO y José Antonio FLORES-FARFÁN (en prensa): «Revitalización lingüística del mapuzugun: epistemologías y metodologías del hablante». *Contextos* 33.

- VILLENA, Belén (2014): «Creación neológica en mapudungún: entre el desplazamiento y la lealtad lingüística». *Terminàlia* 10, 37-49.
- WITTIG, Fernando (2009): «Desplazamiento y vigencia del mapudungun en Chile: Un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos». *RLA* 47, 135-155.
- ZAVALA, José Manuel y Teresa DURÁN (2005): «Flujos migratorios e identidades culturales en la Araucanía: reflexiones desde un acercamiento histórico-antropológico de los desplazamientos humanos». En *CUHSO* 10, 37-55.
- ZIMMERMANN, Klaus (1999): *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos de ecología lingüística*. Madrid, Iberoamericana.
- (2011): «Reflexiones acerca de la revitalización de lenguas amerindias en México». *UniverSOS. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales* 8, 9-41.

Fecha de recepción: 16-03-2016

Fecha de aceptación: 11-10-2016

Políticas lingüísticas en familias indígenas: cuando la realidad supera la imaginación

Inge Sichra

<isichra@proeibandes.org>

PROEIB-Andes*

Universidad Mayor de San Simón

Cochabamba, Bolivia

Resumen

La intención de este artículo es contribuir a la comprensión de procesos complejos que se observan en las políticas lingüísticas que se dan hacia el interior de familias indígenas. Complejos porque estos procesos contravienen el consenso que existe entre distintos investigadores respecto al rol que los abuelos juegan en la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas. Datos sociolingüísticos recabados por algunos tesisistas del PROEIB-Andes en familias en poblados y familias migrantes hacia una región urbana en México y Bolivia revelan políticas lingüísticas que involucran a la generación más adulta impulsando de hecho o asumiendo implícitamente el desplazamiento de lenguas indígenas hacia dentro de sus familias antes que representando un tradicional «nicho lingüístico» favorable al mantenimiento de las lenguas.

Palabras clave: Políticas lingüísticas familiares, desplazamiento de lenguas, ruptura de la transmisión lingüística intergeneracional, ideologías lingüísticas.

Abstract

This article intends to show tensions in language planning processes in Indigenous families. It questions the wide spread assumption amongst Language researchers and activists that grandparents and also mothers traditionally act as and represent Language maintenance subjects. Empirical data from research done in Mexico and Bolivia by master students of PROEIB Andes evidences Language displacement attitudes and behaviour in older and female members of rural and migrant Indigenous families.

Key words: Families' language policy, language shift, language transmission disruption, language ideologies.

* Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe. Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia.

1. INTRODUCCIÓN

Allí donde el castellano se ha instalado en las generaciones más jóvenes, sea como lengua predominante o como única lengua, se atribuye a los abuelos roles de revitalizadores lingüísticos en tanto incidirían en la transmisión de lengua indígena a nietos o bisnietos. De las autobiografías de profesionales indígenas del PROEIB-Andes se desprende, con cierta regularidad, cuán decisivos fueron los abuelos en su adquisición o aprendizaje de lenguas indígenas por el refugio lingüístico y cultural que significaban: dado que los abuelos eran, monolingües en lengua indígena y se encargaron de su crianza por diversos motivos o, vivían en la familia y permeaban su conocimiento durante las horas de cuidado de los nietos e influían en las otras generaciones. Así como reza el discurso de «respetar» y «aprender» de los mayores, así de positivo se presentaba este panorama. Desde esta visión, los abuelos, como «fuente inagotable de conocimiento», son considerados una reserva de lengua y cultura indígena. Sin embargo, es posible que se idealice la figura de los abuelos por no considerar las condiciones concretas de su inserción en la familia, de sus condiciones de vida, de la ideología que impera respecto al lugar de las lenguas indígenas en el mundo moderno, etc.

Este trabajo presenta como parte central evidencias empíricas de políticas lingüísticas familiares en las cuales se resquebraja ese rol de los abuelos vistos como agentes de transmisión del patrimonio cultural y lingüístico a los nietos y bisnietos. Sea en familias no-migrantes con matrimonios inter-étnicos, sea en familias migrantes con matrimonios intra-étnicos, los estudios particulares que se han emprendido sobre diversos aspectos de la situación sociolingüística de los abuelos refleja, roles ambiguos en el mantenimiento de las lenguas.

En la conclusión, destaco la necesidad de incidir en una política lingüística que aborde a los sujetos, hablantes y neo-hablantes, antes que las lenguas y sus usos como entes autónomos: las ideologías y los diversos contextos sicolingüísticos determinan el desplazamiento lingüístico.

2. NOCIONES TEÓRICAS

2.1 *Política y planificación lingüística «desde arriba»*

Spolsky (2004) distingue 3 componentes de la política lingüística. El primero de ellos, *language management*, se refiere a los esfuerzos específicos de *modificar o influir en las prácticas lingüísticas*. Es decir, considera la formulación y declaración de planes o políticas, generalmente plasmadas en algún documento escrito oficial, sobre el uso de las lenguas. El autor además advierte de que la existencia de esa política explícita no garantiza, sin embargo, que esta será implementada, ni que su implementación sea exitosa (*op. cit.*: 11). Los otros dos componentes de la política lingüística son las prácticas lingüísticas;

es decir, lo que *la gente* hace concretamente motivada por sus percepciones lingüísticas y lo que *la gente* piensa que se debería hacer, que se reconoce como ideología lingüística (Howard 2007).

En términos generales, y ubicados en la realidad latinoamericana, el primer componente –*language management*– es el que ha imperado (y lo sigue haciendo). Se trata de decisiones e intervenciones deliberadas, conscientes, instrumentales, técnicas, lineales, monolíticas en torno al lenguaje. Encomendado al ámbito educativo, es este componente el que ha contribuido a desarrollar procesos para llevar adelante la pareja clásica de planificación lingüística: corpus y estatus (Haugen 1966, 1983). Cooper (1989) añade adquisición y aprendizaje al par corpus / estatus y define la planificación como «deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to acquisition, structure, of functional allocation of their language code» (*op. cit.*: 45).

Language management ha sido en Latinoamérica una tarea asumida por las agencias gubernamentales, específicamente las del área educativa. El abrir la escuela a las lenguas indígenas ha sido en prácticamente todas las Reformas Educativas estatales el camino para ocupar un espacio formal educativo que implique un reconocimiento social de las lenguas hasta entonces excluidas del quehacer público institucional.

El dominio escuela o educación es por ello de importancia central porque este depende de las políticas explícitas emitidas por los cuerpos gubernamentales, de allí que el impacto de las políticas en lo lingüístico se vuelve visible, y discutible. Sobre todo, por varias razones, ya que se restringe a la lengua escrita, oficial y formal. La actividad institucional cubre solamente los espacios formales, ya que está dirigida a los usos públicos-oficiales, no al uso casual y cotidiano (Christian 1992: 233). En estos procesos de política lingüística, la planificación no contempla las características principales de las lenguas indígenas: la oralidad y el uso cotidiano, que se manifiestan en las comunidades hablantes sin encontrarse supeditadas a las orientaciones de una institución, en el sentido formal y oficial de las lenguas dominantes.

Esta concepción sobre las políticas lingüísticas impulsadas «desde arriba» para planificar las lenguas indígenas es también discutible porque omite los varios sentidos que la noción de planificación ha recibido en la sociolingüística desde la vertiente de los estudios de la comunicación, etnometodología, psicolingüística, teoría de la inteligencia artificial, etc., donde se distinguen niveles individuales, familiares, y comunitarios de planificación del uso de lengua. Desde una perspectiva multidisciplinaria, las decisiones (o elecciones) que realizan los hablantes son planificadas y no producto de casualidades ni de determinismos, menos de «factores socio-psicológicos *naturales* que regulan la situación» (*op. cit.*: 233-234). Las elecciones se enmarcan, más bien, en tensiones y condiciones sociopolíticas en sus distintos niveles, nacional, regional, local, familiar, etc.

Otro aspecto casi olvidado por la planificación lingüística y sin embargo *básico* es que, en última instancia, se trata de aumentar el número de usuarios para que una lengua se expanda más allá de su forma y función. Hasta ahora, es bastante evidente que el

énfasis en la planificación del corpus y estatus y la focalización en la escuela a través de la educación intercultural bilingüe no han tenido efecto alguno en el proceso masivo de vulnerabilidad, desplazamiento y extinción de las lenguas indígenas.

Finalmente, el punto débil que ha recibido mayor atención es que la tarea no puede ser solamente competencia de planificadores y expertos, ya que este proceder no es neutro ni mucho menos. El enfoque de políticas lingüísticas encomendado a expertos académicos y técnicos con autoridad en la materia que establecían qué y cómo hacer con las lenguas indígenas «ha perpetuado sistemas de inequidad y promovido los intereses de grupos sociales dominantes desde miradas apolíticas y supuestamente objetivas, neutrales y técnicas» (Zavala y otros 2014: 30).

2.2 *El lugar de los hablantes y su «práctica lingüística»*

Desde fines del siglo XX, la comprensión y práctica de política y planificación lingüística han sido sustituida por enfoques críticos menos determinísticos dirigidos a entender la política lingüística como un proceso de diversos niveles con distintos actores sociales que interactúan en formas variadas y no predecibles, dado que se dejó al margen a los propios hablantes, usuarios o beneficiarios de la planificación (Sichra 2005).

No obstante, aparte de una política lingüística explícita (desde arriba) hay una política lingüística real o de hecho en cualquier comunidad de hablantes (desde abajo), igualmente intencional que la primera. Desde una corriente crítica en el marco de posturas de sub-alternidad, Ricento (2000: 16-23) se refiere a una nueva etapa de la planificación lingüística en la época del reconocimiento de los derechos lingüísticos dentro de una concepción ecológica de las lenguas: «It seems that the key variable which separates the older, positivist / technicist approaches from the newer critical / postmodern ones is agency, i.e., the role(s) of individuals and collectivities in the processes of language use, attitudes, and ultimately policies». ¹ En el centro de atención de este paradigma sociolingüístico no está la lengua como tal sino el comportamiento lingüístico y la identidad de los hablantes (ibíd.).

Esto es precisamente lo que Spolsky sugiere en los dos otros componentes arriba mencionados, *las prácticas y las percepciones lingüísticas*. Atenderlos en el contexto latinoamericano es crucial, tanto lingüística como políticamente (ver por ejemplo Howard 2007 para los países andinos), ya que la *realidad* de las lenguas indígenas en nuestra sociedad, realidad fatal y sistemáticamente descuidada, solamente se puede develar de esta manera.

Como lo demuestra García (2011), a la par que se generalizaban las visiones y disposiciones legales declarando la protección de la diversidad lingüística nacional, y se pre-

1. Parece que la variable clave que separa los enfoques más antiguos positivistas / tecnicistas de los más nuevos críticos / postmodernos es agencia, es decir, el o los roles de individuos y colectividades en los procesos de uso de lenguas, actitudes y, en última instancia, políticas. (Traducción I. S.)

sentaban los derechos lingüísticos como parte de esfuerzos de reconocimiento de la dimensión multicultural / intercultural de los países latinoamericanos, crecía la distancia entre estas políticas y las prácticas lingüísticas concretas y reales a nivel regional y local. La autora atribuye esta discrepancia a que aún sigue vigente la tradición colonial española de legislar, gerenciar y planificar políticas lingüísticas sin tener en cuenta las diversas prácticas lingüísticas. Sin embargo, dada la estratificación de las sociedades latinoamericanas entre la población blanca y mestiza castellano-monolingüe y la población indígena cada vez más bilingüe aunque marginalizada, son las *prácticas lingüísticas* las que caracterizan a nuestras sociedades. «The divide between what is written and the language practices is just too great, and people continue to enact individual language policies based on their own linguistic practices»² (García 2011: 674).

2.3 Política y planificación lingüística «desde abajo»

Por otro lado, poco a poco, está reconociéndose que las prácticas y creencias del lenguaje de parte de diversos actores sociales son constitutivas de las políticas y planificación lingüística, sean o no sean conscientes, sistemáticas, o explícitas. En este sentido, el protagonismo se desplaza a los distintos niveles de la sociedad que asumen su parte en este proceso. «Se propone que todos los actores sociales hacen política, incluso los padres de familia en sus hogares cuando toman decisiones en torno al uso de la lengua originaria» (Zavala y otros 2014: 32).

Desde la perspectiva crítica de la política lingüística, los procesos de desplazamiento, por ejemplo, son entendidos no como un resultado casual y natural del contacto de lenguas sino como manifestación de relaciones asimétricas de poder basadas en estructuras sociales e ideologías que posicionan a los grupos y sus lenguas jerárquicamente en la sociedad. En vez de tratarse de la lengua en sí, el énfasis está puesto en la práctica lingüística, los discursos, ideologías y espacios donde las relaciones se visibilizan, reproducen y resisten.

Un aspecto central en este movimiento es el de la relación entre lengua e identidad por la cual

language use is centrally an agentive act, an act of reconstruction rather than of reproduction (as an argument that languages have fixed structures that we repeat would suggest) ... Language use is not so much the repetition of prior grammatical structure as it is a semiotic restructuring as a claim to a particular identity (Pennycook 2006: 70).

2. La separación entre lo que está escrito y las prácticas lingüísticas es demasiado grande y la gente continúa estableciendo políticas lingüísticas individuales basadas en sus prácticas lingüísticas. (Traducción I. S.)

De esta manera, y siguiendo a Fairclough (1992), la vida social se construye a partir del uso del lenguaje en dos dimensiones: una representacional (formas en que el uso del lenguaje significa y construye el mundo) y una interpersonal. Esta última, con sus aspectos, relacional e identitario, nos permite desarrollar, con otros, diferentes tipos de relaciones sociales, a la vez que nos posiciona, identitariamente, de ciertas maneras.

Es justamente aquí que la etnografía ocupa un rol fundamental al develar prácticas lingüísticas en su contexto real, local, y mostrar el posicionamiento de los actores. Frente a una política y planificación lingüística desde arriba, «ethnography unravels the largely unconscious “lived culture” of a community...» (Canagarajah 2006: 153).

Este abordaje de política y planificación lingüística que surge en los últimos años está en consonancia con una concepción ecológica de las lenguas, que López (2008) llama «language in life approach» –enfoque relacional de la lengua con su historia, con otras lenguas que la rodean y con sus propios hablantes.

2.4 *Ideologías lingüísticas*

La ideología lingüística, las percepciones y creencias respecto a las lenguas no han repercutido en la política lingüística ocupada de «gestionar las lenguas» y concebida al margen de los usuarios. No obstante, su importancia es crucial, tanto lingüística como políticamente; ya que la noción de ideología lingüística permite entender el papel cultural, social y psicológico de las lenguas en la sociedad. Dado que no se trata ya de considerar las lenguas como tales, aisladas, por así decirlo, sino las lenguas vinculadas con la identidad, con la estética, la moralidad, la epistemología, la ontología, y la estructura de la sociedad. Como nos lo recuerda Howard (2007), la lengua es por esencia auto-reflexiva y proclive a ser objeto de actos ideológicos. Es así que el discurso sobre las lenguas puede encubrir creencias, estereotipos, prejuicios sobre los hablantes. Esta visión circula como una verdad y es compartida sin que medie la reflexión o conciencia de que es producto de una sociedad hegemónica que impone su ideología.

Las ideologías son un vínculo mediador entre las estructuras sociales y las formas del habla, ideas sobre lengua y sobre cómo funciona la comunicación en tanto proceso social. Para Tollefson (2006: 47), las ideologías son «supuestos tácitos que se consideran verdaderos sobre el estatus de lenguas, formas, usuarios y usos que, en virtud a su naturalización, por ‘sentido común’, contribuyen a la inequidad lingüística y social». Estos modelos de pensamiento se vuelven «reales» para los miembros de grupos y pueden proveer fuentes de cambio deliberado de formas lingüísticas y discursivas. Es así que se toman decisiones sobre cuándo hablar la lengua ancestral. El mismo repertorio lingüístico de una comunidad, y las opciones de participación activa en esfuerzos de renovación lingüística o de oposición a ellas, son generados por las creencias y sentimientos sobre lengua y discurso que los hablantes y sus comunidades de hablantes poseen (Kroskrity y Field 2009: 3-4).

Entonces, las ideologías lingüísticas provocan prácticas y cambios en las prácticas lingüísticas (inequidad lingüística). Pero algo más dramático aún es que las ideologías lingüísticas provocan distintas reacciones individuales y grupales hacia los usuarios de lenguas, tanto de los no-usuarios como de los hablantes mismos.

Si bien muchos estudiosos han develado el origen y efecto de dominación, opresión y disciplinamiento de las ideologías (Gramsci, Bourdieu, Giroux), estas no son deterministas. Las dinámicas políticas y sociales pueden revertir y cambiar las ideologías dominantes en procesos considerados «impensables» en algún momento, como ha sido el caso de las ideologías de género y de preferencias sexuales. De hecho, las ideologías son similares a los patrones culturales en tanto que son dinámicas y pueden cambiar. De esta manera, el *habitus* lingüístico de Bourdieu, así como la socialización, no determinan un comportamiento determinado sino predisponen a los actores sociales a responder de determinadas maneras. Por lo tanto, tampoco se puede decir que las ideologías moldean la lengua. Con estas posturas, se pretende desafiar creencias deterministas sobre las ideologías en sí mismas, de modo que la elección de la lengua sea un acto de liberación y no de restricción.

3. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS FAMILIARES

3.1 *Prohibir el totonaco en el hogar de familia interétnica*

En su tesis sobre el desplazamiento de la lengua totonaco variedad de Espinal Veracruz, Sofía Pérez Marcos (2016) estudia la situación sociolingüística en Totonacapan, municipio de Veracruz. Una de sus conclusiones es el fuerte desplazamiento del totonaco, resistido por la generación de los abuelos o adultos mayores. Los factores que la tesista apunta que contribuyen a ello son la desvalorización social de la lengua indígena, la vergüenza que sienten los jóvenes por hablar el totonaco, la ineficiencia de las escuelas –incluso las bilingües– y el refinamiento de los migrantes de retorno al lugar de origen (*op. cit.*: 107-108).

Pérez Marcos encuentra que el totonaco se «refugia» en las fiestas, reuniones de abuelos y ámbito familiar, aunque «la gran mayoría de los habitantes ya habla en castellano en los espacios de uso tradicional del totonaco...». Incluso en el núcleo familiar hay evidencias de retroceso de la lengua indígena frente al ingreso y uso del castellano. Una categoría que llama especialmente la atención en la mirada crítica y dolorosa de la autora es la *Prohibición de enseñanza de la lengua totonaca hacia los niños*, que provoca la oposición de los padres de familia a los diversos intentos de incorporación del totonaco en escuelas bilingües. De una entrevista se sabe que

un padre de familia le fue a reclamar al maestro porque le estaban enseñando el totonaco a su hija, estaba muy molesto, dijo que para qué le está enseñando el totonaco, que eso es solo para indios, nacos, que no les serviría, que los volvería retrasados, tontos y más ignorantes (*op. cit.*: 88).

No es la primera vez que en tesis de profesionales mexicanos encontramos referencias al rechazo a las escuelas bilingües, sea por problemas de competencia lingüística de los maestros (Ramos 2014 para el triqui), sea por la actitud de los hablantes hacia la lengua (Dionisio 2011 para el jñatrjo, Chi 2011 para el maya), sea por el lugar que ocupa la escuela como institución ajena y opuesta a lo comunitario (Hernández 2009 para el triqui).

Más ocultas o poco estudiadas hasta ahora han permanecido las evidencias de rechazo de los hablantes a la transmisión de la lengua a sus hijos y nietos. Probablemente se deba a un procedimiento metodológico de los estudiosos mediante el cual se resguardaba el espacio familiar e interpersonal de la mirada y estudio del investigador. Distintos investigadores nativos con la mirada que los que forma el PROEIB-Andes han estado descubriendo más y más su propia realidad en espacios hasta hace poco velados.

En la tesis de Pérez Marcos, hay evidencias de cómo los factores arriba mencionados por la autora actúan en lo particular; por una parte, hay padres y abuelos jóvenes que prohíben el contacto de hijos y nietos con personas mayores de la comunidad para que estos no les hablen en totonaco. Es una forma drástica de resguardar la familia del influjo de la lengua aún audible aunque únicamente por parte de los más ancianos. Sin embargo, lo más notable de esta política lingüística es que no se queda fuera del hogar, es constitutiva de la familia con fuertes ingredientes de conflicto, discusiones de pareja y desestructuración intergeneracional. Se trata de la política de prohibir a toda costa el totonaco en el hogar.

Asimismo, Pérez Marcos, nos presenta el caso de un matrimonio interétnico en el cual una señora se autoimpone hablar únicamente castellano con las hijas

porque su papá se enoja con eso de que pues no entiende, piensa que estoy hablando mal de él y ya para evitarme de problemas, pues ya no les hablo...

La señora continúa su relato y se refiere a otro caso de matrimonio interétnico:

pero tengo una hermana que me contó que su suegro fue a su casa para decirle a su hijo que no le enseñen totonaco a su nieta y ¿ya sabes qué? Pues ella no le enseña a su hija, porque dice que luego siente feo cuando va su madre a visitarlos, su esposo esconde a su hija para que mi mamá o, cómo te puedo decir, la abuela de la niña pues, no hablen...

Donde hay la predisposición de la madre de heredar la lengua a la hija y garantizar la comunicación y contacto con la abuela, la intervención del suegro provoca la ruptura, diríamos hasta física, de los miembros intergeneracionales. «Muchas mujeres se quejan de sus esposos y suegros... ellas obedecen para no tener problemas dentro de su familia». Se perciben estrategias familiares que para Sofía Pérez Marcos, investigadora nativa, se originan por «temor a que los hijos se contagien de la lengua totonaco». La lengua indígena como enfermedad que hay que evitar, aun si eso implica aislar al sujeto susceptible de contraer la enfermedad.

En su autobiografía lingüística, Martha Valencia (2016) escribe sobre el bilingüismo nahuatl-español en la región de Puebla:

El problema está en que los padres no permiten que los nietos pasen sus tiempos libres con los abuelos y eso merma la trasmisión de cultura e identidad a las generaciones futuras.

3.2 Las abuelas «se desacostumbran» de hablar su lengua materna

En su tesis sobre la dinámica sociolingüística del tabuybu en las comunidades de San Antonio del Tipnis y Nueva Galilea del Río Chapare, Carlos Callapa (2016) estudia el desplazamiento de la lengua indígena en el pueblo Yuracaré de la región amazónica boliviana. En las dos comunidades observadas encuentra una ruptura intergeneracional de la lengua tabuybu en 72% y 82% de las familias, respectivamente. Mientras las generaciones de los abuelos y los padres son bilingües castellano-tabuybu, la mayoría absoluta de los niños son monolingües hablantes de castellano. Este patrón de desplazamiento lingüístico se ha instalado en los últimos 10 a 15 años tanto en matrimonios intraétnicos como interétnicos, debido, en primera instancia, a procesos de colonización de la región por parte de pobladores mestizos y quechua que provocaron la subalternización de los yuracaré y de su lengua. El cambio lingüístico producto del sentimiento de inferioridad y la vergüenza de hablar la lengua se refleja en que «Ahora es una costumbre que a los niños desde pequeños solamente se les hable el castellano como lengua materna en las familias» (*op. cit.*: 83).

La presencia de los abuelos en las familias no incide en el mantenimiento del tabuybu, aun si la familia solamente está compuesta de abuela y nieto. De acuerdo al investigador, «las abuelas están perdiendo el hábito de hablar a sus nietos en lengua indígena» (*op. cit.*: 80). Observa Callapa:

Caminaba por la comunidad y vi a la mamá de Galín que hacía chocolate, me acerqué para hablar con ella, al hablar sobre la lengua me dijo: «estos más pequeños se enojan cuando les hablamos en idioma porque no es costumbre hablarles. Ya no tengo con quién hablar desde que se murió mi esposo, solo con el niño vivo que es mi acompañante, pero ya no le hablamos» (ibíd.).

La actitud de la generación joven influye decisivamente en la elección lingüística de los abuelos. En el caso referido por el investigador, se percibe que el tabuybu desaparece del hogar completamente por el fallecimiento del abuelo.

Vemos cuánto significa la pérdida de un solo hablante a una lengua en peligro de extinción, es decir que, con el deceso del abuelo, el tabuybu deja de vivir en un tiempo y espacio; mucho más allá que esa persona hacía vivir la lengua en su ser, lo hacía en otras (*op. cit.*: 81).

La adaptación de la abuela al uso del castellano como lengua del hogar es un fenómeno que refleja una tácita convención: la lengua indígena es un vestigio de tiempos pasados, está bien escucharla por boca de mayores, cuando estos se juntan, o en ciertos eventos. La renovación de la lengua, su re-creación en nuevas generaciones como un proceso «natural» de reproducción cultural ha dejado de ser una práctica por obra y gracia de los mismos dueños de las lenguas que la han declarado obsoleta.

En la misma línea puedo referir el caso de una señora nasa en el Cabildo de Cofradía cerca de Popayán, Colombia. Su esposo es un líder indígena monolingüe castellano, ambos están a cargo de la crianza de la nieta, es un hogar de tres personas. A la pregunta sobre si habla nasa en el cotidiano, la señora respondió: «¿Con quién voy a hablar nasa aquí?» desconociendo explícitamente a su nieta como sujeto de socialización lingüística. Para esta abuela, transmitir la lengua a su nieta está fuera de consideración, hay un despojo de la tendencia «natural» o instintiva de heredar a su descendencia el origen cultural a través de la lengua. Por lo tanto, la niña es monolingüe en castellano.

Los siguientes dos casos son reportados por dos graduadas del PROEIB-Andes, participantes de un grupo de madres y padres que se ha propuesto revitalizar la lengua indígena en sus hogares en contexto urbano a través de la socialización lingüística de sus hijos. En la búsqueda de aliados para el cometido de crear un ambiente lingüístico propicio para la adquisición del quechua de su hija, Ruth Catalán (2016) cuenta que recurrió a sus padres:

En relación a mis padres, debo mencionar que, pese a que son bilingües equilibrados, al principio no les fue fácil hablarle en quechua a mi hija, tuve que insistir mucho para que al fin hoy le hablen en quechua. Mis papás estaban tan acostumbrados a hablarnos en castellano que fue una verdadera lucha decirles a cada instante que le hablen en quechua, incluso forzaba conversaciones en quechua con mi mamá para que mi hija nos escuchara (*op. cit.*: 85).

Si recordamos el caso descrito por Pérez Marcos en Totonacapan donde la niña es ocultada por la madre para que no esté expuesta a la lengua indígena de la abuela que viene de visita, aquí tenemos una situación totalmente contraria. La madre quiere exponer a su hija a la abuela hablante de quechua, quien a su vez da muestras de cuán fuerte es la tan mentada «costumbre» de no dirigirse más a los niños en lengua indígena. Escribe Catalán:

Recuerdo que había momentos en los cuales le rogaba a mi mamá para que le hablara en quechua a mi hija, pero sin mucho éxito, por lo cual llegué incluso a amenazarla. Cuando le dejaba con ella a mi hija, le decía: «¡Por lo menos unas cuantas palabras en quechua tiene que aprender hoy día, si no, ya no la voy a traer!». En ocasiones, mi mamá, cansada de tanta presión, me contestaba diciendo: «Contrátate a otra persona, pues, yo ya me he acostumbrado a hablar en castellano, me olvido de hablarle en quechua» (*op. cit.*: 86).

También Brenda Atahuichi, otra madre revitalizadora de lengua indígena en su hogar, buscaba la ayuda de sus padres y abuela migrantes aimaras en Cochabamba para socializar a su hija Malena en aimara, con la diferencia que Brenda misma no es hablante de aimara.

Mi madre se lamentaba de no haberme enseñado cuando era niña y culpaba a mi papá porque él le había prohibido hablarnos en aimara. Mi papá se defendía diciendo que lo había hecho por nuestro bien, porque antes era impensable que se valorara la lengua aimara como ahora y no quería que nos maltraten o nos llamen indios por hablar la lengua. Y ese maltrato del cual mis papás cuentan, no eran tanto de la gente de la ciudad, sino de los mismos quechuas quienes al escucharlos hablar en aimara les decían con desprecio «estos *laris*, a qué han venido a nuestra tierra (Cochabamba)» (Atahuichi 2016: 210).

Atahuichi comenta cómo se fue ganando a los padres en su afán de aimarizar a su hija, pero con quien tuvo dificultades fue justamente con la abuela, bilingüe también, quien directamente la riñó por no saber aimara:

Después hablé con mi abuelita y lo primera que dijo fue «Por qué le voy a hablar en aimara, si tus papás a vos no te han enseñado». Fue dura mi abuelita, pero aunque me dijo eso ella le hablaba a Malena en aimara (*op. cit.*: 212).

De buenas a primeras, se podría esperar una reacción positiva de la abuela, de asentimiento, reconocimiento, sentimiento de «maternidad» y patrimonialidad, en alusión a los términos *paternity* y *patrimony* de Fishman (1991). Sin duda, un condicionamiento psicológico explicaría su expresión de rechazo a la nieta en su búsqueda de las raíces. Se puede decir que fue a insistencia de estas dos madres revitalizadoras que las abuelas «cedieron» en su postura de abandono de la lengua indígena en la relación con sus nietos.

3.3 *Incomunicación en familia extensa migrante a la ciudad*

La posibilidad de los investigadores nativos de ingresar al hogar de migrantes nos abre una veta sicolingüística sobre cómo gestiona la familia las lenguas. Tal es el caso de la situación estudiada por Brenda Atahuichi (2016) en su tesis «El aimara en una familia originaria de la marka Santiago de Huayllamarca en Cochabamba». Con una constelación por demás auspiciosa de cuatro generaciones viviendo bajo un techo, dos de ellas migrantes bilingües y, en el caso de la bisabuela, monolingüe en aimara, la familia del caso estudiado podría tener las condiciones ideales de uso de la lengua indígena en el hogar. Sin embargo, la política lingüística *real* es de desplazamiento del aimara, tanto por la ruptura intergeneracional como por el silenciamiento de la lengua en las funciones cotidianas.

Atahuichi descubre factores que no propician la comunicación entre los miembros de la familia, entre ellos la ausencia de espacios y tiempos de convivencia y las tensiones

interpersonales. A pesar de que Lino y Torivia (ambos de 83 años), los bisabuelos, viven en la misma vivienda, no conviven con el resto de la familia. Su migración tardía a la ciudad, como pareja de ancianos que no podía permanecer sola en la comunidad de origen despoblada por la ola migratoria de los adultos y jóvenes, los convirtió en «inquilinos» en la casa de uno de los hijos adulto (49 años) con esposa (43 años) y cuatro hijos (entre 25 y 16 años).

Atahuichi muestra cómo se reparten los espacios de la casa entre los miembros de la familia, como en un verdadero territorio se evidencia la distribución de lenguas en la casa: el cuarto de los bisabuelos y una especie de terraza es «la zona fuerte del aimara», porque allí permanecen los bisabuelos. Un pasillo y un baño es «la zona no frecuente del aimara», donde los bisabuelos solamente transitan. Los otros siete miembros de tres generaciones (una de las hijas tiene compañero y una hija de un año) habitan dos pisos en los cuales el aimara está ausente. Compartimentalización de espacios físicos pero sobre todo, inexistentes tiempos de convivencia son los que marcan el territorio supuestamente bilingüe. Las vidas de los bisabuelos y del resto de la familia transcurren con su propia dinámica, cada cual con sus tiempos, intereses, necesidades, cada cual marcado o regido por otro tiempo, los bisabuelos por la añoranza de la vida en la comunidad abandonada a la cual no pueden volver, y los abuelos e hijos por las ocupaciones laborales, comerciales, de estudio, de ocio y diversión.

Los mundos aparte de los dos grupos solamente se rozan cuando el hijo de la pareja de ancianos se acerca a sus padres para saludarlos a la salida de la casa y cuando vuelve de su trabajo de albañil.

Entre bisabuelos y nietos tampoco hay mucha comunicación; a diferencia de sus papás, los nietos no entran a la habitación de los bisabuelos. Los nietos saludan a los ancianos si se encuentran con ellos en el pasillo, cerca de la puerta de ingreso a la vivienda (*op. cit.*: 108).

La bisnieta no es expuesta por su madre a la bisabuela monolingüe aimara. Quien sí ayuda a criar a la niña es la abuela bilingüe, sin embargo, lo hace solamente en castellano, tal como crió a sus cuatro hijos nacidos en Cochabamba. Atahuichi concluye que la presencia de los bisabuelos Lino (bilingüe) y Torivia (monolingüe aimara) no repercute en la vitalidad de la lengua como tampoco en su transmisión a la tercera y cuarta generación de la familia.

El segundo factor que no favorece la convivencia entre los miembros de la familia es el distanciamiento entre la abuela y la bisabuela Torivia. Como el bisabuelo no oye bien, su esposa Torivia conversa con él en voz muy alta. El resto de la familia está expuesta a la conversación desde la cocina. En tres ocasiones, Torivia se expresó despectivamente en aimara sobre la nuera, reprobándola en cuanto a su responsabilidad de aportar a la economía del hogar de su hijo y hasta usó términos referidos a su color de piel que para la nuera fueron discriminadores. Los comentarios hirientes de la anciana han creado un

clima tenso, poco propicio para cohesionar a la familia completa. Al contrario, se han levantado barreras de ruido, literalmente. La nuera dice «me pongo radio, así pues, lo que sea que diga (Torivia), la verdad es que estoy aquí adentro, no me entero, así menos rabia también, no me reniego» (*op. cit.*: 109).

Esta ruptura repercute directamente en la posibilidad de «alguna» transmisión del aimara de la bisabuela Torivia monolingüe aimara a la bisnieta de 2 años, porque la niña está al cuidado de su abuela, la nuera. Ella comenta:

Ahora con la beba estoy y ya que me diga (mi suegra), qué me importa... me vale ya, trato de no estar mucho con ellos, más aquí. Si hablan, también no me entero nada, estoy más tranquila (*op. cit.*: 110).

Es evidente que no es la distancia de la lengua indígena o la ausencia de esta en el hogar la que impide la transmisión a las generaciones jóvenes o su bilingüización, es el distanciamiento de las personas producto de barreras afectivas y conflictos familiares.

En los procesos masivos de migración a las ciudades, se reconfiguran los roles tradicionales de los miembros de las familias. Con el cambio espacial cambia la dinámica de la red familiar que deja atrás una organización del trabajo propia de la economía campesina que involucra a todos y mantiene cercanos y comunicados a sus miembros para insertarse en una economía monetarizada. En la ciudad, en Bolivia, la individualización del trabajo precario e informal característico de migrantes no estimula la reunión e intercambio de los miembros de un hogar, además de la exigencia de tiempo y espacio propia de la educación y formación de los miembros jóvenes en la ciudad.

En otra parte de la tesis, Atahuichi da cuenta de cómo los nietos no ven a sus abuelitos más que esporádicamente cuando se encuentran en el patio. Gladis (23 años), una de las nietas, dice sobre su abuela: «Ahh, casi no le entiendo, raras veces le entiendo, me pregunta dónde estoy yendo, cosas así, pero hablar así, no». Su hermano Renán (25 años) dice:

Ya no hablamos con mis abuelitos. Solo los saludo cuando me encuentro afuera, antes me gustaba escuchar (a mi abuelito), me contaba (en castellano) de sus hijos, sus problemas yo escuchaba. Ahora ya no, ya no me atraen los problemas de los demás (*op. cit.*: 112-113).

Por otro lado, se desestructuran los lazos intergeneracionales. Como se puede apreciar en esta familia de cuatro generaciones, los bisabuelos desplazados de su entorno rural y acogidos –hasta se podría decir tolerados– por los hijos en su hogar urbano también son despojados de su rol tradicional, en tanto mayores, como fuente de sabiduría, respeto, consejo, etc. sin poder ubicarse en el nuevo contexto. Su permanencia en el «territorio familiar urbano» es difícil, conflictiva, no necesariamente enriquecedora y cohesionadora. En la defensa de tesis de Atahuichi, un miembro del tribunal puso énfasis en cuán generalizado es este problema recordando que su propio abuelo trasladado del campo a la

ciudad por los hijos migrantes escapó y prefirió vivir solo en su casa. No es siempre evidente que algunos ancianos en situación de migración pueda aportar al mantenimiento o reproducción cultural y lingüística, sean protagonistas o aliados o representen potenciales estrategias en este sentido. Factores psicolingüísticos pueden ser más decisivos, tener efectos contraproducentes y contrarrestar factores sociolingüísticos.

Volviendo al ejemplo totonaco y la política de prohibir a toda costa la reproducción de la lengua indígena en el hogar de una pareja interétnica, encontramos una situación similar en el caso de la familia migrante a la ciudad estudiada por Atahuichi. En la búsqueda de comprender por qué los padres, ambos migrantes aimaras de Oruro y La Paz, que se conocieron de jóvenes en Cochabamba, no transmitieron a sus hijos el aimara, Atahuichi nos presenta el siguiente testimonio:

Eulogia: Él siempre me ha hablado en castellano, mayormente porque si le hablaba en aimara, me respondía en castellano, entonces, más prefería hablar en castellano. A lo mejor me hubiera respondido cuando yo le hablaba en aimara, tal vez hubiéramos hablado.

Brenda: ¿Le has hablado entonces en aimara?

Eulogia: Le hablaba en aimara, pero en castellano siempre me respondía. Tenía que acostumbrarme a hablar en castellano nomás.

Brenda: ¿A los chicos nunca les hablaron en aimara pues?

Eulogia: No, nunca, nunca les hemos hablado, por eso a mí también me hubiera gustado que aprenda recién para que se entienda con sus abuelitos... Con mi suegra, como no pueden entenderse, no pueden conversar (*op. cit.*: 111).

Se puede percibir una sumisión de la mujer al marido quien establece la política lingüística monolingüe castellano en la familia, si bien de manera implícita, muy efectiva en tanto no es ni cuestionada ni revertida por la esposa.

4. CONCLUSIÓN

Los abuelos, como cualquier otro miembro de familias indígenas migrantes y no migrantes, son susceptibles a ideologías de asimilación y castellanización, aunque en nuestro imaginario, representaban quizás una barrera a este proceso. Dicho de otra manera, el hogar ha dejado de ser el territorio refugio donde se contrarrestaban las ideologías dominantes.

Lo que se dice y piensa en la sociedad hegemónica de las lenguas en realidad se dice de sus hablantes y sus hablantes son los primeros en adoptar este menosprecio y actuar en función de ello, el abandono de la lengua ancestral. Este abandono conlleva el abandono de la identidad lingüística, y la adopción de otras identidades «más modernas, más aceptadas por el mercado, más útiles y valoradas en el contexto de migración hacia las ciudades, más acordes a la homogeneidad global, más desterritorializadas».

Es por demás evidente que la decisión política de mantener viva una lengua tiene que ser de muchos, de todos, no basta el Estado. Y no basta de ninguna manera la escuela estatal que, por varios y complejos motivos, no es el lugar que pueda provocar un «retorno de la lengua indígena» (Sichra 2005). Uno de los motivos es que la escuela no ha contemplado la transmisión, adquisición y aprendizaje de las lenguas indígenas y focaliza su atención, si acaso, en la norma y funcionalidad en un espacio formal, obviando los espacios familiares, comunitarios de reproducción lingüística. Pero es en estos espacios, en primera instancia, en realidad, donde la decisión de los hablantes cuenta.

Son los hablantes los que, con su determinación de mantener o no la lengua, de ampliar o no sus usos y, *sobre todo*, de transmitir o no la lengua a sus hijos y a sus nietos, *deciden* sobre el futuro de su lengua. El Estado propiciará la funcionalidad, brindará estímulo, herramientas y financiamiento para el estudio, la difusión, la enseñanza de la lengua indígena como primera lengua y como segunda lengua, pero no puede *imponer* una política si los «beneficiarios», los mismos hablantes, no adoptan una postura proactiva, demandante y participativa en este asunto. Antes que nada, más allá del mero discurso ideológico, es decisiva una política socioeconómica consecuente y *en los hechos*, que fortalezca las condiciones de reproducción y control cultural de los pueblos a partir del respeto de su autodeterminación y los derechos colectivos que los sustentan.

Como «El corazón de una lengua son sus hablantes» (Hinton 2001: 139), cualquier política lingüística destinada a preservar o reactivar las lenguas supone experiencias de «reactivación» o «revitalización» de hablantes. En el fondo, la pregunta que debe plantearse es: ¿qué se revitaliza cuando se revitaliza una lengua? Lingüistas como Fishman ya lo han entendido y señalado: los movimientos de revitalización involucran propósitos etnoculturales más extensos.

Como patrimonio cultural *vivo*, en la preservación de una lengua sobresale la dinámica del uso, de lo que se transmite mediante el habla *real y actual*. Esta perspectiva marca un cambio rotundo no solamente respecto a *qué importa* de las lenguas indígenas, su valioso sistema o su más valiosa existencia puesta en riesgo cotidianamente por sus mismos hablantes, sino que va de la mano con la perspectiva de la *agencia* del hablante. En este paradigma, no es en el *estatus de las lenguas*, ni mucho menos en la conformación del corpus, sino en el *estatus de los hablantes* en el que importa incidir.

BIBLIOGRAFÍA

- ATAHUICHI, Melba B. (2016): «*Nānakax aimar aru parlaxiritwa. Tatmas, mammas aimarakiraki. Jumanakasti?*» *El aimara en una familia originaria de la marka Santiago de Huayllamarca en Cochabamba*. Tesis de maestría PROEIB Andes. Cochabamba, Bolivia, Universidad de San Simón.
- BOURDIEU, Pierre (1977): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.

- CALLAPA, Carlos (20016): *Limli Tabuybu: Dinámica sociolingüística en el desplazamiento y resistencia del tabuybu en las comunidades de San Antonio del TIPNIS y Galilea del río Chapare*. Tesis de maestría PROEIB Andes. Cochabamba, Bolivia Universidad de San Simón.
- CANAGARAJAH, Surej (2006): «Ethnographic Methods in Language Policy». En Thomas Ricento (ed.): *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Malden M.A., Blackwell Publishing, 161-181.
- CATALÁN, Ruth (2016): «Si no lo hago yo, ¿quién lo hará?». En Inge Sichra (ed.): *Ser o no ser bilingüe. Lenguas indígenas en familias urbanas*. La Paz, Plural, 61-90.
- CHI, Hilario (2011): *La vitalidad del maya t'aañ: Estudio etnográfico de la comunicación intergeneracional de los mayas de Naranjal Poniente*. La Paz, PROEIB Andes, Plural.
- CHRISTIAN, Donna (1992): «La planificación de las lenguas desde el punto de vista de la lingüística». En Fredrick Newmeyer (compil.): *Panorama de lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, vol. VI. Madrid, Visor, 233-252.
- COOPER, Robert (1989): *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid, Cambridge University Press.
- DIONISIO, Rosa (2011): *Situación sociolingüística de la lengua jñatrjo en niños de la Menanguaru/Rioyos Buena Vista, San Felipe del Progreso, México*. Tesis de maestría PROEIB Andes. Cochabamba, Bolivia Universidad Mayor de San Simón.
- FAIRCLOUGH, Norman (1992): *Discourse and social change*. Cambridge, Polity Press.
- FISHMAN, Joshua (1991): *Language and Ethnicity*. Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins.
- GARCÍA, Ofelia (2011): «Planning Spanish: Nationalizing, minoritizing and globalizing performances». En María Díaz-Campos (ed.): *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics*. Malden, MA., Blackwell, 667-685.
- GIROUX, Henry (1992): *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México D.F., Siglo XXI Editores.
- GRAMSCI, Antonio; Quentin HOARE y Geoffrey NOWELL SMITH (1971): *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. New York, International Publishers.
- HAUGEN, Einar (1966): *Language Conflict and Language Planning: the Case of Modern Norwegian*. Cambridge, MA., Harvard University Press.
- (1983): «The implementation of corpus planning: theory and practice». En Juan Cobarrubias y Joshua Fishman (eds.): *Progress in Language Planning*. Berlin, Walter de Gruyter, 269-289.
- HERNÁNDEZ, Fidel (2009): *Daj nadure' sinugun'. Los usos de la lengua Nanj nin'ñ y del español en las comunidades Triquis de Chicahuaxtla*. Tesis de maestría PROEIB Andes. Cochabamba, Bolivia, Universidad Mayor de San Simón.
- HINTON, Leanne (2001): «Language Revitalization an overview». En Leanne Hinton y Ken L. Hale (eds.): *The green book of language revitalization in practice*. Berkeley, Academic Press, 1-18.

- HOWARD, Rosaleen (2007): *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- KROSKRITY, Paul V. y Margaret C. FIELD (2009): *Native American Language Ideologies: Beliefs, Practices and Struggles in Indian Country*. Tucson, University of Arizona Press.
- LÓPEZ, Luis Enrique (2008): «Indigenous contributions to an ecology of language learning in Latin America». En Angela Creese, Peter Martin y Nancy Hornberger (eds.): *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 9. New York, Springer, 141-155.
- PENNYCOOK, Alastair (2006): «Postmodernism in Language Policy». En Tomas Ricento (ed.): *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Malden M.A., Blackwell Publishing, 60-76.
- PÉREZ, Antonio (2016): *Entre Luces y Sombras. La situación de uso intergeneracional del tseltal de la comunidad La Ventana, Yajalón*. Tesis de maestría PROEIB Andes. Cochabamba, Bolivia, Universidad de San Simón.
- PÉREZ, Sofía (2016): *Desplazamiento de la lengua totonaco, variedad de Espinal, Veracruz, desde las estructuras culturales*. Tesis de maestría PROEIB Andes. Cochabamba, Bolivia, Universidad de San Simón.
- RAMOS, Maricela (2014): *Gachr'i ni guchru' gu'hua a: Procesos socioculturales y sociolingüísticos de la comunidad de Santo Domingo del Estado de Oaxaca, México*. La Paz, PROEIB Andes, Plural.
- RICENTO, Tomas (2000): «Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning». En Tomas Ricento (ed.): *Ideology, Politics and Language Policies*. Amsterdam, John Benjamins, 9-22.
- SICHTA, Inge (2005): «¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística». *Revista de Educación Intercultural Bilingüe Qinasay*, vol. 3, 161-181.
- SPOLSKY, Bernard (2004): *Language Policy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- TOLLEFSON, James W. (2006): «Critical theory in language policy». En Tomas Ricento (ed.): *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Oxford, Blackwell.
- VALENCIA, Martha (2016): *Educación, lengua y literacidad. Trabajo del área de Lenguaje 1er semestre*. Cochabamba, Bolivia, Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, PROEIB Andes.
- ZAVALA, Virginia; Luis MUJICA, Gavina CORDOVA y Wilfredo ARDITO (2014): *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Lima, Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Educación Intercultural Bilingüe y enseñanza de inglés: El caso de una comunidad mayo

María Rebeca Gutiérrez Estrada

<rebegutz@gmail.com>

Universidad de Sonora

Resumen

El presente artículo expone los resultados de una investigación cualitativa sobre un caso de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en donde la lengua mayo y el inglés se impartieron de manera simultánea en una escuela primaria del estado de Sonora. El estudio aborda temas relacionados con la representación e identidad indígena en los libros de texto utilizados en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe en la comunidad mayo. Se busca impulsar una discusión respecto al rol que tiene la enseñanza del inglés en el contexto indígena, y reflexionar sobre el rol de la pedagogía y lingüística aplicada crítica en dichos contextos.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe, enseñanza de lenguas indígenas, enseñanza de inglés, representación, identidad.

Abstract

This article presents data obtained from a qualitative research project where the Mayo language, an indigenous language of northwestern Mexico and English were taught simultaneously in an Intercultural Bilingual school in the state of Sonora. The study takes on issues of representation and indigenous identity in textbooks used under the auspices of Intercultural Bilingual Education (IBE) in the Mayo community. The paper seeks to generate a discussion with respect to the role that English Language teaching (ELT) has in indigenous contexts, but also the role of critical pedagogy and applied linguistics in such contexts.

Key words: Intercultural Bilingual Education, teaching indigenous languages, ELT, representation, identity.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo emana de un proyecto de investigación doctoral llevado a cabo en una comunidad indígena en el noroeste de México durante los años 2008-2010. El objetivo del trabajo es analizar materiales, textos y documentos sobre la educación intercultural y valorar el papel de la enseñanza de inglés en contextos indígenas, particularmente la lengua mayo. Aunque los datos cualitativos derivados de un solo proyecto de investigación no pueden ser generalizados a todos los contextos de Educación Intercultural Bilingüe en México, los resultados que se discuten resultan enriquecedores, porque proporcionan una plataforma de vital interés para diversos actores involucrados en la educación indígena, especialmente lingüistas aplicados especializados en la enseñanza de lenguas, específicamente, el inglés como lengua extranjera o adicional.

El artículo se divide en tres secciones: (1) Descripción de contexto que incluye la descripción del estudio y participantes; (2) Resultados de la etnografía y análisis de textos y documentos; y (3) Consideraciones teórico-prácticas para la educación intercultural bilingüe en México.

2. DESCRIPCIÓN DE CONTEXTO

La educación intercultural, como proyecto en Latinoamérica y en el resto del mundo, tiene como premisa la equidad de trato en la atención educativa que se otorgue a poblaciones vulnerables, especialmente en lo concerniente a la enseñanza de lenguas minoritarias en todos los niveles escolares (para una discusión extensa sobre sus inicios ver López y Küper 1999). Godenzi (2007) expone lo siguiente:

El proyecto de una ciudadanía intercultural, tal como comienza a emerger en las propuestas y luchas de los pueblos indígenas de América Latina, cuestiona las bases económicas y políticas de la nación, generadoras de desigualdad e injusticia, e impulsa su transformación. Inscrita en tal proyecto, una política del lenguaje plural y democrática se convierte en recurso clave para superar la violencia simbólica, el poder interpretativo hegemónico y la discriminación étnico-cultural y social (p. 21).

En yuxtaposición con las políticas de enseñanza de lenguas vernáculas como es el caso de la lengua mayo en el norte de Sonora, se encuentra también la ineludible enseñanza del inglés como lengua franca. En este contexto se centra esta investigación.

2.1 *El mayo de Sonora*

La lengua mayo está clasificada como parte de la familia lingüística yutoazteca, específicamente dentro de la rama cahita (Miller 1983). Los miembros de esta comunidad hablante también se reconocen como «yoremes», «los que respetan la tradición» (Aguilar

Zéleny 1995: 83). Sin embargo, este mismo autor indica que los hablantes también se identifican como «la gente de la ribera».

La página web del INEGI (2015) indica que, de acuerdo al conteo poblacional de ese año, existen 42.601 habitantes que se identificaban como mayo. El mayo se divide en dos variedades, una del estado de Sonora y otra del estado de Sinaloa; sin embargo, ambas se reconocen como una sola variedad, aunque su organización, gobierno y tradiciones culturales varíen en algunos aspectos (Aguilar Zéleny, 1995: 84). La figura 1 muestra la distribución de lenguas indígenas del estado de Sonora. *Ethnologue* (Lewis *et al.* 2015), en su sección de uso de la lengua, reconoce que el gobierno brinda becas a aquellas personas que muestran conocimiento de la lengua mayo. Sin embargo, hasta el momento no hay estudios exhaustivos que presenten el grado de bilingüismo y literacidad en la lengua mayo. Aunque la idea de las lenguas indígenas como segundas lenguas ya ha sido abordado (Pérez López 2007), aún queda mucho por explorar en este campo. María,¹ la directora de la Escuela Intercultural «Benito Juárez», en la población de Gaviotas, sur de Sonora, indicó, durante el desarrollo de esta investigación, que la escuela era de calidad. «El Programa Escuelas de Calidad (PEC) nace en el año 2001 con el propósito de fomentar la democracia y mejorar los resultados de aprendizaje en los estudiantes, especialmente aquéllos que padecen condiciones de marginación» (Álvarez Gutiérrez 2003: 1).



Figura 1. Grupos indígenas del estado de Sonora, noroeste de México. *Fuente:* Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI 2000).

1. Debido a que este proyecto de investigación fue registrado en una universidad de Canadá, el comité ético de esa institución exige el uso de pseudónimos para los nombres de personas y lugares en todas las publicaciones derivadas de la tesis doctoral.

A continuación, es pertinente comenzar a discutir la enseñanza del inglés en México con enfoque especial en el estado de Sonora. Esto mostrará la relación directa que ambas lenguas, i.e., mayo e inglés, tuvieron y lo que motivó a llevar a cabo este estudio de corte etnográfico.

2.2 La enseñanza de inglés en México

El inglés como lengua franca es un fenómeno estudiado por muchos autores (Block y Cameron 2002; Canagarajah 1999, 2000, 2005; Crystal 2003; Pennycook 1994, 2000; Phillipson 1992, 2000, 2008, por sólo mencionar a algunos de ellos) y se ha abordado desde distintas perspectivas, desde una «neutral» hasta una perspectiva crítica (Pennycook 1994).

El presente estudio se basa en una perspectiva crítica en donde se cuestiona el rol del inglés ante la posible pérdida de lenguas minoritarias alrededor del mundo. De acuerdo a Clemente (2009), la pedagogía crítica en el aprendizaje de lenguas (PCAL) en México aún no es un campo avanzado. Sin embargo, su artículo destaca la importancia de una postura reflexiva ante la inminente propagación del inglés como lengua dominante en contextos como México, en donde la diversidad lingüística es grande, mostrando hasta el momento cerca de 60 lenguas, y un número significativo de hablantes que lucha por su supervivencia y mantenimiento. Por lo tanto, en México y el estado de Sonora, por su proximidad con Estados Unidos, se observa el impacto de esta nación no sólo a nivel económico, sino en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el país.

En la última década, la institución educativa a nivel estatal en México (Secretaría de Educación y Cultura) comenzó a incorporar programas de enseñanza del inglés al currículum de las escuelas públicas en varios estados del país. Anteriormente, la enseñanza del inglés era exclusiva del sector privado, conocido como bilingüismo de elite o de prestigio (De Mejía 2002), el cual se refiere a un tipo de enseñanza destinada para estudiantes de clase social alta o con posibilidades de ascenso social y económico. Por ello, la enseñanza del inglés en México es comúnmente asociada con clases sociales económicamente pudientes y cuyo acceso a nivel educativo había sido limitado anteriormente en el sector público. Fue hasta el año 2009, en que comenzaron dichas políticas a nivel nacional con la creación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). Este programa tiene como propósito principal (*grosso modo*) la enseñanza del inglés en varios sectores educativos. Modelado a partir de políticas y reformas educativas en el país, el PNIEB busca brindar a los estudiantes mejores oportunidades educativas y a los profesores mejor capacitación de apoyo para el proceso; el PNIEB también sigue al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER): Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.

En el caso del estado de Sonora, previo al inicio del PNIEB, en 1993, la Secretaría de Educación y Cultura forma el Programa de Inglés en Primarias (PIP). Este programa posteriormente se convirtió en el PNIEB; en el momento en que esta investigación comenzó

a desarrollarse, era el PIP el que había asignado a un profesor (Juan) a enseñar inglés en la Escuela Intercultural «Benito Juárez».

2.3 Metodología y participantes

Esta investigación empieza, coyunturalmente, a partir de una entrevista por parte de la investigadora principal y la entonces Coordinadora Regional del PIP (Rosa). En una charla informal, Rosa me informó sobre una comunidad mayo en el sur de Sonora la cual había enviado una solicitud al PIP para que se enseñara inglés como lengua extranjera. Ante esta situación, el PIP respondió enviando a un profesor bilingüe (español-inglés) para impartir clases a dos grupos, uno de quinto y otro de sexto año de primaria. Sin embargo, el profesor tenía dificultades para trasladarse al remoto pueblo de Las Gaviotas, un pueblo pescador situado al sur del estado de Sonora y a sólo unas horas de la frontera con el estado de Sinaloa. Ante la posibilidad de perder a su único profesor de inglés, Rosa y la directora del PIP localizaron a Juan, un nuevo profesor en el PIP, que casualmente coincidió en ser trilingüe (mayo-español-inglés). Rosa y la directora decidieron contactarse con la Dirección de Asuntos Indígenas del estado y en conjunto acordaron que la enseñanza del inglés se llevaría a cabo de manera simultánea a la enseñanza de la lengua mayo (ver Gutiérrez Estrada 2015*a*). Después de un año de funcionamiento del profesor Juan en la Escuela Intercultural «Benito Juárez», se comenzó la investigación que se presenta a continuación.

Los principales participantes de este estudio fueron: Juan, el profesor trilingüe de quinto y sexto grado, participante principal de esta investigación y clave en las conceptualizaciones de la misma; Rosa, la coordinadora regional del Programa de Inglés en Primarias del estado de Sonora en México; María, la directora de la Escuela Intercultural «Benito Juárez»; Ana, la maestra de grupo de quinto grado y hermana de Juan; 13 estudiantes del grupo de quinto grado, 20 estudiantes del grupo de sexto grado y 18 padres de familia (9 de quinto y 9 de sexto grado).

La Escuela Intercultural «Benito Juárez» se basa en la educación indígena; es la segunda escuela primaria en la comunidad de Las Gaviotas y la única en ofrecer enseñanza de mayo e inglés; también imparte los seis grados que conforman la educación primaria; durante el período de esta investigación, la escuela funcionaba como internado para aquellos niños o niñas que vivían en lugares remotos. Los estudiantes dormían en el pueblo de Las Gaviotas durante la semana y posteriormente acudían con sus familias durante los fines de semana. Entre 2008 y 2010 esta escuela contaba con 144 estudiantes en total, 50 de ellos en el internado.

La metodología utilizada para esta investigación fue una combinación de un estudio etnográfico donde se incorporó: la observación a las clases de mayo-inglés, las entrevistas semi-estructuradas a Juan, María y Rosa, y los cuestionarios que se aplicaron a los niños y padres de familia. El otro componente fue un análisis de libros y documentos,

desde los libros de texto diseñados por la Dirección General de Educación Indígena (para la Educación Intercultural Bilingüe de la comunidad mayo de los estados de Sonora y Sinaloa), el libro de enseñanza de mayo llamado *Yoremnokki* (la lengua de los yorem-mayo), las leyes: Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, las Guías pedagógicas del programa de Educación Intercultural Bilingüe, entre otros.

La metodología de carácter cualitativo buscó explorar principalmente los usos y actitudes de aquellos involucrados en la enseñanza del mayo e inglés en el contexto del estudio; asimismo, la representación de la identidad en textos y documentos educativos.

Para un estudio cualitativo, según la pedagogía crítica, la idea de que los significados de la experiencia humana son construidos a partir de la interacción de los individuos con su mundo es clave, dicho así, el significado se construye socialmente (Merriam 2002).

La sección etnográfica de esta investigación se enfocó en documentar las prácticas educativas en el aula de enseñanza de ambas lenguas, mayo e inglés, en los grupos de quinto y sexto año de primaria de la Escuela Intercultural «Benito Juárez». En estos escenarios, se buscó observar varios aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas de Juan, entre estas:

- El posicionamiento de cada lengua en la clase.
- Tipo de actividades que utilizaba el profesor.
- La participación de los estudiantes en ambos grupos.

El análisis de textos tuvo como enfoque abordar la manera en que se representaba la identidad indígena y el rol que tenía la institución y educadores para seguir manteniendo vigente la lengua, a pesar de la inminente enseñanza del inglés en dichos contextos.

Es importante mencionar que los datos presentados aquí, para fines de este artículo, son una versión resumida de los datos globales. Para una descripción más detallada de los tres componentes de análisis (ver Gutiérrez Estrada 2015a).

3. RESULTADOS

3.1 *Datos obtenidos de etnografía*

La etnografía arrojó una variedad de datos relevantes con respecto a las actitudes y esfuerzos de aquellos involucrados en el mantenimiento del mayo en el contexto de este estudio. No sólo fueron los administrativos (Rosa y María) clave en la implementación de la enseñanza del mayo e inglés en los grupos de quinto y sexto grado, sino también los maestros involucrados (Juan y su hermana Ana) que, a pesar de las limitaciones de infraestructura, se conducían de manera firme para que los estudiantes supieran la importancia de su lengua. Su trabajo, aunque sea considerado una pequeña contribución,

proporciona resultados relevantes para darnos cuenta de que las lenguas indígenas no perecen con la introducción del inglés, es decir, en este contexto educativo, el inglés no es la lengua asesina (Pakir 1997) o el Tiranosaurio Rex (Swales 1997), sino que con la ayuda de profesores comprometidos en la revitalización lingüística, el inglés puede ser la plataforma idónea para que las lenguas indígenas sean vistas por el capital cultural y lingüístico que encierran (Bourdieu 1977, 1990). Un ejemplo claro de este compromiso es el comentario hecho por Juan y su hermana durante una de las entrevistas, en donde les pregunté si pensaban que los niños y niñas estaban motivados para aprender el mayo y el inglés. A continuación sus comentarios *verbatim*:

Juan: «...yo siempre les digo a los niños: 'Miren, niños, les digo, aquí en estos tiempos el que no habla dos idiomas está... tienen que saber ustedes español y aparte dominar el inglés y aparte dominar su lengua nativa que es el dialecto² mayo, ¿sí?...» (Segunda entrevista, diciembre 2008).

Asimismo, Ana, expone lo siguiente:

Ana: «...Porque yo les dije una vez así a los niños: 'Si ustedes le entienden al mayo, lo tratan de hablar, mejor van a aprender el inglés', y desde entonces cuando les doy la clase de la lengua indígena parece que le ponen más ganas... porque así les dije: 'Si ustedes dominan el... la lengua mayo más fácil van a dominar el inglés...'» (Segunda entrevista, diciembre 2008).

Los tres participantes de la Escuela Intercultural «Benito Juárez» (Juan, María y Ana) tenían un conocimiento metalingüístico del cual no eran necesariamente conscientes; ninguno de ellos había recibido educación formal en el área de la lingüística aplicada. Juan era de profesión ingeniero cuando entró al Programa de Inglés en Primarias (por saber el idioma). Como parte de su formación, recibió capacitación parcial en dicha área la cual le fue enseñada de manera superficial. Sin embargo, su compromiso es palpable, en especial al rescatar la noción de que el conocimiento de una primera lengua lleva a un mejor aprendizaje de una segunda o tercera lengua (Cummins 1979). En esa misma entrevista, Juan comenta lo siguiente:

Juan: «Ese es el motivo por el cual esas escuelas, este, indígenas se fundaron con maestros indígenas, maestros que les hablen en dialecto mayo a los niños, ¿para qué? Para que el dialecto no desaparezca pues, eso les recalco mucho a los niños cuando estoy en clase, les digo que pues ayudemos al dialecto mayo, ayudémosle, hay que tenerle lástima son, son este... son lenguas, costumbres, que siempre han estado y ahorita están en peligro de desaparecer ¿no?» (Primera entrevista, enero 2008).

2. Aunque el uso del término dialecto es controversial en la lingüística aplicada y en particular al referirse a lenguas indígenas, se respetó el término que los participantes mayos de este estudio usan cuando se refieren a su lengua.

Aunque este ejemplo pueda parecer paternalista, fue esta actitud a favor del mantenimiento de la lengua mayo lo que se observó en las clases que impartió Juan. Los tres participantes, Juan, Ana y María no estaban sólo en sus esfuerzos para que el mayo y el inglés se siguieran impartiendo simultáneamente. En la última entrevista con Juan, él nos comenta la opinión que las familias (en particular las madres) tuvieron sobre el programa de enseñanza de mayo-inglés en la escuela. Su comentario se deriva de una clase «modelo» que impartió en dos ocasiones entre los años 2008-2010, en dicho evento, Juan invitaba a las familias a ser parte de una clase de mayo-inglés en donde estudiantes y sus familias participaban juntos mostrando los logros del aprendizaje de ambas lenguas.

Juan: «...a ellas [madres de familia] les parece muy bien este..., que se.. interactúe de esa manera entre inglés y dialecto les estuve explicando aquella vez, vimos los animales en dialecto mayo y en inglés ¿no? y eso les gusta a ellas ¿no? porque para que vean...las diferencias que hay ¿no? y los niños pues se apropien de ese conocimiento ¿sí?» (Tercera entrevista, agosto 2010).

En la figura 2 se muestra la clase a familias y estudiantes en abril del 2009.



Figura 2. Clase a familias y estudiantes de la Escuela Intercultural «Benito Juárez», abril 2009.

Las experiencias de los participantes en esta investigación mostraron la forma como los maestros, administrativos y miembros de la comunidad practican acciones de política lingüística y de la planeación del lenguaje a nivel micro, logrando interpretar, articular y

negociar espacios colectivos a favor del mantenimiento de una lengua minoritaria frente a la enseñanza de una lengua hegemónica.

Asimismo, durante esta investigación se pudo constatar que la infraestructura escolar en México sigue siendo precaria; por ejemplo, durante el período de observación participante de enero de 2008 a agosto de 2010, los libros de Educación Intercultural Bilingüe, los cuales fueron analizados para esta investigación, llegaron hasta mediados de 2010. En la segunda entrevista con María, esta colaboradora hizo referencia a las condiciones precarias bajo las cuales se funciona en escuela.

María: «Si usted ve que a nosotros siempre nos relegan por ser educación indígena que no nos dan los materiales a tiempo como en las otras escuelas. Siempre, fíjese yo estuve sacando copias todavía hasta en enero. Sacándole copias a libros, a un tanto de libros porque los niños no los tenían entonces ¿cómo va a ser posible eso?» (Segunda entrevista, marzo 2009).

La falta de materiales didácticos no fue el único ejemplo de la situación de pobreza que padecía la escuela, el plantel educativo sufrió estragos debido a las goteras durante la temporada de lluvias que arruinaron los proyectores de las aulas y llevaron a la cancelación de las clases por diversos motivos. Esto último también afectó la recolección de datos del estudio etnográfico que emprendí, debido a que a Juan se le informaba de una serie de eventos apenas un día antes del día de la observación: reuniones sindicales, capacitaciones a nivel estatal, etcétera. Esta realidad refleja el abandono y las discrepancias que existen en el ejercicio de las políticas educativas en el país y en particular en zonas indígenas remotas como el pueblo de «Las Gaviotas» en Sonora. A continuación se discuten los datos obtenidos del análisis de los libros de texto de la Educación Intercultural Bilingüe de la comunidad mayo.

3.2 Datos obtenidos del análisis de textos y documentos

El análisis textual (Curtin 1995) de esta investigación abordó el estado actual de la Educación Intercultural Bilingüe en México en conexión con los libros de texto utilizados (ver figura 3). El enfoque principal de esta sección tuvo como interés explorar cómo la representación e identidad indígena se presentaba en los libros de textos.

La construcción de la identidad indígena mexicana ha atravesado distintos períodos históricos. Para fines de esta investigación nos enfocamos en el período después de la revolución mexicana (los años 1910 y 1920), un período postcolonial que sufrió los binarios heredados de los tiempos coloniales. Autores como Bonfil Batalla (1996) hablan de un México Profundo e Imaginario: el *Profundo* refiriéndose al México real indígena, permeado por sus tradiciones y culturas (p. 10), y el *Imaginario*, entendido como la construcción occidental de México a partir del período postrevolucionario.



Figura 3. Libros *La educación intercultural bilingüe: mayo de Sonora y Sinaloa* y *Yoremnokki: lengua mayo Sonora y Sinaloa*.

Después de la revolución, el proyecto educativo en el país, protagonizado por Vasconcelos, el ministro de educación, desarrolló el concepto de *Raza Cósmica*, un concepto que atribuía al indígena cualidades occidentales y desterraba de éste aquellas cualidades indeseables (Alonso 1994, 2004; Coffey 2005; Urías Horcasitas 2006). Asimismo, Coffey (2005), menciona que dicha conceptualización (la de Raza Cósmica) *folklorizaba* a los indígenas con el propósito principal de la asimilación dentro de un proyecto nacional modernizante (p. 261).

De esta forma, los discursos de asimilación, nacionalismo y folklorización se asoman aún en algunos libros de textos de la Educación Intercultural Bilingüe. En las siguientes ilustraciones podemos ver cómo dos fotografías (figuras 4 y 5) muestran el nacionalismo y folklorización como imágenes que representan al indígena aún en el siglo XXI. Sin embargo, estas imágenes y conclusiones no son exclusivas de los libros de la comunidad mayo. En su investigación, analizando libros de textos de una comunidad Tojolabal en el sur de México, Gnade-Muñoz (2010) encontró ejemplos similares de folklorización y de hiper-patriotismo. La autora habla de un interculturalismo resbaloso que aún tiene rasgos asimilacionistas, ya que los indígenas en los libros de texto analizados eran mostrados como violentos y alcohólicos. Algo que nos lleva al discurso de Raza Cósmica propuesto por Vasconcelos.

En la figura 4, que sirve como portada para el libro de la Educación Intercultural Bilingüe, podemos observar cómo el niño saluda a la bandera como símbolo patrio de México. Uno de los temas que emergen del análisis de los libros de texto e imágenes es el de «Nacionalismo sobre todas las cosas» (Gutiérrez Estrada 2015a, 2015b). En otras páginas e imágenes del libro, se enfatiza el papel de *nuestro* México en donde se ignora el pasado y lucha de los pueblos indígenas en los distintos periodos históricos; en la página 25 del libro, el título de una actividad es «Que tenemos nuestros símbolos patrios, los cuales amamos y respetamos», y en un párrafo introductorio se lee: «Son los objetos, las imágenes, las palabras y la música que nos identifican como mexicanos, que nos representan ante otras naciones, que nos hacen sentirnos orgullosos de nuestro pasado y que nos alientan a construir un México mejor para todos» (Dirección General de Educación Indígena y Secretaría de Educación Pública 2000).



Figura 4. Portada del libro *La Educación intercultural bilingüe: mayo de Sonora y Sinaloa*.

Aunque es claro que el libro promueve el tema de la *unidad* (Gutiérrez, Grageda y Félix 2010) como forma de aculturación, es claro que otro valor que promueve el libro es el nacionalismo e hiper-patriotismo (Gnade-Muñoz 2010). Giroux (1997) propone que las narrativas que fomentan una identidad nacional y cultural deben ser cuestionadas como parte de un esfuerzo pedagógico para promover que los grupos dominantes conozcan, examinen y desaprendan su propio privilegio (p. 236).

Para finalizar esta discusión, la figura 5 extraída del libro en la lengua mayo *Yorem-nokki*, representa la historia de un abuelo enseñando a sus nietos la importancia de estar «unidos».



Figura 5. «Wóyusan Kuttam» (Siete Palos).

Esta imagen muestra a la población indígena mayo en una situación rural, niñas y niños sin zapatos, y tienden a *folklorizar* (Coffey 2005) al indígena del XXI y a los estudiantes de la Escuela Intercultural «Benito Juárez», los cuales no se sentían identificados con dichas imágenes.

El tema de la *unidad* en los libros de interculturalidad toca solo la superficie de los problemas aún existentes en el país y como parte de «la interculturalidad para todos». Despaigne (2013) habla de tendencias asimilacionistas en el proyecto de EIB y otros autores (Alonso 1994, 2004; Coffey 2005; Gnade-Muñoz, 2010) coinciden en que existe una tendencia a que la EIB se construya como un imaginario de igualdad e inclusión, pero existen aún discrepancias en el proyecto. Tampoco debemos hacer a un lado los logros de la EIB, pero sí cuestionar las implicaciones que todos tenemos en esta.

4. DISCUSIÓN Y DIRECTRICES EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y LA LINGÜÍSTICA (CRÍTICA) APLICADA EN MÉXICO.

A manera de conclusión, es importante aclarar que aunque este artículo sólo toca la superficie de temas fundamentales en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la

discusión continúa en distintas disciplinas y espacios (como lo muestra esta revista). El valor de los datos obtenidos del segmento etnográfico de esta investigación, deben valorarse, como Clemente (2009) lo sugiere, desde la pedagogía crítica que los convierte en una base instrumental para informar la práctica de educadores en todos los sectores. Por lo tanto, la enseñanza de inglés en México debe concientizar a los futuros lingüistas aplicados sobre el rol de la enseñanza de una lengua dominante como el inglés y el acompañamiento y estatus que esta debe tener con lenguas minoritarias en México. El capital simbólico, lingüístico y cultural de las lenguas indígenas debe, como en el caso mostrado por los datos de esta investigación, promoverse vis a vis con la enseñanza del inglés y no a costa de este (Canagarajah 1999).

En relación a los datos obtenidos del análisis de textos e imágenes, la representación e identidad de las comunidades indígenas en México debe ser difundida por las mismas comunidades acompañado de un diálogo que promueva imágenes reales y positivas de las comunidades. El debate y discusión deben estar permeados por lo expuesto en ambas leyes: la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Si continuamos trabajando de manera fragmentada, la premisa de «interculturalidad para todos» seguirá lamentablemente siendo la de «sólo para algunos».

REFERENCIAS

- AGUILAR ZÉLENY, Alejandro S. (1995): «Los Mayos». *Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México: Región noroeste*. México, D.F., Instituto Nacional Indigenista, 83-130.
- ALONSO, Ana María (1994): «The politics of space, time and substance: State formation, nationalism, and ethnicity». *Annual Review of Anthropology* 23, 379-405.
- (2004): «Conforming disconformity: “Mestizaje”, hybridity, and the aesthetics of Mexican nationalism». *Cultural Anthropology* 19(4), 459-490.
- ÁLVAREZ GUTIÉRREZ, Jesús (2003): «Reforma educativa en México: el programa escuelas de calidad». *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 1(1).
- BLOCK, David y Deborah CAMERON (2002): «Introduction». En David Block y Deborah Cameron (eds.): *Globalization and language teaching*, New York, Routledge, 1-10.
- BONFIL BATALLA, Guillermo (1996): *México profundo: Reclaiming a civilization*. Austin, University of Texas Press.
- BOURDIEU, Pierre (1977): «Cultural reproduction and social reproduction». En Jerome Karabel y Albert Henry Halsey (eds.): *Power and ideology in education*. Oxford, Oxford University Press, 487-510.
- (1990): *The logic of practice*. Stanford, CA, Stanford University Press.

- CANAGARAJAH, A. Suresh (1999): *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- (2000): «Negotiating ideologies through English: Strategies from the periphery». En Thomas Ricento (ed.): *Ideology, politics and language policies: Focus on English*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 121-132.
- (ed.) (2005): *Reclaiming the local in language policy and practice*. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- CLEMENTE, Ángeles (2009): «Pedagogía crítica en el aprendizaje de lenguas en México». *Imaginales: Revista de investigación social* 8, 11-32.
- COFFEY, Mary (2005): «What puts the “culture” in “multiculturalism”? An analysis of culture, government, and the politics of Mexican identity». En Cameron McCarthy, Warren Crichlow, Greg Dimitriadis y Nadine Dolby (eds.): *Race, identity, and representation in education*, New York, NY, Routledge, 257–271.
- CUMMINS, Jim (1979): «Linguistic interdependence and the development of bilingual children». *Review of Educational Research* 49, 222-251.
- CURTIN, Patricia A. (1995): «Textual analysis in mass communication studies: Theory and methodology». Paper presented at the *Qualitative Studies Division, Association for Education in Journalism and Mass Communication national convention*, Washington, DC.
- CRYSTAL, David (2003): *English as a global language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DE MEJÍA, Anne-Marie (2002): *Power, prestige and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- DESPAGNE, Colette (2013): «Indigenous education in Mexico: Indigenous students’ voices». *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival* 7(2), 114-129.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA & SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2000): *La educación intercultural bilingüe: Cuaderno de trabajo para las niñas y niños de educación primaria indígena. Quinto y sexto grados. Mayo de Sonora y Sinaloa*. México, D.F., SEP-México.
- GIROUX, Henry A. (1997): *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. Boulder, CO, Westview Press.
- GNADÉ-MUÑOZ, Jill R. (2010): «Interculturalidad resbalosa en materiales escolares para indígenas en México». *Antíteses* 3(5), 171-191.
- GODENZZI, Juan. C. (2007): «Ciudadanía intercultural y política de lenguas: perspectiva Latinoamericana». *Signo&Seña* 18, 19-37.
- GUTIÉRREZ ESTRADA, María Rebeca (2015a): «Emergent Identities and Representations in ELT in Minority Language Contexts in Northern Mexico» (Unpublished doctoral dissertation). Toronto, Ontario, Canada, York University, .

- (2015b): «Representation and Identity in Intercultural Bilingual Education in Northwestern Mexico: A Case Study of a Mayo School». En Eliza J. Nash, Nevin C. Brown and Lavinia Bracci (eds.): *Intercultural Horizons Volume III: Intercultural Competence – Key to the New Multicultural Societies of the Globalized World*. Newcastle upon Tyne, UK, Cambridge Scholars Publishing, 91-110.
- GUTIÉRREZ ESTRADA, María Rebeca; Aarón A. GRAGEDA BUSTAMENTE e Hiram FÉLIX (2010): «Reflecting on intercultural bilingual education: The case of history and language teaching for indigenous children in northwestern México». Paper presented at the *Annual conference of the Canadian Society for the Study of Education –Comparative and International Education Society of Canada*. Montreal, QC.
- INEGI (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA) (2015): «Hablan-tes de lengua indígena en México». En *Cuéntame*. <<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P#uno>>.
- LEWIS. M. Paul; Gary F. SIMONS y Charles D. FENNING (eds.) (2015): «Mayo». En *Ethnologue: Languages of the world* (18.^a ed.). Dallas, TX., SIL International. <www.ethnologue.com>.
- LÓPEZ, Luis Enrique y Wolfgang KUPER (1999): «La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas». *La Revista Iberoamericana de Educación* 20.
- MERRIAM, Sharan B. (ed.) (2002): *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA., Jossey-Bass.
- MILLER, Wick R. (1983): «Uto-Aztecán Languages». En Alfonso Ortiz (ed.): *Handbook of North American Indians Volume 10 Southwest*. Washington, Smithsonian Institution, 113-124.
- PAKIR, Anne (1997): «Education and invisible language planning: The case of the English language in Singapore». En Jason Tan, Saravanan Gopinathan y Ho Wah Kam (eds.): *Education in Singapore*. Singapore, Prentice Hall, 57-74.
- PENNYCOOK, Alastair (1994): *The cultural politics of English as an international language*. London, Longman.
- (2000): «English, politics, ideology: From colonial celebration to postcolonial performativity». En Thomas Ricento (ed.): *Ideology, politics and language policies: Focus on English*. Ámsterdam-Filadelfia, John Benjamins, 107-120.
- PÉREZ LÓPEZ, María Soledad (2007): «Las lenguas indígenas como segundas lenguas». *Signos Lingüísticos* 3(6), 137-153.
- PHILLIPSON, Robert (1992): *Linguistic imperialism*. Oxford, Oxford University Press.
- (2000): «English in the new world order: Variations on a theme of linguistic imperialism and “world” English». En Thomas Ricento (ed.): *Ideology, politics and language policies: Focus on English*. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, 87-106.
- (2008): «The linguistic imperialism of neoliberal empire». *Critical Inquiry in Language Studies* 5(1), 1-43.

- SWALES, John M. (1997): «English as Tyrannosaurus Rex». *World Englishes* 16, 373-382.
- URÍAS HORCASITAS, Beatriz (2007): *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*. México, Tusquet.

Fecha de recepción: 28-03-16

Fecha de aceptación: 27-05-16

Bilingüismo: conocimiento, uso y entendimiento entre los hablantes

Dora Pellicer

<dorapellicer@gmail.com>

Escuela Nacional de Antropología e Historia

Resumen

A pesar de las recientes políticas públicas interesadas en la difusión de las lenguas indomexicanas como parte constitutiva de la nación, la población mayoritaria hispanohablante no participa del reconocimiento de la diversidad lingüística de su propio territorio nacional. Por el contrario, persiste la ignorancia sobre estas lenguas, acompañada de discriminación hacia sus hablantes. En este artículo se discute el papel que pueden tener las políticas educativas en este escenario de marcada desigualdad, asumiendo, de entrada, que el acceso a la diversidad lingüística debe ser concebido como un recurso positivo de la educación y no como un simple paliativo que informa sobre la diferencia cultural y lingüística. A la luz de esta orientación, la escuela tiene capacidad para promover un contacto comunicativo e interactivo, oral y escrito entre hispanohablantes y hablantes de lenguas indomexicanas, aprovechando las múltiples posibilidades del entorno tecnológico actual.

Palabras clave: Políticas del lenguaje, lenguas minorizadas, comunicación bilingüe, identidades plurales, textualidad digitalizada.

Abstract

Despite recent public policies promoting the dissemination of Indomexican languages as an essential part of the Nation's founding principles, the majority of the Spanish speaking population does not recognize the linguistic diversity in which they are immersed. Furthermore, the lack of knowledge regarding these languages leads to discrimination of their native speakers. In this paper, the role of educational policies is analyzed within the existing context, taking as a premise that the access to linguistic diversity must be conceived as a positive resource in education and not as a remedy to inform about cultural and linguistic differences. Thus, using the modern technological context, the school has the ability to promote interactive oral and written communication between the Spanish speaking population and the speakers of Indomexican languages.

Key words: Linguistic policies, plural identities, bilingual communication, minorized languages, digital texting.

NOTA: Este artículo tratará en particular el caso de México, país con un alto índice de lenguas indígenas que en este artículo también se denominan indomexicanas.

1. INTRODUCCIÓN

Mi propósito en este artículo es examinar, de entrada, el fenómeno del bilingüismo desde algunas perspectivas teóricas que tratan la dinámica social de contacto de lenguas minorizadas.¹ A continuación planteo una reflexión sobre las políticas lingüísticas, en el caso particular de México, país donde el 85% de hablantes, de alguna de las 64 lenguas indomexicanas, es bilingüe en diferentes niveles de competencia con el español. En contraste a este alto índice de bilingüismo únicamente el 13% de la población mestiza hispanohablante conoce alguna lengua indomexicana.² Esta diferencia no es únicamente un indicador estadístico, es un marcador de disparidad de estatus y de desigualdad social de lenguas y hablantes originarios de un mismo territorio nacional. Las diversas manifestaciones de este fenómeno se vinculan sutilmente, a veces abiertamente otras, con el manejo del poder.

La revisión de argumentos teóricos toma en cuenta posiciones y acciones nacionales y supranacionales así como las propuestas sobre situaciones de bilingüismo, de diglosia y de otros fenómenos sociolingüísticos a los que da lugar el contacto de las lenguas. Incursiono también en la relación de la lengua y la identidad desde una perspectiva pluralista que destaca estrategias comunicativas no convencionales entre hablantes de lenguas minorizadas. En segundo lugar, me interno en el caso particular del bilingüismo en México, explicando resumidamente el tránsito de la imposición del español como lengua nacional, iniciada en el siglo XIX, a la educación bilingüe que dio principio en la segunda mitad del siglo XX. Finalmente, hago la ponderación de dos programas vinculados a la Declaración de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) y esbozo brevemente las líneas de un proyecto etnográfico comunicativo que permita abrir un intercambio conversacional entre bilingües indomexicanos y monolingües hispano-hablantes.³

2. ACERCA DEL BILINGÜISMO

La multiplicidad de lenguas fue disruptiva del concepto de lengua nacional en el marco del estado-nación que buscó la homologación lingüística desde el siglo XIX. No obstante, a partir del final de la Segunda Guerra, el bilingüismo fue objeto de ‘protección’ en los recién creados escenarios supranacionales como la OIT, la UNESCO, la OEA y la

1. En este artículo hago uso del término lenguas minorizadas para hacer referencia a aquellas lenguas que por razones históricas o migratorias, carecen de las funciones hegemónicas de aquella(s) a la que el estado-nación reconoce como lengua de estado.
2. De acuerdo con la Encuesta Intercensal (2015) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
3. La referencia a monolingües hispanohablantes se limita a la población mexicana que, fuera del español no conoce alguna otra de las lenguas originarias del territorio nacional.

ONU. Estas organizaciones han abordado el tema desde la perspectiva de los derechos humanos y los derechos lingüísticos que proponen condiciones de igualdad para todas las lenguas del estado-nación (Muehlmann y Duchêne 2007). Sin embargo, el discurso de los derechos parece ignorar que el bilingüismo es una práctica comunicativa dinámica con rasgos propios pero a la vez inestables por su dependencia del prestigio que ha acompañado el poder político y socio-económico de las lenguas de Estado (Edwards 1994). El discurso a propósito del bilingüismo y del multilingüismo, a pesar de tener ahora una doble presencia y un doble poder sigue, en el fondo siendo el mismo: *new site and old discourses* («nuevos sitios y viejos discursos») (Muehlmann y Duchêne 2007: 106).

Por otra parte, el bilingüismo ha recibido profusa atención de la sociolingüística la cual se ha internado desde distintas vertientes al análisis de causas y consecuencias de las lenguas en contacto. En este marco propongo tomar en consideración la distinción entre «bilingüismo obligado» y «bilingüismo voluntario». Esta dupla permite acercarse a múltiples facetas en la historia de la comunicación bilingüe como las colonizaciones y el comercio, las migraciones y las deportaciones que han dado lugar al uso obligado de otra lengua además de la materna; en esta circunstancia el bilingüismo es generalmente resultado de una adquisición informal, donde el determinante esencial es el contacto oral por lo que se manifiesta a menudo al margen de la literacidad. El «bilingüismo voluntario» puede ser también resultado de contactos informales pero comúnmente responde a un aprendizaje dirigido. De su parte, la globalización de los medios como, el celular o el internet han expandido nuevas formas de comunicación visual y oral de la que participan tanto los bilingües obligados como los voluntarios. Pensar el bilingüismo en estos términos no es solo un asunto de competencia lingüística, de fluidez o de manejo de un mayor número de dominios: «Being bilingual doesn't imply complete mastery of two languages» (Myers-Scotton 2006: 127). El bilingüismo conlleva la exposición a otras formas de comportamientos sociales y la apertura a una comunicación cultural más amplia.

2.1 *Variedad del bilingüismo*

Al definir el bilingüismo como una práctica dinámica las tipologías empleadas para distinguir las competencias bilingües: incipiente-equilibrada, inestable-estable, así como sus puntos intermedios, no son definitorias sino indicadores momentáneos. El balance entre lenguas en contacto puede cambiar y toda comunidad bilingüe puede desplazarse del uso de una lengua a otra (Romaine 1995). Es común el caso que denomino «bilingüismo efímero», cuando un grupo de lengua minorizada entra en contacto estrecho y prolongado con una lengua cobijada por el poder del Estado y transita con el tiempo al monolingüismo en esa segunda lengua.

Este proceso de desplazamiento lingüístico recibió la atención sociolingüística de Fishman (1991) quien postuló la metáfora del Big Brother hegemónico, el cual somete a las lenguas que comparten su espacio, impidiendo que mantengan sus funciones so-

ciales. Es necesario, en este caso, que las comunidades de lenguas minorizadas recuperen funciones sociolingüísticas. A juicio de Fishman el bilingüismo no se califica como una amenaza por sí mismo. Las causas que merman las funciones comunicativas de una lengua tienen su origen en el poder del Big Brother y el contacto desigual que de él deriva. Así considerado, Fishman desplegó la categoría de dominios que permiten una aproximación funcional al grado de vitalidad de una lengua y colocó el acento en la transmisión intergeneracional como requisito indispensable para su mantenimiento.

Heller (2007) reconoce que el paradigma estructural-funcional fishmaniano ha sido altamente productivo «allowing [...] a discourse regarding the relative advantages or disadvantages of specific forms of bilingualism for specific groups». Hace ver, no obstante, que el análisis que lo fundamenta no logró desplazar los conceptos de lengua y comunidad como pertenecientes a sistemas estructuralmente acotados, que no pueden dar cuenta de prácticas bilingües poco aptas para ser sistematizadas por funciones y en dominios. En efecto, los cambios de las sociedades modernas han dado lugar a transformaciones de formas y usos bilingües. Frente a esta realidad, Heller propone una aproximación heurística al bilingüismo, siguiendo patrones de la vertiente interaccionista que se sustenta etnográficamente en la comunicación social y en la ideología de los bilingües: cómo manejan su identidad, cómo distribuyen sus recursos lingüísticos qué hacen y logran con ellos. En suma, la noción de bilingüismo requiere de nuevas categorías que sean relevantes a sus realidades presentes. Las fronteras de la práctica bilingüe ya no pueden ser trazadas sin tomar en cuenta lo que los hablantes bilingües son capaces de hacer y quieren hacer. Tampoco hay garantía de que respondan a los dictados estatales o supraestatales, que he señalado anteriormente, sobre las prácticas bilingües.

2.2 *El bilingüismo diglósico*

La diglosia fue inicialmente una propuesta de convivencia prolongada de dos variedades de una misma lengua: A y B (Ferguson 1959). Posteriormente Fishman (1967) lo amplió para dar cuenta de dos lenguas genéticamente diferentes, con funciones sociolingüísticas distintas. En este caso, son las normas sociales las que marcan los espacios de uso que mantienen la separación funcional del contacto lingüístico, lo que se consideró favorable para el mantenimiento del bilingüismo:

Bilingualism without diglossia tends to be transitional [...] Without separate though complementary norms and values to establish and maintain functional separatism of the speech varieties, that language or variety which is fortunate enough to be associated with the predominant drift of social forces tends to displace the others (cf. Fishman 1967: 36).

No todos los especialistas están de acuerdo con las propiedades que Fishman acordó a un bilingüismo diglósico. Se ha cuestionado que, al igual que el bilingüismo, la diglosia

es una situación inestable sujeta a la intervención del poder. Entre otros, Boyer (2009) ha hecho ver que, en situaciones de bilingüismo conflictivo, cuando se enfrentan en un mismo territorio dos lenguas con estatus histórico reconocido no es posible lograr una situación de diglosia estable. Desde su punto de vista, una política de aceptación diglósica es una política de aceptación de la desigualdad social que puede conducir a la ruptura de la transmisión intergeneracional, situación que, como hemos visto, Fishman consideró definitiva para la pérdida de una lengua. Boyer (2009) propone por lo tanto sustituir las configuraciones diglósicas por configuraciones sociolingüísticas que, a su juicio, son las que pueden lograr igualdad de voz en el foro cívico y político. Hay una marcada distancia entre dos de sus ejemplos: catalán-español, sobre el que postula la «interrupción de la minoración del catalán» y guaraní-español en que reconoce «el mantenimiento de la minoración del guaraní» (cf. Boyer 2009: 27). A mi juicio, en estos resultados incide el estatus de tradición escrita del primer caso, pero considero que es necesario prestar atención a las configuraciones sociolingüísticas de otras comunidades minorizadas para acercarse por una vía multidimensional, a una parte sustancial de las situaciones bilingües: los paradigmas de representación lingüística de los hablantes (cf. Muñoz Cruz 2010) Esta aproximación puede colaborar al diseño de políticas lingüísticas bilingües y multilingües.

May (2012) se opone igualmente a la aceptación de situaciones diglósicas que limitan el uso de las lenguas minorizadas a dominios de bajo estatus con funciones y alcances limitados. Él estima que se deben reconocer las posibilidades de la utilidad instrumental de estas lenguas para lo cual propone la noción de «complementariedad cívica». Esto es, considerar que el mantenimiento de una lengua minorizada requiere su instalación o reinstalación, según el caso, en la esfera cívica de la educación y el gobierno. Acepto que el tratamiento diferencial de las lenguas minorizadas, las desplaza hacia la lengua de Estado, cuyo estandarte ha sido tradicionalmente el monolingüismo. No obstante, la limitación que encuentro en la aspiración de May es su generalización ya que no toma en consideración la diversidad de situaciones de minorización lingüística y la diversidad de posibles respuestas a la discriminación.

Hasta aquí, las vertientes sociolingüísticas que introducen al fenómeno del bilingüismo argumentan, desde miradas plurales, sobre la disparidad de las lenguas en contacto, exponiendo propuestas de equidad para las políticas lingüísticas encaminadas hacia las lenguas de grupos minorizados. Hay postulados explicativos a los que es justo acordar carácter universal pero no hay postulados de solución universales, dado que hay realidades bilingües que requieren de una apreciación relativista. Cabe entonces, tratar de encontrar un parámetro generalizable que diagnostique la disparidad del bilingüismo. Calvet (1974: 118) hizo una reflexión a propósito de la desigualdad de los derechos y obligaciones de los hablantes bilingües: «Parler de bilinguisme ne signifie pas du tout parler de pays où tout le monde est bilingüe ni même de pays où le nombre de bilingües est élevé». Surge entonces una interrogante ¿quién se ve obligado a ser bilingüe al interior del estado-nación?, la cual recibe una respuesta irrefutable: ‘aquel hablante cuya lengua

materna no es la lengua de estado'. En efecto, el grupo nacido y formado dentro de la lengua hegemónica del estado-nación se encuentra liberado de la obligación de conocer y de usar otra de las lenguas de su territorio nacional para participar en cualquier área de la vida nacional lo cual no ocurre para quien creció en el contexto de alguna lengua minorizada.

La desigualdad de derechos y obligaciones que crea la hegemonía de una lengua es una advertencia con carácter universal. No obstante las situaciones particulares en que viven las lenguas minorizadas y sus hablantes requieren, por su complejidad, ampliar la reflexión a manera de esbozar algunas explicaciones. Las nociones y categorías que aporta la sociolingüística pueden contribuir al cometido.

3. LAS LENGUAS MINORIZADAS

La conducción inequitativa del bilingüismo no es limitativa al estado-nación. Los foros supranacionales, incluyendo aquéllos que pueden pagar el costo de intérpretes para la mayoría de los estados participantes, acuden frecuentemente al monolingüismo en una lengua común, aquélla que detenta más poder en un momento histórico dado.⁴ De esta suerte, no toda lengua de estado mantiene su hegemonía de estado-nación en estos escenarios. Sin embargo, es el discurso paternalista sobre las lenguas minorizadas al interior del estado-nación el que ha adquirido una presencia relevante en la plataforma de las redes sociales: los congresos, las revistas de difusión, la prensa y por supuesto el internet.⁵ Nuevas denominaciones: *lenguas amenazadas*, *lenguas en peligro*, etc., sustentan este discurso de alarma generalmente sostenido en datos numéricos que no explican las causas de la desigualdad ni toman en consideración la diversidad de nuevas configuraciones sociolingüísticas de las lenguas que enumeran y de sus grupos de hablantes.

En particular, los estados-nación 'en vías de desarrollo' que incursionan al mundo globalizado, intentan exorcizar el fantasma de homologación lingüística que lo acompaña, acogándose al antídoto de la preservación de sus lenguas minorizadas, como fetiches inmutables. Lo anterior a pesar de que en el mundo del siglo XXI la mayor parte de sus hablantes tiene inevitablemente que enfrentar el contacto con otras lenguas y modos de vida y adaptarse a cambios, tanto lingüísticos como culturales. El arquetipo de preservación o catástrofe, anclado en la tradición parece ignorar que son numerosos los grupos minorizados que han adoptado, en la medida de sus posibilidades, los nuevos avances tecnológicos.

4. En la ONU únicamente hay intérpretes de la mayoría de las lenguas en la Asamblea General, no así en las Comisiones de trabajo y discusión donde a pesar de contar con interpretación para el inglés, el francés y el español generalmente predomina la primera de estas lenguas.
5. <www.unesco.org feb.20.2013>. Recomendación sobre la promoción del plurilingüismo en Internet.

Esta noción preservacionista ha sido revisada críticamente desde la perspectiva de la sociolingüística, Hill (2002), Cameron (2007), Muehlmann y Duchêne (2007), por su exclusión del fenómeno de contacto lingüístico, social, y cultural. Las lenguas minorizadas están siendo definidas como unidades cerradas, delimitadas geográficamente, que deben ser conservadas como repositorios de cultura e identidad. Cameron (2007: 280) ha advertido sobre la filtración de esta ideología a un discurso que se finca en un pasado inamovible: «most rhetoric about endangered languages holds that any shift away from the language of your ancestors entails catastrophic loss of identity and culture». Esta noción de vinculación orgánica entre lengua, identidad y cultura ha sido también impugnada por Moore, Pietikäinen y Blommaert (2010), quienes argumentan que el postulado de una única forma de pensar, una única visión del mundo y un solo conjunto de valores ha perdido sustento en un presente globalizado y permeado por los nuevos medios y tecnologías de la comunicación. Los llamados a la preservación ignoran las evidencias que surgen naturalmente en el repertorio de los hablantes que viven irremediamente en nuevos y distintos universos. A la luz de esta realidad May insiste en señalar que:

The complex, fluid multilingual repertoires of individuals in their local context [...] differ significantly from more narrow conceptions of ‘languages’ [...] in the public domain or civic realm. The argument here is that [...] reified conceptions of language will always fail to match the actual complexities and fluidity of individual multilingualism (cf. May 2012: 11).

3.1 *Las lenguas y las identidades*

La relación lengua-identidad es motivo de argumentaciones controvertidas. Edwards (1994) ha señalado de manera definitiva que la lengua no es un constituyente obligatorio de la identidad mientras que May (2012) aunque acepta que la lengua es un rasgo contingente de la identidad insiste en considerarla como un componente importante. El contacto lingüístico por períodos prolongados tiene obviamente consecuencias en el sistema de las lenguas y puede afectar todos sus niveles tal como han mostrado Thomason y Kaufman (1991). Igualmente, el fenómeno que me interesa destacar aquí es que el contacto afecta las normas sociales del uso lingüístico que a su vez se acompaña de la manifestación de diversas identidades.

Myers-Scotton (1993), en el contexto africano multilingüe de Kenya, se interesó por las motivaciones sociales que dan lugar al uso de dos lenguas o de dos variables dialectales en una misma conversación, fenómeno conocido bajo el nombre de *alternancia de códigos*. Su análisis de una reiterada alternancia swahili-inglés en conversaciones naturales hace ver que responden a una estrategia con la cual los hablantes resuelven el dilema de tener que elegir una sola identidad asociada a una sola lengua. En este caso su doble identidad se manifiesta en dos lenguas. En otros contextos la alternancia bidialectal del swahili con la variedad étnica luyia indica el reconocimiento de una identidad común

entre dos desconocidos. En estos casos el intercambio inicial se hace en swahili la lengua común en intercambios verbales no marcados pero desde el momento en que la variedad dialectal es reconocida por los locutores se comparte el conocimiento y se hace uso del código identitario. El estudio de Myers-Scotton muestra cómo los hablantes bilingües, en situaciones de contacto, adaptan sus lenguas y manejan sus identidades de acuerdo a las expectativas culturales en comunidades de habla específicas.

Los estudios de la *acomodación* explican otro fenómeno conversacional entre hablantes bilingües. En este caso la estrategia es hacer convergir ciertas unidades de las lenguas en contacto (Trudgill 2004). Esta convergencia se ve determinada ya sea por el prestigio de una de las lenguas o por la búsqueda de aproximación a la identidad del interlocutor. Entre los casos de acomodación bilingüe, Haviland (2005) y Gómez López (2010) han analizado conversaciones entre hablantes de dos lenguas de la familia maya, tzotzil y tzeltal, que también emplean el español. La acomodación se manifiesta en contextos y situaciones muy variadas. Puede ser la apertura de una entrevista telefónica por radio en que el locutor tzotzil emplea la lengua tzeltal para identificarse cortésmente con el entrevistado y cierra el saludo con un léxico amistoso en español, que ambos reconocen: *BIN ABIL TE JICHE amigo? «¿Entonces cuál es tu nombre amigo?»* (cf. Haviland, 2005:305).⁶ Debido a que el tzeltal y el tzotzil son lenguas de la misma familia y muy cercanas, los procesos de acomodación pueden ser muy sutiles:

1. *m[e]* [a]y *cebolla?* (tzeltal)
m[i] [o]y *cebolla?* (tzotzil)
 '¿Hay cebolla?'
2. *m[e]* *chi'-ik* *mandarina?* (tzeltal)
m[i] *chi'-ik* *mandarina?* (tzotzil)
 '[Están] dulces [las] mandarinas?' (cf. Gómez López 2010: 94)

En el primer ejemplo el hablante tzeltal lleva a cabo una acomodación fonológica en el marcador interrogativo y en el existencial. En el segundo, ésta ocurre en el marcador interrogativo. Estos intercambios conversacionales tienen lugar en operaciones de compra-venta entre un vendedor tzotzil y un comprador tzeltal que se acomoda a la identidad del primero para lograr un intercambio económico que le resulte favorable.

3.1.1 Identidades imaginadas

La transferencia de códigos así como la acomodación son un ejemplo de la habilidad bilingüe de los hablantes y de su capacidad para adaptarse a más de una identidad. Norton (2013) ha analizado cómo se deconstruyen, reconstruyen y expanden las iden-

6. Las mayúsculas son usadas por Haviland en el original, la traducción al español es de Gómez López (2010: 24).

tidades entre grupos de inmigrantes. En ese contexto llama la atención al concepto de comunidades imaginadas:⁷

Imagined communities refer to groups of people, not immediately tangible and accessible with whom we connect through the power of the imagination. In our daily lives we interact with many communities whose existence can be felt concretely and directly. [...] However these are not the only communities with which we are affiliated [...] imagination is another important source of community. Imagined ties extend both spatially and temporally (cf. Norton, 2013: 290).

Las comunidades imaginadas, dan lugar a identidades imaginadas y a involucramiento lingüístico. Aunque están fuera de la realidad inmediata, se asocian con focos de atracción hacia un futuro en el que anticipan mejores condiciones de trabajo y vida cotidiana o mejores oportunidades culturales y de formación profesional, entre otras. Una comunidad imaginada no tiene que ser un país extranjero, puede ser un territorio colindante o un espacio cercano como una empresa de computación a pocas cuadras de una fábrica de ropa. Cuando el individuo o grupo se instala en una comunidad, a veces largamente imaginada, desarrolla nuevas identidades que no son causa fatal de la pérdida de su identidad primera sino que se suman a ella. Norton, señala que la lengua es, en cambio, un componente más frágil y más susceptible de recibir sanciones discriminatorias. En su experiencia ha advertido que los grupos inmigrantes que se ubican en los estratos bajos de las sociedades receptoras son fáciles candidatos del bilingüismo sustractivo ya que tienden a subestimar su lengua nativa a favor de la lengua hegemónica que les brinda la oportunidad de una participación más productiva en su nueva comunidad.

La noción de comunidad imaginada puede explicar las motivaciones de las corrientes de migración interna rural-urbana que, desde la segunda mitad del siglo pasado, dieron lugar a una creciente presencia de grupos indígenas en la Ciudad de México y otras ciudades del país. El espacio urbano fue una comunidad imaginada que ofrecía solución a la pobreza en la que vivían en sus lugares de origen. El contacto con la lengua urbana dio lugar a la apropiación informal del español y a lo largo de los años ha conducido a un uso monolingüe de variedades del español mexicano (Pellicer 2014). La discriminación que las lenguas indomexicanas reciben de los grupos urbanos hispanohablantes no ha favorecido el desarrollo de grupos indígenas bilingües en el contexto urbano. Desde otro ángulo, los grupos hispanohablantes erigen también comunidades imaginadas en su propio territorio nacional pero en el sentido contrario a los grupos indígenas. No son comunidades que los llamen a involucrarse, fuera de momentos efímeros de turismo o de folklore.⁸ Las lenguas e identidades indomexicanas les son ajenas y las consideran disruptivas del estado-nación que es, en su imaginación nacionalista, homogéneo.

7. El término, señala Norton, fue acuñado en 1991 por Benedict Anderson.

8. Al hablar de la sociedad hispanohablante no estoy tomando en consideración a los académicos y profesionistas tanto mestizos como indígenas que conocen, estudian y dialogan sobre las lenguas indomexicanas.

3.1.2 Identidades plurales

La noción de identidades plurales responde a la importancia que han adquirido las identidades de grupo en los contextos comunitarios plurales. Sen (2001) reconoce que la manera en que nos identificamos los unos con los otros, influye fuertemente en las relaciones humanas lo cual lo lleva a preguntarse:

¿Es necesario que nuestra identidad social se vincule precisamente con un grupo?,
¿por qué no a varios grupos con los que uno se identifica de un modo o de otro?
Si me lo permiten, a este problema lo llamaré el de la identidad plural (cf. Sen, 2001: I).

En su tesis, una identidad es susceptible de vivir armónicamente con otras identidades por lo que rechaza un esquema de exclusión como el que distingue indígenas y mestizos pero reconoce las identidades plurales inclusivas como puede ser la nacionalidad: un yaqui y un sonoreño son mexicanos y comparten varias identidades.⁹ La compatibilidad de las identidades plurales tiene para él la finalidad de orientar acciones de instituciones nacionales y supranacionales: «tanto para una comprensión más cabal de la naturaleza de la identidad, como para una política pública y una práctica social más eficaces» (2001: I).

En una segunda pregunta plantea: «¿elegimos nuestras identidades o simplemente las descubrimos?» (2001: IV). En este rubro reconoce que la cultura dentro de la que se nace puede dejar huellas duraderas pero es modificable y algunas de sus manifestaciones pueden inclusive ser sujetas al rechazo. Por lo tanto nuestras identidades no son producto de un descubrimiento pasivo sino de una dinámica de elección que no es fácil, que tropieza con escollos y por ende, no es permanente. Precisamente a mi entender, en el caso de los grupos minorizados hay que tomar en consideración el peso del estigma social que cotidianamente reciben, al cual se agrega el peso del discurso hegemónico del estado-nación. Desde una posición sociolingüística es difícil concebir que una lengua de estado que marca su estatus superior cotidianamente en un volumen significativo de comunicaciones institucionalizadas no incida en la elección lingüística y/o identitaria de un hablante o grupo de hablantes (cf. Bastardas 1997).

La perspectiva del estado-nación que dio lugar a la dicotomía: identidades étnicas *versus* identidad nacional ha sido ampliamente discutida por May (2012). A su juicio, las llamadas identidades nacionales son resultado de un proceso de construcción anclado en el poder del estado-nación que ha minorizado a otros grupos sin dejar por ello de ser él mismo un grupo étnico más cuya diferencia sólo radica en su poder hegemónico. El estado-nación erige su frontera homogénea que no se deja atravesar por las identidades étnicas y se concibe erradamente inmune al contacto y al cambio. En sentido contrario,

9. Los ejemplos son míos.

May pone énfasis en la realidad contingente y plural de todas las identidades ‘étnicas o nacionales’: «...all collective forms of identity –indeed all forms of identity– are permeable, fluid and subject to change» (cf. May: 336). Manifiesto aquí mi acuerdo con May sobre la perspectiva dicotómica del estado-nación que mantiene su hegemonía en la conservación perenne de dos homogeneidades como mostraré más adelante al introducir el discurso de los derechos lingüísticos.

3.2 *Nuevas textualidades de grupos minorizados*

Las nuevas maneras de comunicación entre grupos de pares, adolescentes y veinteañeros, marcan un parteaguas entre las estructuras aceptadas escolarmente para interacción y los universos lingüísticos que dieron inicio a una nueva textualidad amparada por el uso del «cel» o «móvil» y por otras tecnologías digitales. Hay cuatro rasgos que le son particulares: *a*) su uso por un grupo de edad entre 12 y 29 años aproximadamente; *b*) su comprensión supeditada a la pertenencia a un grupo determinado y al reconocimiento del contexto, *c*) el uso de estrategias bilingües como la alternancia de códigos y *d*) su afiliación a las identidades plurales.

De León (cf. 2013 y en prensa), ha analizado el impacto del celular en la comunicación bilingüe tzotzil-español en la comunidad de Zinacantán.¹⁰ De una parte, si bien la interacción oral en los hogares de esta comunidad ocurre principalmente en tzotzil, aquéllos que conocen la escritura y tienen celulares hacen uso de ambas lenguas cuando intercambian mensajes cotidianos: *naka xa ta celular* ‘ahora solo por celular’ *naka xa ta mensaje* ‘ahora solo por mensaje’ (cf. de León 2013).¹¹ Por otra parte, los jóvenes «mensajean» en español o en una variante de español-tzotzil acomodando su literacidad a la textualidad particular de este modelo de interacción que se ubica en el entrecruce de una oralidad escrita. En su análisis, de León ha encontrado y analizado los rasgos de textos creados digitalmente donde se reorganizan e incorporan elecciones lingüísticas, códigos y géneros culturalmente innovadores, influidos por otros medios como la televisión (de León, en prensa).

Crystal (2008) se cuenta entre los primeros lingüistas que han llamado la atención a esta nueva textualidad originada en el uso los teléfonos móviles y extendidos con relativa rapidez a los otros medios de comunicación virtual. Por su versatilidad el *txtng*, como lo ha denominado, se presta a ampliar los espacios de interacción entre grupos diferentes y distantes. En este sentido tiene posibilidad de abrir puertas a comunicaciones antes sancionadas o discriminadas. En su investigación ha descubierto el surgimiento de nuevos

10. El tzotzil es una lengua de la familia mayense, hablada en varias comunidades del estado de Chiapas.

11. Este medio digital se introdujo hace poco más de 10 años a algunos poblados indígenas, donde por su portabilidad y multifuncionalidad ha generado y generalizado nuevas formas de interacción oral y escrita.

géneros de creatividad poética y literaria que tal vez podrán ser efímeros pero son, no obstante, evidencias de la evolución del lenguaje:

Some people dislike texting. Some are bemused by it. Some love it. I am fascinated by it, for it is the latest manifestation of the human ability to be linguistic creative and to adapt language to suit the demands of diverse settings. In texting we are seeing, in a small way, language in evolution (Crystal 2008: 175)

La ruptura de formas de comunicación tradicionales tanto orales como escritas han sido igualmente registradas y analizadas en las interacciones de jóvenes migrantes de lenguas distintas. Blommaert y Rampton (2011) han considerado la inclusión de una sociolingüística etnográfica para dar cuenta de una nueva concepción de la diversidad que surge a partir de la expansión del fenómeno de migración en el mundo. El contacto de lenguas que provoca este suceso ha dado lugar a una literacidad conversacional que fractura la estructura y las ideas autonómicas de las lenguas que entran en contacto. En sus mensajes se transita de la preeminencia de los significados denotacionales y proposicionales de la palabra y la frase a «la significación connotacional de los signos» (cf. Blommaert y Rampton 2011: 5). Cuando los hablantes recurren a la alternancia de códigos, lengua, estilo o registro, van más allá del sentido literal de lo que quieren comunicar:

...it is worth looking very closely at these practices [...], they allow us to observe linguistic norms being manufactured, interrogated or altered, or to see norms that have changed and are new/different in the social networks being studied [...]. We can see in short the emergence of structures out of agency (cf. Blommaert y Rampton 2011: 7).

En suma, los usuarios de lenguas minorizadas no han quedado fuera de la expansión y las formas diversas del mundo moderno que se entretajan en las interacciones monolingües y bilingües. Las concepciones de lengua en el discurso de los derechos lingüísticos dirigidos a las ‘lenguas amenazadas’ no toma en cuenta la realidad de las situaciones de bilingüismo. Esto se debe, en gran parte, a una postura que concibe las lenguas no hegemónicas como prisioneras de una identidad inamovible. En todo diseño de políticas del lenguaje, las nuevas realidades que tienen lugar en el uso comunicativo de las lenguas en contacto, debieran ser tomadas en cuenta.

4. POLÍTICAS DEL LENGUAJE EN MÉXICO: DE LA CASTELLANIZACIÓN COMPULSIVA A LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Ponderar argumentos teóricos a propósito del bilingüismo, de las lenguas, de las identidades y de las nuevas textualidades de la comunicación no es un ejercicio ocioso si nos auxilia como prolegómeno para ubicar un estudio de caso e intentar una reflexión

crítica de las políticas del lenguaje de un estado-nación en particular. Hacer una revisión del tratamiento institucional que ha recibido la diversidad lingüística en México, es la intención que persigo, en las páginas que siguen, al examinar la situación de 85% de bilingües indomexicanos en un territorio donde coexisten 64 lenguas indígenas, pertenecientes a 11 familias lingüísticas diferentes, con una lengua de estado indoeuropea.¹²

Una de las tareas primarias de los países recién independizados en el continente americano fue la de consolidarse como estado-nación homogéneo lingüísticamente, es decir, con una lengua nacional como una de sus principales cartas de presentación ante los otros estados. México no fue la excepción. Cuando en 1821 declaró su independencia cerca de un centenar de lenguas indomexicanas eran habladas por más de 60% de su población indígena. Frente a esta diversidad las conciencias nacionalistas pugnaron por la igualdad de todos los mexicanos cuyo logro sería una población homogénea tanto en ideas: «Nación es una reunión de hombres que profesan ideas comunes y que tienden a un mismo fin» (Pimentel 1864: 217) como en idioma: «Debe procurarse [...] que los indios olviden sus costumbres y hasta su idioma mismo [...]. Solo de este modo formarán con los blancos una nación verdadera» (ibíd: 226). Es decir, la vida independiente requería para su fortaleza de una lengua: el español, concebido como «lengua de la patria» (Lara 2010: 175).¹³

4.1 *La castellanización informal*

En su intento por el logro de esta «lengua patria» el gobierno liberal, en la segunda mitad del siglo XIX, se acogió a la educación otorgándole poderes de desplazamiento e imposición lingüística: desechar la lengua nativa y acoger el español. Esta segunda tarea requería que la población indomexicana supiera o aprendiera a leer español pero en 1868 el 80%, que era indígena en su mayoría, carecía de ese conocimiento y 4 décadas después los datos del censo de población no aportaron ningún cambio sustancial al nivel de la literacidad de estos grupos (Robles 1977).

Recurrir de nuevo a los indicadores numéricos ofrece la oportunidad de esbozar una reflexión a propósito de la situación monolingüe/bilingüe de los hablantes indomexicanos. En las postrimerías del siglo XVIII (1790), las cifras del Censo de Revillagigedo indicaron que al menos 66% de la población de Nueva España se comunicaba en alguna lengua indígena. Casi un siglo después (1889) esta cifra había descendido al 38% de acuerdo con las estimaciones del geógrafo García Cubas y en el primer Censo Nacional de Población elaborado en 1895, solo el 17% declaró usar alguna lengua nativa (cf. González

12. Las familias lingüísticas en México son: Álgorica, Yuto-nahua, Cochimí-yumana, Seri, Otomangue, Maya, Totonaco-Tepéhua, Tarasca, Mixe-Zoque, Chontal de Oaxaca y Huave. (cf. INALI 2009).

13. Luis Fernando Lara (2010) nos recuerda que hacia 1822 José María Luis Mora ya reconocía el español como «lengua de la patria».

Navarro 1981). Es evidente el descenso de los hablantes indomexicanos monolingües, pero es igualmente evidente, de acuerdo con las cifras de desconocimiento de la lengua escrita señaladas más arriba, que las políticas de educación para los grupos indígenas no podían adjudicarse ni la paternidad del bilingüismo ni la deseada castellanización.

Fueron otros los propulsores del acelerado proceso de desplazamiento hacia la lengua de estado que al terminar el siglo recibió la denominación de lengua nacional en los programas de la educación pública (cf. Cifuentes y Pellicer 1989). Un factor de este desplazamiento fue la ruptura que sufrió la forma colectiva de propiedad indígena y de trabajo comunal así como la inserción de estos grupos a nuevas fuentes de ingreso. Este cambio los separó del núcleo familiar y de sus lenguas nativas. Así mismo los condujo a incipientes bilingüismos en la lengua del Estado. Otro factor, fue el incremento de la difusión escrita del español durante el siglo XIX, para informar, controlar y dictar las pautas del orden social (Vaughan 1990). El universo indomexicano iletrado se encontró frente a un patrón de comunicación dual: español-escritura, en favor del prestigio de la lengua de estado. La iliteracidad indígena no disminuyó pero le otorgó al texto escrito el valor de un *bien simbólico* (cf. Bourdieu 1984). Ambos factores fueron promotores determinantes de bilingüismos que se habían empezado a desarrollar desde las primeras décadas independientes y se multiplicaron en los años postreros del porfiriato, marcados por un ideal de progreso anclado en principios positivistas (Moya López 2003).

4.2 *Las lenguas indomexicanas y su empleo para castellanizar*

Ahora bien, el desplazamiento de una lengua se manifiesta en el debilitamiento de sus funciones sociales, el cual transcurre de manera progresiva. Como en todo proceso de cambio por contacto, los hablantes de lenguas indomexicanas experimentaron situaciones variadas y las secuencias del bilingüismo no fueron uniformes en todo el territorio ni en todas las lenguas. Los diferentes rangos de uso de la lengua nacional estuvieron determinados por las características del contacto sociolingüístico y sus distintas demandas. La diversidad de bilingüismos no fue tomada en consideración por las políticas educativas que continuaron con su empeño en una castellanización inmune al contacto extraescolar con el español.

En la última década del siglo XIX, el prototipo del mexicano criollo se había agotado paulatinamente y fue reemplazado por el del mexicano producto de la mezcla del indio y el europeo. La identidad mestiza fue punta de lanza de tímidas políticas indigenistas al término de la conflagración revolucionaria que, durante la década de 1910 a 1920, dio lugar a profundos cambios políticos, sociales y educativos. La meta lingüística postrevolucionaria continuó siendo la castellanización, pero con el recurso inicial de la lengua materna como instrumento favorecedor para el aprendizaje del español. Esta tímida introducción de las lenguas indomexicanas se vio antecedida por el estudio de las disciplinas antropológicas, entre ellas la lingüística, cuyo primer programa de enseñanza

formal elaborado por Francisco Belmar, data del finales de los años 20. Es así como el bilingüismo empezó a recibir el auspicio los lingüistas:

Uno de los mayores problemas a los que se enfrenta nuestro país es el de la educación y, dentro de éste debe mencionarse como algo que requiere soluciones especiales el de la educación indígena. [...] Uno de los caminos que se ofrecen como posible solución al problema es el de la educación bilingüe (cf. Pérez González 1973: 1).

Con el aval de los especialistas, las lenguas indomexicanas continuaron siendo la antesala de la lengua de estado y, en un trabajo conjunto, lingüistas estadounidenses y mexicanos diseñaron metodologías para una castellanización que debía adaptarse a las diversas condiciones de vida rural de los escolares indígenas:

Se recomienda que la enseñanza del español comience desde el primer día de escuela, practicando una hora diaria. Paralelamente, se imparten las demás materias: aritmética, civismo, lectura, escritura, utilizando como lengua de instrucción el idioma nativo al principio, pero después cada vez más el español, a medida que los alumnos vayan adquiriendo este idioma (cf. Swadesh 1973: 9).

4.3 *La educación bilingüe*

La institucionalización del bilingüismo en la educación pública se concretó pocos años después con la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978, que tuvo y sigue teniendo en sus manos los programas de la «escuela bilingüe bicultural». La imagen política a la que tuvo que responder la educación bilingüe bicultural consistió en trasladar las lenguas indomexicanas a la cultura escrita: lo mismo libros de texto para la educación primaria que transcripción escrita de poemas, de tradiciones orales o traducciones de informes oficiales. Esta imagen política no dejó espacio para investigar y entender las múltiples configuraciones sociolingüísticas de los grupos indomexicanos. Apegada a su denominación oficial, la propuesta educativa se ancló en la noción genérica de unicidad de lengua y cultura y con ella diseñó un programa educativo centralizado que no tuvo capacidad para tomar en cuenta las historias particulares que se reflejaban en la variedad de expectativas educativas de estas comunidades. Las nociones sociolingüísticas de diversidad, variación y cambio no cribaron el discurso de la educación bilingüe que en el capítulo de sus fundamentos lingüísticos postuló sin reconocer diferencias: «los niños indígenas no hablan castellano [...] al ingresar a la escuela por lo que éste es para ellos una segunda lengua y por tanto solamente puede ser aprendida como tal».¹⁴

14. Dirección General de Educación Indígena. Fundamentos lingüísticos. Secretaría de Educación Pública, (1985: 34).

En sus diferentes modalidades, el impacto de la educación bilingüe en el contexto de la escuela indígena fue precario hasta hace pocos años. Una de sus tareas nucleares, introducir la escritura de la lengua indígena como un paso fundamental de la legitimación del biculturalismo, raramente traspasó el umbral de la escuela. En cambio se desperdició la oportunidad de legitimar la rica cultura oral que era el principal patrimonio indígena.¹⁵ La práctica escrita iniciada en la escuela bilingüe fue, y sigue llevándose a cabo en otros órganos representativos del Estado, la traducción a la lengua indígena de textos que producen las instituciones públicas para la difusión de las políticas del estado-nación.

Una grave deficiencia de la escuela bilingüe fue su gestación al exterior de los propios grupos indomexicanos y su desvinculación de los cambios de diversidad cultural que han tenido lugar en su vida cotidiana. La insistencia en mantener el vínculo de la escritura con las tradiciones fue en muchos casos anacrónica. Efectivamente, las tradiciones son herencias ancestrales que se conservan y se manifiestan en fiestas rituales y ceremonias. Sin embargo, los requerimientos de la diaria subsistencia demuestran la capacidad de los grupos indomexicanos para vivir identidades plurales y ser bilingües de acuerdo al rango de sus necesidades y posibilidades (Pellicer 2006).

5. LA GESTACIÓN DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS

En la década postrera del siglo pasado la presencia de los grupos y las lenguas indomexicanas fueron adquiriendo el derecho de presencia y de voz como resultado de tres órdenes de presiones que recibió el Estado mexicano: *a*) los compromisos aceptados y firmados en diversos foros supranacionales;¹⁶ *b*) los reclamos internos que desencadenó en 1994 el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y *c*) el apoyo de un amplio grupo de intelectuales mexicanos a las demandas de los grupos minorizados que dieron inicio en 1996 a los Diálogos de Sacam Ch'en.

Para ese momento, el bilingüismo español-lengua indígena –80%– era resultado de procesos informales, ya que el 40% de los indígenas mayores de 15 años, en esa década, eran iletrados.(cf. Valdés 1995). El texto final que se sometió a las instancias de debate y decisión nacionales señalaba: «Incluir en la educación de la población no hablante de lenguas indígenas, elementos básicos de lenguas indígenas características de sus regiones» (cf. Pellicer 1996: 107). Esta cláusula pudo haber sido un primer paso para introducir a

15. No estoy tomando en cuenta en este artículo, el trabajo riguroso y bien fundamentado que sobre escritura y oralidad han llevado a cabo, al margen de las instituciones oficiales, lingüistas de diversos centros académicos.

16. cf. Entre otras, La Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en las Naciones Independientes, firmada por México en 1990 y la Declaración de Naciones Unidas (ONU) sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas firmada en 2007.

los escolares hispanohablantes a un bilingüismo incipiente con las lenguas indomexicanas. No obstante, el texto final que, en 1996, presentaron los congresistas, denominado Ley de Derechos y Cultura Indígena, fue rechazado por el EZLN. El conflicto de los derechos indígenas fue prácticamente ignorado por los gobernantes a lo largo de tres años aunque no impidió las movilizaciones indígenas pacíficas que tuvieron amplia cobertura nacional e internacional y se mantuvo como tópico de argumentación académica en la prensa, y en reconocidas publicaciones.

5.1 *La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*

En este clima de conflicto dos Comisiones de la Cámara de Diputados, la de Asuntos indígenas y la de Educación, tomaron en sus manos en la primera mitad de 2001, la responsabilidad de elaborar la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI). Esta ley, que se oficializó en marzo de 2003, define las lenguas yuxtaponiendo ideas de orden histórico, territorial y lingüístico reiterando «la pluralidad de lenguas indígenas» y «la composición pluricultural de la Nación Mexicana» (cf. LGDLPI, Artículo 3). En esta Ley el español que, fuera de los programas de educación, no había recibido reconocimiento como lengua oficial o nacional, aunque de facto, desde la Independencia cubría todas las funciones correspondientes, fue declarada lengua nacional al igual que las lenguas indomexicanas que, a partir de esta Ley reciben aleatoriamente el epíteto de lenguas indígenas nacionales Sin embargo, este reconocimiento se plantea con ambigüedad y desconocimiento de la realidad actual de los hablantes de estas lenguas:

Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico, y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen (cf. LGDLPI, Artículo 4).

«El origen histórico» de muchas lenguas indígenas es todavía motivo de estudio y no está trazado con seguridad para todas ellas. En cuanto al término ‘validez’, no se determina cuál es el alcance de su significado y, en lo que se refiere a la especificidad territorial, desde hace decenas de años los miembros de ciertos grupos indomexicanos pueden estar distribuidos en lugares muy variados. Lo que sí queda claramente asentado es que el estado-nación mantiene en sus manos las decisiones de autoridad sobre las lenguas minorizadas: «El Estado adoptará e instrumentará las medidas necesarias para asegurar que los medios de comunicación masiva difundan la realidad y la diversidad lingüística y cultural de la Nación Mexicana» (cf. LGDLPI, Artículo 6). En igual medida reitera su hegemonía cuando señala: «Las lenguas indígenas serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público [...]» y sostiene: «Al Estado le corresponde garantizar el ejercicio de los derechos previstos en este artículo...» (cf. LGDLPI, Artículo 7).

Asumiendo la necesidad de un órgano ejecutor, se acordó, en el Artículo 14 de la LGDLPI, la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), cuyo primer reto académico fue la elaboración del Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales para determinar cuáles eran las entidades sociales objeto de la LGDLPI.

5.2 *El Catálogo de las Lenguas Indígenas y la literacidad de las lenguas indígenas*

En la confección de este catálogo, publicado por primera vez en 2009,¹⁷ intervinieron lingüistas reconocidos por su trayectoria como estudiosos de lenguas indígenas, lo que fue garantía de rigor, sistematicidad y precisión de sus datos. Es, por lo tanto, resultado de una investigación que tomó en cuenta todas las lenguas habladas en México –64– independientemente del número de sus hablantes;¹⁸ identificó 364 variantes lingüísticas que fueron reconocidas como lenguas nacionales acompañadas por las autodenominaciones que proporcionaron algunos de sus hablantes y con sus referencias geoestadísticas. Sus datos son de gran valor para los lingüistas porque ofrecen una base para el estudio pormenorizado de nuestra diversidad lingüística y permitirán entablar estudios que den cuenta de nuevas lenguas.

Sin embargo, esta fragmentación, de enorme valor para los especialistas, plantea un problema para que la educación de los grupos indígenas contribuya a su empoderamiento. Lograrlo requeriría de escrituras comunes independientes hasta donde sea posible de las variantes orales. Tal ocurre con el español y su abundante variedad dialectal que no es exclusiva de México sino de todos los países que recibieron la herencia lingüística de Castilla. A pesar de que oralmente esta lengua se expresa con distintas variantes prosódicas, fonéticas, gramaticales y discursivas, su escritura es parte del patrimonio lingüístico de todo hispanohablante.

A mi juicio las 364 variantes consignadas en este catálogo pueden convertirse en una barrera para el logro de la inter-comprensión escrita entre los grupos indomexicanos. La diversidad oral es una riqueza propia de las lenguas y sus variantes, pero traducirla a la escritura puede conducir al aislamiento social y a *cacicazgos lingüísticos*. Si cada variante exige una escritura propia pero ininteligible a las otras, se imposibilita la unión requerida para argumentar y lograr acuerdos de orden económico y social que conduzcan a la inserción de estos grupos en niveles más holgados de vida. El segundo paso que tendría que seguir este minucioso catálogo es el de una estricta y sistemática investigación sobre las posibilidades de inteligibilidad mutua entre las escrituras indomexicanas. Independientemente del mantenimiento de la diversidad oral, es deseable pensar en escrituras que permitan el diálogo entre los hablantes de las lenguas minorizadas.

17. Cf. Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales en Bibliografía al final del artículo.

18. Como el caso del aguacateco que contaba con 17 hablantes y el ayapaneco con 24, de acuerdo a la Encuesta Intercensal de 2015.

5.3 *El diálogo escolar bilingüe*

El Estado mexicano reconoció oficialmente la pluralidad lingüística desde hace dos décadas: «La nación Mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas...».¹⁹ Este reconocimiento fue impreciso respecto a otros derechos económicos sociales, educativos y políticos de esos pueblos fundacionales de la pluralidad. En particular me interesa destacar que su visión de la educación en todos sus niveles descartaba la posibilidad de pluralidad lingüística para la sociedad hispanohablante, la cual era fundamental para integrar armónicamente las identidades plurales (3.1.2). La propuesta de diálogo escolar bilingüe en las últimas líneas de este artículo esboza la posibilidad de una educación bilingüe, incluyente de la población hispanohablante. En el momento actual una propuesta de bilingüismo nacional se encuentra favorecida por los avances de la tecnología (Muñoz Cruz 2010). La finalidad primera es promover la interacción entre escolares hispanohablantes, desconocedores de la lengua indígena hablada con más alta frecuencia en la región que habitan, con escolares indígenas bilingües que la hablan, independientemente de su nivel de competencia que puede reducirse a unidades léxicas y a ciertas rutinas conversacionales. Considero que es posible, en un futuro cercano, la posibilidad de programas experimentales de este orden que pueden entrar a formar parte del currículum de la asignatura de lenguaje o llevarse a cabo extraescolarmente, en el marco de investigaciones de sociolingüística aplicada. Las nuevas técnicas de la comunicación posibilitan esta primera etapa de sensibilización y acercamiento oral, ya que es a través de ellas que los hablantes de español entrarán en contacto con los nuevos universos entonativos y rítmicos de las lenguas indomexicanas. En una segunda etapa, es posible introducir la escritura con la participación de los propios escolares, pero, atención, esta literacidad no tiene que ser estandarizada y formalizada como la que se aprende escolarmente. La comunicación virtual y digital está desarrollándose ‘a caballo’ entre la oralidad y la escritura. Cada vez encontramos más ejemplos de uso y más propuestas académicas que invitan al estudio de estas nuevas formas de lenguaje (cf. 3.2). Entre ellos, Kalantzis y Cope (2009: 201) se preguntan y responden:

The technology convergence comes with cultural divergence, and who knows which is the greater influence in the development of the other. The only thing which is clear is that technology is one of the keys to these new kinds of self expression and community building.

La literacidad digital es flexible y funcional; no se trata, en este diálogo bilingüe de que los escolares hispanohablantes aprendan las reglas gramaticales de la o las lenguas indomexicanas que se hablan en su región, sino que encuentren y entiendan sus particularidades y busquen las claves para manejar los canales multimodales de significado que

19. Cf. Reforma al Artículo 4º de la Constitución Mexicana.

les permitan comunicar con otros jóvenes interlocutores, que son sus paisanos aunque hablen lenguas distintas.

6. CONCLUSIÓN

Ofrecer un atisbo de las reflexiones a propósito de las lenguas en contacto no tendría sentido si no contribuye a extraer algunas últimas aclaraciones sobre la noción de bilingüismo que, es su resultado más inmediato, y atañe a la vida cotidiana de un alto porcentaje de hablantes de las lenguas minorizadas. En primer lugar debo aclarar que el término bilingüismo, que bautiza el texto, no es limitante de número de lenguas. Bilingüismo o bilingüe podría ser reemplazado o acompañado del término multilingüismo o multilingüe. Aclarado este punto paso al término lenguas minorizadas que, en efecto, introduce una pauta histórica, no cuantitativa. Sin embargo hay que tener presente que es una noción relativa, no universal, porque no es lo mismo la minorización de una lengua con tradición de literacidad que la de una lengua carente de ella. Los denominados derechos lingüísticos no pueden involucrar de igual manera al occitano frente al francés que al mazahua frente al español. Tampoco pueden dejar de tomar en consideración la diversidad de identidades y expectativas de los grupos de hablantes que son el objeto de los derechos que otorgan los estados-nación o los foros supranacionales.

En otro orden de ideas es obligado preguntarse en qué medida la literatura teórica se vincula a la realidad patente de un estudio de caso. El vínculo no es evidente ni inmediato, pero permite detectar las políticas públicas que se aproximan o se alejan de los argumentos teóricos. El primer postulado teórico, que apunta al poder del estado-nación para imponer una lengua nacional, sustenta la política castellanizadora del español a raíz de la independencia de España aunque los postulados generalizadores para lograr la igualdad de derechos lingüísticos no aplican en el caso mexicano, si se toman en consideración las condiciones particulares de los grupos minorizados y sus expectativas de movilidad y participación social y política.

Es, en cambio, relevante la aportación teórica de orden sociolingüístico que permite reconocer la alternancia de códigos, la acomodación y las identidades plurales como elementos integrantes del bilingüismo y de las estrategias de los hablantes bilingües mexicanos. Por último, los argumentos teóricos sobre el carácter universalista de la textualidad, que se han desarrollado a partir de las tecnologías contemporáneas, sustentan la propuesta de un diálogo bilingüe en el que jóvenes indomexicanos e hispanohablantes pueden reforzar su reflexión metalingüística e ir borrando las manifestaciones de discriminación hacia los primeros.

BIBLIOGRAFÍA

- BAILEY, Benjamin (2007): «Heteroglossia and boundaries». En Monica Heller (ed.), 257-274.
- BASTARDAS BOADA, Albert (1997): «Contextes et représentations dans les contacts linguistiques par décision politique: substitution *versus* diglossie dans la perspective de la planétarisation». *Diversité Langues* 1. Québec: Université du Québec. Disponible en <<http://www.telug.quebec.ca/diverscite/entree.htm>>. Consulta: Febrero 2016.
- BOURDIEU, Pierre (1984): *Questions de Sociologie*. París, Les éditions de Minuit.
- BOYER, Henry (2009): «Contactos y conflictos de lenguas: aproximación sociolingüística a las configuraciones de tipo diglósico con atención particular a los casos de Cataluña, de Galicia y de Paraguay». *Signos lingüísticos* 5(10), 9-32.
- BLOCK, David (2007): *Second Language Identities*. London, UK, Continuum.
- BLOMMAERT, Jan y Ben RAMPTON (2011): «Language and Superdiversity». En *Diversities*. Disponible en: <www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art11>, 1-22. Consulta: Febrero 2016.
- CALVET, Louis-Jean (1974): *Linguistique et colonialisme*. París, Petite bibliothèque Payot.
- CAMERON, Deborah (2007): «Language endangerment and verbal hygiene: History, morality and politics». En Alexandre Duchêne y Monica Heller (eds.), 268-285.
- CIFUENTES, Bárbara (2014): «El programa lexicográfico de Joaquín García Icazbalceta». *Biblioteca de México* 143. México, 20-25.
- CIFUENTES, Bárbara y Dora PELLICER (1989): «Ideology, politics and national language: a study in the creation of a national language in 19th century Mexico». *Sociolinguistics* 18. México, 113-138.
- CRYSTAL, David (2008): *Textng. The gr8 db8*. Oxford, Oxford University Press.
- DE LEÓN PASQUEL, Lourdes (2013): «Textos, voces y nuevas literacidades. La incorporación del celular en la vida de los mayas de Zinacatán y Chamula, Chiapas». Conferencia en la Facultad de Filosofía y Letras. España, Universidad Autónoma de Madrid.
- (en prensa): «Texting Amor: Emerging Intimacies in New Courtship Practices among Tzotzil Mayan Youth». *Ethos Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 3-41.
- DUCHÊNE, Alexandre y Monica HELLER (eds.) (2007): *Discourses of endangerment: Ideology and interest in the defense of languages*. New York, Continuum.
- EDWARDS, John (1994): *Multilingualism*. London, Routledge.
- FERGUSON, Charles (1959): «Diglossia». *Word* 15, 325-340.
- FISHMAN, Joshua (1967): «Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism». *Journal of Social Issues* 23(2), 29-39.
- (1991): *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon, Multilingual Matters LTD: 76.

- GÓMEZ LÓPEZ, Tomás (2010): *Contacto lingüístico entre dos lenguas mayas tseltal y tsotsil*. Tesis de Maestría. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- GONZÁLEZ NAVARRO, Moisés (1981): «Instituciones indígenas en el México independiente». En Alfonso Caso, Silvio Zavala, José Miranda y Moisés González Navarro: *La Política Indigenista en México*. México, Instituto Nacional Indigenista.
- HAGÈGE, Claude (2000): *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona, Paidós.
- HAVILAND, John B. (2005): «Indians, languages and linguistic accomodation in modern Chiapas, México». En Rudolf Muhr (ed.): *Standard Variations and Conceptions of Language in Various Language Cultures*. Berkeley, University of California, 285-310.
- HEATH, Shirley B. (1972): *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. México, Instituto Nacional Indigenista.
- HELLER, Monica (2007): «The future of ‘bilingualism’». En Monica Heller (ed.), 340-345.
- (ed.) (2007): *Bilingualism: Social Political Approaches*, New York, Palgrave MacMillan.
- HILL, Jane H. (2002): «“Expert Rethorics” in Advocacy for Endagered Languages: Who is listening, and What do they hear?». *Journal of Linguistic Anthropology* 12(2), 119-133.
- KALANTZIS, Mary y Bill COPE (2009): «Language Education and Multiliteracies». En Stephen May y Nancy H. Hornberger (eds.): *Encyclopedia of Language and Education, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education*. Springer 2008, 195-211. Disponible en: <http://newlearningonline.com/_uploads/springerhandbook.pdf> Consulta: Marzo 2016.
- KRAUSS, Michael (1992): «The World languages in crisis». *Languages* 68(1), 4-10.
- LARA, Luis F. (2010): «La otredad mexicana en el siglo XIX». En *Memoria*. México, El Colegio Nacional, 171-182.
- MAY, Stephen (2012): *Language and Minority Rights. Ethnicity, Nationalism and the Politics of language*. New York / London, Routledge, Taylor & Francis Group.
- MEYERHOFF, Miriam (2006): *Introducing Sociolinguistics*. New York, Routledge.
- MOORE, Robert, Sari PIETIKÄINEN y Jan BLOMMAERT (2010): «Counting the losses: numbers as the language of language endagerment». *Sociolinguistic Studies* 4(1), 1-26.
- MOYA LÓPEZ, Laura A. (2003): *La nación como organismo. México: su Evolución Social 1900-1902*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- MUEHLMANN, Shaylih (2007): «Defending Diversity: Staking Out a Common, Global Interest». En Alexandre Duchêne y Monica Heller (eds.), 14-34.
- MUEHLMANN, Shaylih y Alexandre DUCHÊNE (2007): «Beyond the nation-state: International agencies as new sites of discourses on bilingualism». En Monica Heller (ed.), 96-110.

- MUÑOZ CRUZ, Héctor (2010): *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- MYERS-SCOTTON, Carol (1993): *Social motivations for codeswitching. Evidence from Africa*. New York, Oxford University Press.
- (2006): *Multiple Voices: an introduction to bilingualism*. Maiden-Oxford, Blackwell Publishing Ltd.
- NORTON, Bonny (2013): *Identity and Language Learning. Extending the conversation*. Bristol-Buffalo-Toronto, Multilingual Matters.
- PELLICER, Dora (1996): «El derecho al bilingüismo: Ley de Instrucción Rudimentaria al Diálogo de San Andrés Sacam Ch'en». *Dimensión Antropológica*, año 3, vol. 8, 91-127.
- (2006): «Stages of bilingualism. Local conversational practices among Mazahuas». En Margarita Hidalgo (ed.): *Mexican Indigenous Languages at the Dawn of the Twenty-first Century*. Berlín-Nueva York, Mouton de Gruyter, 127-166.
- PÉREZ GONZÁLEZ, Benjamín (1973): «Prólogo». En Mauricio Swadesh: *Juegos para aprender español*. México, Secretaría de Educación Pública.
- PIMENTEL, Francisco (1864): *Memoria sobre las causas que han originado la situación actual de la raza indígena de México y medios de remediarla*. México, Andrade y Escalante.
- ROBLES, Martha (1977): *Educación y sociedad en la historia de México*. México, Siglo XXI.
- ROMAINE, Suzanne (1995): *Bilingualism*. Oxford, Basil Blackwell Ltd.
- SEN, Amartya (2001): «La otra gente. Más allá de la identidad». En *Letras Libres*. Disponible en: <<http://www.letraslibres.com/revista/convivio/la-otra-gente-mas-alla-de-la-identidad>>. Consulta: Febrero 2012.
- SWADESH, Mauricio (1979): *Juegos para aprender español*. México, Secretaría de Educación Pública.
- THOMASON, Sarah G. y Terrence KAUFMAN (1991): *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley, University of California Press.
- TRUDGILL, Peter (2004): *New Dialect Formation: The Inevitability of Colonial Englishes*. Edinburgh, Edinburgh University Press / Georgetown, Georgetown University Press.
- VALDÉS, Luz M.^a (1995): *Los indios en los censos de población*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- VAUGHAN, Mary Kay (1990): «Primary education and literacy in nineteenth century México: Research trends 1968-1988». *Latin American Research Review*, vol. 25, n.º 1, pp. 31- 66.

FUENTE PRIMARIAS

DERECHOS Y CULTURA INDÍGENA (1995): Resultados de la primera fase de la mesa de diálogo de San Andrés. *Ce-Acatl* 73.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (2015): Encuesta Intercensal 2015. México.

INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS (2011): *Ley general de Derechos Lingüísticos de los pueblos Indígenas*. México, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Fecha de recepción: 16-05-2016

Fecha de aceptación: 23-06-2016

Políticas lingüísticas e idiomas indígenas en Venezuela. Casos Mapoyo y Yabarana

Tania Granadillo

<tgranadi@uwo.ca>

University of Western Ontario

Jeyni González

<jeynigonzaez@gmail.com>

Universidad Central de Venezuela

Resumen

En este artículo presentamos un resumen de las políticas lingüísticas oficiales sobre los idiomas indígenas en Venezuela desde 1999 hasta el 2016, haciendo énfasis en los cambios en la legislación durante ese tiempo. Luego exponemos el impacto de estas políticas en el quehacer diario entre dos grupos indígenas del Amazonas venezolano, los mapoyo y los yabarana, particularmente en el uso de su idioma ancestral y en las ideologías que justifican estos usos. Concluimos ofreciendo algunas sugerencias para superar las dificultades en la implementación de dichas políticas.

Palabras clave: Políticas Lingüísticas, Venezuela, Lenguas Indígenas, Mapoyo, Yabarana.

Abstract

In this article we present a summary of the official language policies about indigenous languages in Venezuela since 1999 to 2016, highlighting the changes in legislation during this period. Then we address the impact these policies have on everyday life in two indigenous groups of the Venezuelan Amazon, the Mapoyo and the Yabarana. We conclude by offering suggestions to address the difficulties in the implementation of these policies.

Key words: Language Policies, Venezuela, Indigenous Languages, Mapoyo, Yabarana.

NOTA: Dedicamos este artículo a la memoria de María Eugenia Villalón (QEPD) quien nos introdujo al estudio de los idiomas indígenas de Venezuela. Sin ella no hubiéramos dedicado nuestra vida académica a este tema.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo abordamos las políticas lingüísticas venezolanas sobre los idiomas indígenas.¹ Con este fin seguimos la propuesta de Spolsky (2004) según el cual las políticas lingüísticas se pueden abordar desde tres perspectivas: la planificación o administración lingüística, el uso del lenguaje y las ideologías o creencias lingüísticas.²

La planificación o administración lingüística es abordada a través de los desarrollos en el marco jurídico sobre los idiomas indígenas desde 1999 hasta el presente, haciendo énfasis en los cambios en la legislación durante ese período. Luego veremos el impacto o no de estas políticas en el quehacer diario entre dos grupos indígenas del Amazonas venezolano, los mapoyo y los yabarana, particularmente en el uso que se da de su idioma ancestral, dado un estado de vitalidad lingüística crítico, y en las ideologías o creencias que justifican estos usos. Existen diferentes definiciones de ideologías lingüísticas; seguimos a Silverstein (1979: 193) quien propone entenderlas como «...sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use». Estas ideologías se hacen evidentes a través de tres áreas: la regimentación del lenguaje, el uso del lenguaje, y los comentarios metalingüísticos. Concluiremos ofreciendo algunas sugerencias para superar las dificultades en la implementación de las políticas oficiales.

2. DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN VENEZUELA

Venezuela es un país cultural y lingüísticamente diverso. En cada región es posible observar esta gran riqueza, que se manifiesta de variadas formas, orales y escritas: Desde el habla cotidiana, las piezas musicales de cantantes locales, hasta los mensajes plasmados en vallas, afiches, grafitis, entre otros soportes escritos; asoman esta diversidad. Dependiendo de la zona del país que sea visitada, se encontrarán mayores o menores expresiones de un tipo o de otro, y en algunos casos será indispensable algo más que un breve acercamiento para conocer la diversidad cultural y lingüística que alberga un determinado espacio geográfico.

Tal como lo ha afirmado Villalón (2011a), detenerse en intentos de contabilización de esa diversidad lingüística podría ser difícil, además de que dependerá de los criterios que se utilicen para tal fin. Sin embargo, desde aproximaciones estadísticas es posible decir que además del castellano, el patois de paria y el alemán coloniero, existen en Ve-

1. Usamos el término 'idioma indígena' y no 'lengua indígena' impuesto en la legislación venezolana vigente.
2. Traducimos estos términos del original. Ellos, en inglés, son *language management or planning*, *language practices and language ideologies or beliefs*.

nezuela no menos de 30 lenguas indígenas. El Instituto Nacional de Estadística (INE) reporta para el año 2011 un total de 51 pueblos indígenas, cifra que si bien evidencia la diversidad de pueblos, no refleja el número de lenguas habladas. Al respecto, el mismo INE, señala que «En Venezuela se utilizó el habla de un idioma indígena para cuantificar a dicha población [en] el Censo Indígena de 1982, pero a partir de 1992, se introdujo el autorreconocimiento étnico» (INE, 2013: 3). El gran valor identitario es lo que ha llevado a contabilizar hasta un total de 40 idiomas indígenas en el país.

Como expondremos a continuación, el desarrollo de marcos jurídicos (nacionales e internacionales) en materia de derechos indígenas, tuvo su auge a finales del siglo XX tomando cuerpo en Venezuela sobre todo entre 1999 y 2008 provocando un resurgimiento o revitalización de pueblos indígenas, motivado primordialmente por el reconocimiento de la diversidad cultural como un valor para la nación.

Siguiendo los criterios de la UNESCO (2003) para evaluar la vitalidad de las lenguas, Villalón (2004, 2011a y 2011b) realiza una «apreciación tentativa de la robustez de las lenguas minoritarias de Venezuela... [empleando]...una escala del 1 al 7 en el sentido de menor a mayor grado de amenaza y riesgo de desaparecer» (Villalón 2011a: 162). En el primer grado, con menor riesgo, se encuentran los idiomas: yanomami, sanema y jodi. En el segundo: shirian, barí, warao, ye'kwana, yu'pa, e'ñapa, piaroa. En el tercer grado: wayuunaiki o guajiro, pemon, guahibo o hiwi, kurripako, puinave, piapoko y pume. En el cuarto: ka'riña y kuiba. En el grado cinco: akawayo, arawako [lokono], warekena, yeral o ñengatú, japreira. En el sexto grado de amenaza están los idiomas: mapoyo, añú, baniva, baré, mako, sáliva y yabarana. Y en el séptimo: sape y arutani. El 46% de estos idiomas, los que se encuentran entre los grados 4 y 6 en la escala, están «...en serio peligro y directamente encaminados hacia la extinción o al borde de ella» (Villalón 2011b: 17). El 26%, correspondiente al grado 6 de amenaza, «...se encuentran en una etapa terminal puesto que han dejado de transmitirse y por lo tanto carecen de nuevos hablantes» (Villalón 2011b: 17) y los dos ubicados en el grado 7 de la escala, que representan el 6%, ya han desaparecido. Este tipo de evaluación llama la atención sobre el debilitamiento de los idiomas indígenas y las serias amenazas que los ponen en peligro de desaparición, evidenciando cómo la interrupción de la transmisión intergeneracional, la migración a centros urbanos y la escolarización en castellano han sido detonantes de tal situación.

La diversidad lingüística en Venezuela enfrenta grande retos, pero ha comenzado a transitar por caminos que pueden garantizar a corto, mediano y largo plazo su existencia heterogénea. A continuación haremos referencia a esas alternativas que en el terreno legal sirven de base para tales fines.

3. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS OFICIALES A TRAVÉS DE LA LEGISLACIÓN VENEZOLANA

El año de 1999 marca un antes y un después en la historia de Venezuela. Con la llegada al poder de Hugo Chávez Frías se pone en movimiento una Asamblea Constituyente cuya finalidad es realizar toda una serie de reformas legales y cambios en políticas públicas que afectan a diversos sectores de la sociedad, particularmente a los pueblos indígenas. A partir de la Constitución aprobada en 1999 Venezuela se reconoce como un país multiétnico y pluricultural con el castellano como idioma oficial. Además, se reconoce a los idiomas indígenas como:

...de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República, por constituir patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad (República Bolivariana de Venezuela 1999: art. 9).

Con este artículo la Constitución de Venezuela le otorga co-oficialidad a los idiomas indígenas y les reconoce su condición de patrimonio cultural de la Nación. Deja de lado las ideologías que asignan la etiqueta de «dialectos» y los eleva de estatus. La interculturalidad y el bilingüismo había sido una política de estado del Ministerio de Educación desde finales de los años 70 cuando se decreta el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (REIB) mas no había calado en otros sectores del Estado ni era respaldado por otros marcos legales.

A partir de 1999 se promulgan una diversidad de decretos y leyes en referencia a los pueblos indígenas en general y a sus idiomas en particular. Estos marcos legales pretenden darle mayor visibilidad a los pueblos indígenas como parte de la sociedad venezolana que no se reconocía pluricultural y establecer un basamento legal sobre el cual implementar políticas públicas, entre las que se encuentran políticas lingüísticas. Como la constitución no es el órgano pertinente que puede legislar todo, le siguen una serie de decretos y leyes que pretenden organizar lo expuesto en ella.

En el año 2002 se aprueban dos decretos importantes. El Decreto 1795 en el artículo 1 establece:

Es obligatorio el uso de los idiomas indígenas, tanto en forma oral como escrita, en los planteles educativos públicos y privados ubicados en los hábitat indígenas, así como en otras zonas rurales y urbanas habitadas por indígenas, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

Esto lleva al REIB un paso más allá al establecer la obligatoriedad del uso de los idiomas indígenas en todo el sistema educativo nacional. Para apoyar esta iniciativa, el Decreto 1796 crea el Consejo Nacional de Educación, Culturas e Idiomas Indígenas (CNECII). Estos dos decretos proporcionan la base legal para las acciones del Estado en cuanto a los idiomas indígenas y con la creación del CNECII se pretendía consti-

tuir un órgano de consulta para el Ejecutivo un grupo de expertos que aconsejen al Presidente.

A estos decretos le sigue la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas en el año 2005 (República Bolivariana de Venezuela 2005). Ella contiene varios artículos que hacen referencia a los idiomas indígenas en diferentes ámbitos. Con estos artículos se pretende llenar el vacío legal que existía a partir de la Constitución de 1999 con respecto a la co-oficialidad de los idiomas indígenas, los derechos de sus hablantes y su uso en el territorio nacional. De particular interés para este trabajo son los artículos que mencionamos a continuación:

- El Art. 86 garantiza el derecho de promover la vitalidad lingüística de su idioma.
- El Art. 94 confirma la co-oficialidad de los idiomas indígenas.
- El Art. 95 garantiza el uso de los idiomas indígenas en diversas áreas: traducción de textos legislativos, procesos judiciales y administrativos, actos públicos y oficiales, textos escolares y materiales didácticos para el REIB, materiales bibliográficos y audiovisuales, procedimientos de información y consulta, servicios y programas de salud y todos los casos en los que se considere necesario; todo esto en el contexto de poblaciones indígenas.
- El Art. 96 promete tomar las medidas necesarias para propiciar las transmisiones y publicaciones en idiomas indígenas.
- El Art. 114 incorpora el uso de idiomas indígenas en el Sistema Nacional de Salud.
- El Art. 120 indica el uso de idiomas indígenas en contratos de trabajo cuando así sea requerido por el trabajador o trabajadora.
- El Art. 139 garantiza la presencia de intérpretes en procesos administrativos o judiciales para hablantes de idiomas indígenas.

En el año 2007 se crea el Ministerio de Poder Popular de Pueblos Indígenas, unificando así toda una serie de Institutos y departamentos que habían estado operando bajo diversos ministerios y que abordaban temas indígenas; por ejemplo, el Ministerio del Poder Popular para la Educación contaba con una Dirección de Asuntos Indígenas que supervisaba el REIB. Pese a ello, aún quedan lo que parecen ser duplicaciones de funciones al existir oficinas para indígenas bajo otros ministerios.

En el año 2008 se decreta la Ley de Idiomas Indígenas la cual pretende

...regular, promover y fortalecer el uso, revitalización, preservación, defensa y fomento de los idiomas indígenas, basada en el derecho originario de los pueblos y comunidades indígenas al empleo de sus idiomas como medio de comunicación y expresión cultural (República Bolivariana de Venezuela 2008: art.1).

Esta es una ley bastante amplia con 44 artículos que abordan diferentes ámbitos de uso de los idiomas indígenas. Casi la mitad de los artículos, del 27 al 44, trata de la política lingüística, y así es explícitamente etiquetado: Título III, De la Política Lingüís-

tica. Esta parte aborda temas tales como la planificación, la designación de intérpretes y traductores; las investigaciones, los alfabetos, las gramáticas y diccionarios, y los nichos lingüísticos entre otros. Además se crea el Instituto Nacional de Idiomas Indígenas que será desde ese momento el organismo encargado del área, mas no será hasta el 2015 cuando este Instituto se activó (AVN 2015). Es esta ley la que en muchos casos ha establecido toda una serie de expectativas entre pueblos y comunidades indígenas de Venezuela quienes hasta entonces se consideraban con poco basamento legal para exigir derechos lingüísticos.

Este desarrollo desde 1999 hasta 2015, resumido en la Tabla 1, es sin duda alguna un gran avance en materia legislativa. Resta evaluar qué impacto ha tenido esta legislación en las personas a las cuales está dirigida. Para ello en las próximas páginas presentaremos estudios etnográficos realizados en dos pueblos indígenas del Amazonas venezolano, mapoyo y yabarana.

TABLA 1
*Cronología de la legislación venezolana sobre políticas lingüística
relacionadas con los idiomas indígenas*

| <i>Documento</i> | <i>Aportes más importantes</i> |
|---|--|
| Decreto 283, año 1979 | Régimen de Educación Intercultural Bilingüe |
| Constitución República Bolivariana de Venezuela, año 1999 | Co-oficialización de los idiomas indígenas |
| Decreto 1795, año 2002 | Uso obligatorio de idiomas indígenas en planteles educativos en zonas indígenas |
| Decreto 1796, año 2002 | Crea el Consejo Nacional de Educación, Culturas e Idiomas Indígenas |
| Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas, año 2005 | Diversos artículos sobre derechos lingüísticos |
| Ley de Idiomas Indígenas, año 2008 | Desarrollo de derechos lingüísticos, crea el Instituto Nacional de Idiomas Indígenas (activación 2015) |

4. LOS MAPOYO

Los Mapoyo son un pueblo indígena venezolano cuyo territorio ancestral se encuentra en el Municipio Cedeño del Estado Bolívar. De acuerdo al INE (2011) se contabilizan 423 personas miembros de este Pueblo. Su comunidad principal es El Palomo, con otros asentamientos en los alrededores. Además se encuentran algunos miembros de

este grupo en lugares urbanos cercanos como Morichalito, Puerto Ayacucho y otros más lejanos como Ciudad Bolívar, San Cristóbal y Caracas.³

4.1 *El idioma mapoyo y su vitalidad*⁴

El idioma mapoyo pertenece a la familia lingüística Caribe, una de las familias más extensas en América del Sur. Para el año 2015 se encontraban dos hombres que se auto-reconocen como hablantes fluidos del idioma y una mujer que se describe como hablante con conocimientos incompletos y fragmentarios. Estas tres personas tienen relaciones de parentesco, uno de los hombres y la mujer son hermanos y el otro hombre es primo de ellos; son hijos de dos hermanas. Todos son mayores de 65 años, las edades exactas son difíciles de calcular por no tener registros fidedignos. Algunas personas mayores tienen pocos conocimientos de palabras sueltas, incluyendo al Cacique.⁵ Gracias a las clases de idioma que vienen ocurriendo en la escuela bajo la responsabilidad de uno de estos hablantes, muchas personas en la comunidad dicen tener algún conocimiento del idioma, sobre todo palabras sueltas y algunas frases memorizadas.

El idioma mapoyo cuenta con escasos materiales lingüísticos. Existe un vocabulario básico recogido en los años 70 (Mattei-Müller 1975) y fragmentos de mitos (Mattei-Müller 1985) basados en grabaciones de audio disponibles en el Archivo de Lenguas Indígenas de América Latina.⁶ Luego se presentan dos tesis de pregrado, una sobre la fonética y fonología (Medina 1997) y otra sobre los marcadores de persona (Granadillo 1997). Entre los artículos publicados encontramos un estudio de los marcadores de persona (Villalón y Granadillo 2000), un estudio de las vocales (Villalón 2007a) y otro de las consonantes (Villalón 2007b). Villalón (2003a, 2003b) además publicó materiales didácticos para usar en la escuela, un libro con CD y unas tarjetas de letras bajo el auspicio del Instituto de Patrimonio Cultural. Por último, actualmente se encuentra en preparación un diccionario enciclopédico (Mattei-Müller en preparación). Siguiendo las pautas que presenta la UNESCO (2003) para la clasificación de la vitalidad lingüística, el mapoyo se puede clasificar como un idioma escala 1, en peligro crítico, en el cual sólo la generación de los abuelos habla el idioma; y en este caso escasas personas de esta generación.

3. Muchas personas se trasladan a lugares urbanos por oportunidades de trabajo y de estudio.

4. Las observaciones de esta parte provienen mayoritariamente de trabajos de campo realizados entre los mapoyo en 1996-1999, 2004, 2013 y 2015 por T. Granadillo.

5. El Cacique es la máxima autoridad política que gobierna por ejemplo y persuasión más que por fuerza tal como es común en muchos pueblos de la Amazonía.

6. AILLA por sus siglas en inglés, disponible en <<http://www.ailla.utexas.org/site/welcome.html>>.

4.2 *El uso del idioma mapoyo en la comunidad de El Palomo*

Entendiendo que las políticas lingüísticas se manifiestan en el uso del idioma (Spolsky 2004), a continuación expondremos los ámbitos de uso del mapoyo en la comunidad de El Palomo, Estado Bolívar: los avisos, el museo y la escuela.

4.2.1 Los avisos

Uno de los usos más prominentes del idioma mapoyo se observa en los avisos escritos de la comunidad. Los habitantes de la comunidad se han dedicado a rotular muchos avisos en mapoyo. Este uso del mapoyo escrito se encuentra sobretodo en edificios y bienes públicos. En la carretera nacional que cruza la comunidad de El Palomo, se encuentra un aviso que señala el nombre de la misma y la presencia del museo. Este aviso contiene el nombre del museo en mapoyo *Muriükunî*, distinguible por la presencia de algunas vocales con diéresis que no son usuales en el castellano. Otras señalizaciones se encuentran en los rótulos de la escuela. Todas las aulas de clase de primaria tienen su nombre en mapoyo con los números *të:kena* ‘uno’, *tomîñakena* ‘tres’ y *yakonobe* ‘seis’. Adicionalmente los baños se encuentran identificados con las palabras *muku* para los niños y *muku wiriamo* para las niñas.

Un uso sorprendente del mapoyo escrito lo encontramos en la rotulación de unas sillas para identificarlas como propiedad de la comunidad de El Palomo. En la parte posterior de una centena de sillas usadas para diversos actos públicos se encuentran las palabras *patä murukuni*.⁷ Estas palabras las identifican como propiedad de la comunidad de El Palomo. En ocasiones ellas son prestadas a personas de la comunidad para eventos privados e incluso fuera de la comunidad.

Estos avisos indican un incipiente uso público del mapoyo escrito. A pesar de no existir una política oficial del uso de los idiomas indígenas en avisos públicos en Venezuela, los mapoyo se han abocado a esa tarea. Avisos multilingües son un área de investigación incipiente que han sido estudiados en lugares tan diferentes como Suráfrica (Stroud y Mpendukana 2010), Tailandia (Draper 2013) y Quebec y Cataluña (Gade 2003) entre otros.

4.2.2 El Museo Comunitario *Muriükunî*

Un sitio con prominente presencia del mapoyo escrito es el Museo Comunitario *Muriükunî*. Este museo fue inaugurado en febrero del año 2012 bajo el auspicio del Centro Nacional de Historia del Ministerio del Poder Popular para la Cultura. Es el único

7. Reconocemos que en este rótulo el nombre de la comunidad difiere del rótulo del museo. Para más detalles sobre la variación lingüística y su impacto en la revitalización entre los mapoyo, ver Granadillo (en imprenta).

museo comunitario indígena en Venezuela. Su fundación constituye un trabajo colaborativo entre miembros de la comunidad y entes gubernamentales.

Su primera exposición, titulada *Tei Pata Mopue* «el derecho del pueblo mapoyo a su territorio», contaba con cinco temas: el territorio ancestral, el mundo productivo, la historia de nuestra lucha, somos receptivos y nuestros derechos. Cada tema contaba con presentaciones bilingües en castellano y mapoyo. La parte mapoyo fue traducida por el mismo hablante que es el maestro en la escuela. Es una fuente interesante del uso simbólico del idioma mapoyo, ya que el público que se presenta no puede comprender estas presentaciones. Igualmente, en las paredes que flanquean la entrada al museo están pintados el nombre de la exposición en ambos idiomas y un artículo de la constitución de Venezuela que habla sobre el derecho al territorio por parte de los indígenas.

Durante la visita de Granadillo en julio del 2015 se encontraba en planificación la segunda exposición titulada *Naha Penare Ko'bantomo Waimuru* «las palabras de nuestros ancestros». Su inauguración está planificada para mediados de mayo del 2016. Tal como su título lo indica, el idioma mapoyo ocupa un lugar central en esta exposición, siendo el tema principal además de presentarse en las traducciones de todos los materiales. Estas dos exposiciones marcan hitos en la historia contemporánea del pueblo mapoyo. La primera incluye parte de los materiales recabados para la solicitud del título del territorio, el cual fue otorgado en Abril del 2013.⁸ La segunda incluye algunos de los registros hechos a partir de la declaración de la UNESCO en el 2014 de la tradición oral mapoyo y sus referentes simbólicos en el territorio ancestral como patrimonio intangible de la humanidad que requiere medidas urgentes de salvaguarda.⁹ Estas exposiciones son visitadas por los niños de la escuela local y por los niños de otras escuelas aledañas a El Palomo además de otros visitantes a la comunidad.

4.2.3 El mapoyo en la escuela

Desde aproximadamente el 2004 uno de los hablantes se ha dedicado a dictar clases del idioma en la escuela. Esta es una escuela pre-escolar y primaria con una matrícula de alrededor de 120 estudiantes. Son cinco maestros, todos habitantes de la comunidad que se autorreconocen como mapoyo. La escuela se divide en dos niveles de pre-escolar, y tres aulas de primaria. Un aula es de primer grado, otra agrupa segundo y tercer grado y la última cubre el cuarto, quinto y sexto grado. En las paredes de todas las aulas encontramos materiales con textos escritos por los mapoyo, tales como: listas de palabras sencillas, ya sean los números del 1-10 o dibujos de la naturaleza con palabras rotuladas en mapoyo.

8. Este título carece de legalidad hasta no ser registrado. Su otorgamiento no incluía unos documentos necesarios para el registro; además contenía unos errores en los nombres de los linderos.

9. Para más detalles se puede visitar <<http://www.unesco.org/culture/ich/es/USL/la-tradicion-oral-mapoyo-y-sus-referentes-simbolicos-en-el-territorio-ancestral-00983>>.

Una vez a la semana el maestro de mapoyo dicta una clase de una hora en cada uno de los niveles, lo que permite que los niños practiquen el idioma una vez a la semana. Esta clase semanal es uno de los logros alcanzados por la comunidad en su lucha por incorporarse al sistema de educación formal.

A pesar de la obligatoriedad del REIB, muchas veces su implementación enfrenta diferentes obstáculos. En el caso de los mapoyo, el no contar con hablantes fluidos de su idioma ancestral que además sean maestros uno de ellos.¹⁰ Incluso, cuando se propuso a uno de los hablantes como maestro del idioma, las autoridades administrativas del Ministerio del Poder Popular para la Educación no le otorgaron un cargo como docente argumentando que no cuenta con las credenciales¹¹ necesarias para incorporarlo a la nómina como maestro. Fue gracias a la movilización de Beatriz Bermúdez que se logró conseguir un modesto pago para este hablante a través de un Subsidio de Honor como cultor del pueblo mapoyo por la Fundación Casa del Artista (Beatriz Bermúdez; comunicación personal de 30 de abril de 2016), pago que aún recibe. Los niños tienen una gran motivación para aprender el idioma y en contraste con hace 20 años, en 1996 cuando por primera vez Granadillo visita a El Palomo, muchos de ellos tienen ahora un conocimiento de algunas palabras y frases en mapoyo, aunque con una competencia muy limitada. Uno de los logros de los cuales se encuentran más orgullosos es el canto del Himno Nacional, «Gloria al Bravo Pueblo», en mapoyo.¹²

Todas las mañanas antes de comenzar clases, los niños se forman en filas por grado, izan la bandera y entonan el «Gloria al Bravo Pueblo». La traducción fue hecha por el maestro con la ayuda de la persona encargada del museo comunitario. Ellos se propusieron hacer esta traducción con la finalidad de incrementar el uso del idioma en la escuela y contar con algo que se pueda presentar en diversos actos oficiales. Esta traducción además se encontraba pintada en las paredes de la escuela, una muestra más de la visibilización que se le pretende dar al idioma en la comunidad. En el año 2015, Granadillo escuchó el himno nacional en mapoyo cantado en la escuela por las mañanas, en el acto de grado de los alumnos de primaria y en el acto de la presentación de proyectos del NERI (Núcleo Escolar Regional Indígena) en el cercano pueblo de Morichalito. En este acto en particular se encontraban representados escuelas de 8 grupos indígenas y la supervisora del área hizo notar especialmente que los mapoyo son los únicos que tienen el himno nacional traducido y que más escuelas deberían seguir su ejemplo.

Cabe comentar que este uso en la escuela no se hace sin impedimentos. Los maestros en entrevistas realizadas en el 2013 comentaron sobre las dificultades de usar el

10. Reconocemos que este es un requisito *a priori*, pero en otros grupos que cuentan con hablantes maestros de todas maneras puede no implementarse por otras razones.

11. El tema de la dificultad de tener credenciales para los maestros de idiomas indígenas, particularmente entre idiomas en estado crítico y amenazados, se repite incluso en Canadá y Estados Unidos de América.

12. Un estudio más a fondo del himno nacional y su traducción en mapoyo, yabarana y chaima será presentado por las autoras en ILCLA/STLILLA en octubre 2016.

mapoyo en la escuela. Los comentarios hechos por ellos se pueden dividir en tres grandes grupos. En primer lugar, comentaron tener poco conocimiento del idioma. En segundo lugar mencionaron los problemas de apoyo de los niveles superiores del área educativa los cuales les exigen cambiar sus planificaciones y sacar los temas locales a favor de lineamientos nacionales. En tercer lugar cuenta la falta de materiales de apoyo para la enseñanza del idioma. Este es un esfuerzo cuesta arriba que ha dado resultados modestos hasta el momento en términos del uso del idioma, pero resultados muy valiosos a nivel de las creencias e ideologías que ha implantado en los niños y adultos miembros de la comunidad.

4.3 *Las ideologías lingüísticas mapoyo*

En secciones anteriores ya expusimos la regimentación y su uso por lo cual esta parte se centra en los comentarios metalingüísticos, siendo estas las tres áreas propuestas para entender las ideologías lingüísticas. Una de las ideologías dominantes en circulación en El Palomo se puede resumir en la frase *El idioma mapoyo es una parte importante de nuestra etnicidad*. Esta ideología es resultado de por un lado el reconocimiento en la legislación de los idiomas indígenas como co-oficiales y por otro de los diversos estudios que se han realizado (lingüísticos, arqueológicos y museográficos). Esta ideología se materializa en las acciones de revitalización lingüística en la escuela, particularmente en la decisión de dictar clases del idioma mapoyo a pesar de todas las dificultades expuestas anteriormente. Muchos padres y representantes, en entrevistas llevadas a cabo en mayo del 2013 por Granadillo sobre actividades de revitalización, manifestaron su orgullo en poder decir que ahora sus hijos y ellos sabían aunque sea algunas palabras y frases en el idioma mapoyo. Esta ideología también se concretiza en el lugar prominente que tiene el idioma mapoyo tanto en el museo como en los avisos. Desde este punto de vista podemos apreciar el valor simbólico que tiene el idioma como marcador de etnicidad, para el cual no es tan importante tener una competencia plena del idioma como contar con alguna presencia del mismo. Vale la pena resaltar que esta es una ideología relativamente reciente, pues no es sino hasta 2004 cuando se empiezan a oír comentarios de este tipo. A finales de la década de 1990 los comentarios mayoritarios hablaban del idioma mapoyo como un conocimiento esotérico que sólo algunos ancianos poseían, pero que era de poco valor. Esto indica un cambio en el mercado lingüístico (Bourdieu 1991) en el cual el idioma mapoyo es valorizado.

Sin embargo, este cambio no ha sido total ni sin contradicciones. También se manifiesta una ideología que puede ser resumida en la frase *El idioma castellano es necesario para salir adelante*, lo cual implica que el idioma mapoyo no lo es. Esto pudiera parecer contradictorio, pero en realidad se están valorizando estos dos idiomas en mercados diferentes. El idioma castellano se valora en el mercado socio-económico. Este idioma se presenta como el mayoritario de la sociedad venezolana e indispensable en el trato con

el Estado y el gobierno, además de ser indispensable para tener acceso a la educación secundaria y superior, a trabajos asalariados y puestos políticos. En contraposición, en el mercado étnico el idioma mapoyo resulta valioso para marcar una etnicidad indígena y acceder a lugares que así lo requieran. Esta aparente contradicción se manifiesta en comentarios de algunos padres y representantes que piensan que el tiempo dedicado al idioma mapoyo en la escuela sería más provechoso invertirlo en mejorar el castellano de los niños; y también en comentarios de la inutilidad de las traducciones mapoyo en el museo. En la actualidad estas son dos de las ideologías lingüísticas más importantes sobre el idioma mapoyo. Ahora veremos la situación en otro grupo, los yabarana.

5. LOS YABARANA

Los yabarana constituyen otro pueblo indígena venezolano minoritario. Su territorio ancestral se encuentra en el municipio de Manapiare, en el extremo nor-oriental del Estado Amazonas, zona conocida como Valle de Manapiare, entre los ríos Parucito, Manapiare y Yutaje. De acuerdo al INE (2011), se contabilizan 440 personas miembros de este pueblo, de los cuales 432 se encuentran en el Estado Amazonas, pero según el censo más reciente, realizado en 2014 por la Organización Indígena Yabarana del Alto Parucito-Manapiare (OIYAPAM), el pueblo está conformado por 503 personas aproximadamente.

Su principal comunidad es Majagua, ubicada en las márgenes del río Parucito, a lo largo del cual se encuentran otras comunidades más pequeñas: Chirinos, Colmena y Corobita. También habitan los yabarana en pequeños caseríos distribuidos en todo su territorio (Laguna de Wiri, Caño Coporo, Platanal, Fundo la Quesera y Caño Tigre, entre otros). En todos estos lugares cohabitan con indígenas piaroa y en menor medida con panare, jodi, maco, ye'kuana y algunos criollos. También viven yabarana en San Juan de Manapiare en sectores como los Barrios: Yabarana, Cadafé, Piaroa, La Cumbre, Fantasía y Calle Pedro Jesús González. Además hay un significativo número de yabarana residenciados en Puerto Ayacucho (capital de Estado Amazonas) y otros se han desplazado a distintos centros urbanos del país como Ciudad Bolívar, Nueva Esparta, Aragua y Mérida, lugares a los que han migrado sea buscando fuentes de empleo, estudios de educación media y universitaria, asistencia médica u optando por nuevas condiciones de vida.

5.1 *El idioma yabarana y su vitalidad*

El idioma yabarana es de los menos documentados del país. En la poca documentación existente encontramos que lo definen como de filiación lingüística Caribe. Las primeras menciones de este grupo indígena se le deben a Gilij (1965) y Koch-Grünberg (1979), siendo este último quien refiere por primera vez la existencia de tres subgrupos

yabarana: yaguarana, kurachicana (orechicana) y wokiari.¹³ Wilbert (1963) explicó que los yabarana, junto a otros pueblos indígenas como los kari'ña y los panare, forman parte de la cadena cultural caribe que se extendía desde el Medio Orinoco hacia la zona costera del país. Colina (1991) y Méndez-Arocha (1959) aportaron información descriptiva sobre aspectos fonológicos, gramaticales y léxicos de esta lengua. Henley (1983) y Mattei-Müller (2003), a partir de sus investigaciones realizadas en 1976 plantearon algunas hipótesis en torno a la lengua yabarana y su filiación lingüística con otros grupos de habla Caribe.

Mattei-Müller amplió estas ideas con sus datos recopilados a finales de los años noventa. Villalón (1987), a través de un análisis lexicoestadístico para calcular porcentajes de cognados glotocronológicos con el fin de determinar el grado de similitud léxica entre 14 lenguas Caribe, corroboró lo que Henley y Mattei-Müller habían sugerido respecto a la estrecha relación entre el idioma yabarana y otras lenguas caribe, como chaima y cumana-goto, sugiriendo además que el yabarana, el tamanaco y el mapoyo eran muy cercanos, quizás variantes de un mismo idioma. Mattei-Müller (2003) reportó la existencia del pé-mono, definiéndolo como variante del mapoyo y catalogándolo como el eslabón entre el yabarana y el mapoyo, según las informaciones ofrecidas por su informantes en territorio mapoyo y yabarana, y a partir de los análisis, fonológicos, léxicos y morfosintácticos (de ergatividad especialmente) que llevó a cabo.

Algunos autores aseveran que el yabarana se subdivide en tres variantes dialectales, coincidentes con los subgrupos mencionados por Koch-Grünberg: yabarana, orechicano y wökiare (guaiquiare) (Coppens 1998). No obstante, la documentación existente hasta ahora es insuficiente para precisarlo, y sólo se han planteado interrogantes en torno a si conforman una comunidad lingüística, un grupo de lenguas o si el yabarana es una lengua de contacto (Giordani 1997). Por su parte los yabarana, refieren diferencias entre las «formas de hablar» de sus antepasados, de lo que queda evidencia en ciertas palabras que aún utilizan y que presentan rasgos morfológicos variantes (González 2009).

El idioma yabarana cuenta con un número reducido de hablantes, en su mayoría ancianos y adultos. No se cuenta con una cifra exacta, pero según la información preliminar recopilada en 2012 a través de encuestas y entrevistas llevadas a cabo en el marco del proyecto «Revitalización Lingüística Yabarana»,¹⁴ los propios yabarana identificaron 35 hablantes,¹⁵ agrupando tanto a los hablantes fluidos como a aquellos que tienen un

13. Caulin (1966) menciona a los areveriana, que según Mattei-Müller (2003: 36) puede ser otro nombre de los yabarana.

14. Este proyecto se inició con el apoyo financiero del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CDCH) de la Universidad Central de Venezuela, bajo el número PI-05-8350-201171.

15. Entre el 2012 y principios de 2016 tres de los ancianos: Rafael Cayupare, Elena Díaz y Simón Pérez, lamentablemente fallecieron. Contaban entre los principales hablantes del idioma y fueron grandes colaboradores en todas las experiencias de trabajo desarrolladas por Jeyni González junto a los yabarana desde el año 2005.

conocimiento fragmentario del idioma (solo palabras y frases). Según la evaluación de la vitalidad de las lenguas indígenas venezolanas realizada por Villalón (2004 y 2011a), la lengua yabarana se ubica en el nivel 6. Para las lenguas situadas en este nivel, ofrece la siguiente descripción general:

Se combinan diferentemente un alto porcentaje de hablantes que usa exclusivamente una lengua dominante no-indígena o indígena; ámbitos de uso del idioma ancestral extremadamente limitados; poblaciones muy pequeñas y/o un escaso número de individuos que recuerdan la lengua. Esta ya no se transmite a los niños (Villalón 2011a: 164).

Esto muestra que la situación de la lengua yabarana es crítica. Desafortunadamente, su vitalidad sigue estando en riesgo mientras se incrementa el monolingüismo en español. El desplazamiento lingüístico está motivado por distintos factores que afectan también a otras lenguas indígenas minoritarias de Venezuela, a saber: la homogeneización y estandarización lingüística, la interrupción de la transmisión intergeneracional, la escolarización sin educación intercultural bilingüe adecuada, las migraciones a espacios urbanos, la imposición de políticas lingüísticas hegemónicas y la participación en programas de inclusión social estandarizados.

5.2 *El idioma y el conocimiento territorial yabarana*

Los yabarana, al llevar a cabo el registro toponímico y de las narrativas asociadas a éstos durante el trabajo de representación cartográfica de su territorio ancestral para la autodemarcación,¹⁶ reflexionaron sobre la importancia de la lengua para la codificación del conocimiento sobre el territorio, sus prácticas y creencias en relación a éste. Tal información debía plasmarse en la documentación que acompañaría su solicitud de demarcación ante el Estado venezolano, siendo el componente idiomático considerado por los entes competentes en materia de demarcación¹⁷ una evidencia fundamental de la relación entre territorios y pueblos indígenas.

Fue en este marco donde se recopiló gran cantidad de nombres de plantas, animales, accidentes geográficos (lagunas, ríos, cerros, montañas, sabanas) y lugares que conforman su territorio: algunos de los cuales reciben sus nombres por los recursos que abundan en ellos y otros que los llevan asociados con la mitología yabarana (seres creadores, encantos,

16. Proyecto de Autodemarcación Multiétnico yabarana-piaroa-panare-jodí, iniciado en 2005 por los yabarana con el apoyo de Jeyni González, adscrita como estudiante de maestría al Laboratorio de Ecología del Centro de Antropología del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC) y el Dr. Stanford Zent (su tutor) (Ver González y Zent 2006 y González 2009).

17. Nos referimos a las oficinas regionales y nacionales de demarcación de tierras y hábitat indígenas de Venezuela.

dueños de sitios). Los encuentros para este trabajo¹⁸ fueron espacio propicio para que las narrativas en idioma yabarana se hicieran presentes. Los ancianos jugaron un papel primordial, siendo los principales portadores del saber ancestral y hablantes del idioma. Adultos, jóvenes y niños se mostraron siempre atentos ante la enseñanza de los ancianos, manifestando su interés por aprender su idioma.

Pudimos observar cómo parte de las conversaciones entre ancianos y algunos adultos se desarrollaban en yabarana. También se expresaban en mayor o menor medida en su idioma según su campo de conocimiento. Fue interesante ver como algunos cazadores, pescadores y recolectores desplegaron su conocimiento asociado a estas prácticas, pronunciando palabras en idioma yabarana.

En una experiencia similar desarrollada en el año 2015, en el marco del proyecto «Sitios sagrados naturales: patrimonio cultural de los pueblos indígenas de Venezuela»,¹⁹ también se hizo patente esta dinámica. En ese contexto, el conocimiento mítico fue expresado en yabarana por algunos ancianos y adultos, quienes contribuyeron narrando historias y listando nombres de lugares y seres sagrados.

En estos espacios los yabarana han insistido en el valor simbólico de su idioma y en su estrecha relación con el territorio. Para ellos, hablar del territorio en yabarana implica mayor cercanía a las enseñanzas de sus ancestros. El dominio del idioma y su valoración como medio para la preservación y transmisión del conocimiento ecológico, mítico, sagrado, ha sido reiterado y debatido por los yabarana en estos espacios de encuentro. Los ancianos advierten que las nuevas generaciones conocen cada vez menos aspectos de su territorio y de las prácticas y creencias asociadas a éste, porque «es en idioma» que se pueden decir y entender tal como lo hacían sus ancestros. Incluso manifiestan las dificultades de explicar, por ejemplo, ciertas relaciones entre seres y lugares en castellano, ya que no existe posibilidad de traducir maneras de comprender la realidad desde su lógica cultural.

En cuanto a la transmisión o no del idioma reflexionan sobre su importancia, dispuestos a retomar esa tarea, abandonada por años debido a la prioridad que le dieron al aprendizaje del castellano. Más adelante mencionaremos las iniciativas emprendidas por los yabarana para revertir esta situación.

5.3 *El uso cotidiano del castellano y el piaroa*

Pese a que los yabarana tienen conciencia de la situación crítica que vive su idioma y a la relevancia de este en el marco de la lucha por el reconocimiento de otros derechos, como los territoriales, las dinámicas culturales en las que participan les demandan el uso

18. Desde el año 2005 hasta 2009 se realizaron distintos encuentros en el territorio yabarana para el trabajo de autodemarcación.

19. Proyecto iniciado en 2014 por la Oficina de Enlace con comunidades Indígenas (OECI) y el Instituto de Patrimonio Cultural (IPC) del Ministerio del Poder Popular para la Cultura.

de un sistema de comunicación lingüístico compartido por la mayoría. Así, en los contextos en los que se desenvuelven, el castellano²⁰ y el piaroa²¹ predominan.

5.3.1 El uso del castellano

El castellano es de uso extendido en las interacciones cotidianas, en los espacios de reunión, en la escuela. Por ejemplo, en la escuela de Majagua es el idioma predominante, pese a nuevos esfuerzos por incorporar la enseñanza del yabarana. Entre los yabarana adultos y jóvenes que viven en Puerto Ayacucho y en Manapiare las interacciones comunicativas —llamadas telefónicas, conversaciones durante encuentros fortuitos, reuniones de trabajo— se producen primordialmente en castellano.

Los jóvenes y adultos con los que hemos conversado al respecto han manifestado su interés en el rescate del idioma yabarana, añorando la enseñanza de sus padres y abuelos. Algunos dicen que no se comunican en yabarana porque sólo conocen algunas palabras, pero no las suficientes para hablar con fluidez ni de todos los temas. Otros reconocen que crecieron sintiendo vergüenza de hablar en su idioma por temor a ser discriminados. Piensan que por esa misma razón sus abuelos y padres decidieron no enseñarles, insistiendo además en la mayor utilidad del castellano en los espacios en los que comenzaron a desenvolverse social, educativa, política y económicamente. Cuentan que desde la segunda mitad del siglo XIX, el inicio de la explotación en Manapiare por parte de criollos e indígenas de recursos naturales, como el caucho, chicle, pendare, balatá, sarrapia, etc, trajo como consecuencia la instauración del castellano como idioma principal para las transacciones económicas. Así mismo mencionan que el haber tenido que estudiar (como todavía sucede) en escuelas fundadas y dirigidas por los Salesianos implicó aprender castellano, ya que las escuelas recibían niños de distintos pueblos indígenas. Y en cuanto a su participación política regional y nacional reconocen las bondades de hablar castellano para «entenderse y hacerse entender» con los otros, criollos e indígenas.

5.3.2 El uso del piaroa

En cuanto al idioma piaroa, su difusión entre los yabarana se debe a formas de socialización y convivencia cotidiana que se han hecho recurrentes entre estos dos pueblos: alianzas matrimoniales, relaciones económicas, prácticas religiosas, interacciones para la toma de decisiones comunitarias, etc.

Frente a esto, algunos yabarana han manifestado su interés en la revitalización de su idioma, luego de evaluar la situación de amenaza en la que se encuentra y por ende, el peligro de desaparición del cúmulo de conocimientos que esta vehicula. En un contexto

20. No es posible hasta ahora ofrecer cifras precisas del número de hablantes, ya que es necesario un estudio a mayor profundidad al respecto.

21. Perteneciente a la familia lingüística sáliva.

multicultural como el que habitan los yabarana –tanto los que viven en su territorio tradicional (en el Valle del Parucito-Manapiare-Yutaje), como los que han migrado hacia otras zonas–, los yabarana hablan con preocupación de la pérdida progresiva de su idioma, reconociendo la necesidad de retomar su enseñanza en el seno de las familias, pues están conscientes de que el castellano y el piaroa han ocupado el lugar como primera y/o segunda lengua aprendida desde la infancia.

Las relaciones matrimoniales con los piaroa han sido uno de los principales factores de desplazamiento lingüístico del yabarana. Los hijos producto de estos matrimonios aprenden a comunicarse en la lengua dominante: el piaroa. Ha sido difícil contabilizar el número de casos de bilingüismo yabarana-piaroa, pero sabemos que cuando se presentan, el idioma que prevalece es el piaroa. Este es utilizado en contextos de socialización con más frecuencia que el yabarana, el cual se restringe al espacio familiar, o simplemente es utilizado exclusivamente entre los ancianos y algunos adultos.

Durante el trabajo de autodemarcación antes mencionado se registraron topónimos del territorio yabarana construidos con palabras adoptadas del piaroa, tales como los nombres de dos importantes cerros: Yutaje y Yaví. Asimismo, algunos nombres de especies, por ejemplo: *cuyui* ‘pava’, *paquita* ‘chácharo’, *guayari* ‘danto’, *cani* ‘morrocoy’, *paregua* ‘vieja’, *guayari* ‘guayabita rebalsera’ (González 2009).

En el contexto de la autodemarcación, el hecho de que muchos yabarana hablaran piaroa se convirtió en punto de apoyo para que algunos piaroa reclamaran derechos sobre el territorio del valle del Parucito. En diversos espacios de diálogo concertados por ambos pueblos, así como en aquellos pautados por los organismos del Estado encargados de la política de demarcación territorial indígena (por ejemplo, el Ministerio del Poder Popular para los Pueblos Indígenas), algunos líderes piaroa llegaron a afirmar que los yabarana no existen en tanto que no hablan su idioma sino el piaroa, siendo ésta, según ellos, una razón de peso para que el territorio antes considerado yabarana, pero hoy compartido, fuera reconocido como piaroa. Esta situación también motivó a los yabarana se vieran motivados a trabajar por el rescate de su idioma, asumiéndolo como marcador identitario, especialmente en el contexto de su lucha por el reconocimiento del derecho territorial.

5.4 *Iniciativas yabarana para el rescate del idioma*

Algunos yabarana interesados en trabajar por la revitalización de su idioma, han optado por recabar información de manera intuitiva, registrando de forma escrita y en algunos casos con sistemas de grabación, palabras, cuentos, canciones, en su idioma, para contribuir de esta forma al rescate de la misma. Ana Pérez es una de estas personas. Es una mujer yabarana, que vive entre San Juan de Manapiare y Margarita (Estado Nueva Esparta). Pasa parte del año en San Juan de Manapiare, donde viven algunos de sus hermanos y sus hijos (varones). Ahí tiene posibilidad de poner en práctica su idioma cotidianamente cuando se reúne por ejemplo con sus hermanos Yolimar y Joel, o con su vecina

Ana Fontana. También eventualmente con algunos de sus hijos que entienden el idioma (mas no lo hablan). Ana ha hecho un importante trabajo de recopilación de palabras en su idioma, registrándolas en un cuaderno en el que a modo de cartilla ha ido construyendo un vocabulario yabarana. Asimismo se entretiene recordando cantos que aprendió de su mamá, Avelina, y haciendo traducciones de canciones al yabarana, especialmente las que ha aprendido en la iglesia evangélica a la cual asiste.

Ana ha colaborado activamente en el proyecto de revitalización lingüística yabarana iniciado en 2011.²² Ayudó principalmente, junto a María Fernanda Pérez (Chepa) a contactar a otros hablantes yabarana en Puerto Ayacucho y San Juan de Manapiare,²³ realizar entrevistas y hacer un registro de vocabulario usando una lista de Swadesh adaptada al conocimiento local.²⁴ Durante esta experiencia fue posible comprender por qué Ana es reconocida por los yabarana como una de las mejores hablantes de su idioma. Mostró gran fluidez al entablar conversaciones con cada uno de los entrevistados, motivándolos a hablar en su idioma. Gracias a esta iniciativa de Ana fue posible reconocer a otros hablantes yabarana que viven en Puerto Ayacucho: como sus hermanas Leticia, Dionicia sus primas Sabina y Marieta, su sobrino Ulises (hijo de Marieta), y también recontactar a Manuel, su hermano menor, que dice hablar un poco el yabarana. Incentivados por ella, se extendieron en conversaciones sobre la cotidianidad, sobre sus parientes, sus condiciones de salud, contaron chistes, recordaron historias ancestrales y particularmente hablaron sobre su territorio. Este último tema fue desarrollado también en un grupo focal realizado en el marco del mismo proyecto en el que participaron por lo menos 6 yabarana adultos y ancianos que hablaban fluidamente en su idioma, según lo corroboramos con ellos mismos. Su conversación nuevamente giró en torno al territorio, siendo el mapa de autodemarcación el centro de la discusión.

En las reuniones realizadas en San Juan de Manapiare y Majagua para discutir el proyecto antes mencionado, se registraron las creencias, opiniones, expectativas y disposición de los yabarana ante la posibilidad de revitalizar su idioma. Esta iniciativa, impulsada en principio por algunos representantes de la OIYAPAM, fue recibida con entusiasmo por ancianos, adultos y jóvenes, animados a incorporarse en las actividades que se pudieran emprender, reconociendo el potencial de los hablantes para enseñar (como maestros) y manifestando la voluntad de aprender quienes no lo hablan.

22. Bajo la corresponsabilidad de la OIYAPAM y Jeyni González, con la asesoría de la Dra. María Eugenia Villalón y posteriormente de la Dra. Tania Granadillo.

23. De esta experiencia de trabajo se narran detalles en el breve texto «Dos mujeres que luchan por el territorio y el idioma yabarana: Chepa y Ana» escrito por Jeyni González, Abraham de Barros y Lewis Cardozo, en un número especial de la revista *Memorias de Venezuela* (del Centro Nacional de Historia) titulado «Resistencia Indígena: Abya Yala tiene rostro de mujer»

24. Ana Pérez nos comentó sobre su trabajo de apoyo para el diccionario yabarana que está elaborando Marie Claude Mattei-Müller.

5.5 Formación de maestros para la enseñanza del yabarana

Entre los interesados por la enseñanza y el aprendizaje del idioma están los maestros. Los de las escuelas ubicadas en el territorio yabarana (en Majagua y Corobita) se muestran preocupados por la imposibilidad de enseñar en su idioma. Dicen que esto se debe a que no son hablantes fluidos del yabarana, solo conocen palabras y ciertas frases (saludos y otras formas de cortesía), y además no cuentan con materiales de apoyo suficientes que les sirvan para tales fines. En distintas oportunidades han elaborado algunas carteleras donde representan objetos, animales, plantas, personas y les colocan los nombres en yabarana. Al respecto es importante acotar que tanto en estas experiencias de escritura, como en las mencionadas anteriormente (los mapas y las listas de vocabulario), el sistema ortográfico utilizado es el del castellano. Conscientes de ello, insisten en la necesidad de trabajar en la definición de un alfabeto propio del yabarana, así como en otros materiales didácticos que les faciliten la enseñanza del idioma.²⁵

En años recientes, por decisiones comunitarias, se han propuesto invitar a la escuela a los ancianos y adultos hablantes del idioma para que enseñen a los niños. Esto también lo han hecho en el preescolar de Majagua según lo cuentan los padres. Explican los yabarana que tal iniciativa se ha visto reimpulsada desde el 2014, cuando se llevó a cabo el Taller de Formación Pedagógica para los Nichos Etnolingüísticos del pueblo Yabarana, organizado por la Dirección de Interculturalidad del Ministerio del Poder Popular para la Educación.²⁶ Esta política del Estado aún está en su fase inicial, atendiendo en principio los asuntos logísticos y administrativos implicados en el acondicionamiento de espacios y la asignación de cargos docentes. Las maestras encargadas trabajan para establecer una dinámica de enseñanza acorde a sus condiciones de vida.

Por otra parte, cabe mencionar que algunos yabarana han decidido estudiar Educación Intercultural Bilingüe en el Instituto Pedagógico Rural «El Macaro», Núcleo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Guayana, donde reciben formación docente para desempeñarse como maestros en escuelas básicas y de educación media. Si bien este instituto aspira a formar profesores bilingües con habilidades y destrezas en el manejo de la lengua indígena y del castellano, no cuenta con un plan de formación ni con las guías pedagógicas adecuadas para garantizar esto, ni mucho menos la adquisición de conocimientos en lingüística que les permitan cumplir con la labor de enseñar el idioma yabarana en las escuelas comunitarias u otros centros educativos.

25. En cuanto a producción de materiales didácticos para la escuela cabe acotar que la información recopilada sobre la autodemarcación y la revitalización lingüística está siendo adoptada en materiales didácticos para respaldar la enseñanza en la escuela. Esta iniciativa es coordinada por Jeyni González.

26. En este marco se formaron dos nichos etnolingüísticos, uno en Majagua y otro en San Juan de Manapiare, y se nombraron dos maestras responsables más un grupo de ancianos y adultos colaboradores.

6. SUGERENCIAS Y CONCLUSIONES

Tal como lo expusimos en las páginas precedentes, desde 1999, en Venezuela se han producido importantes avances en materia legislativa dando lugar al reconocimiento de los derechos y prácticas indígenas. Si bien en cuanto a los derechos lingüísticos se han generado bases legales para su valoración patrimonial como bienes intangibles, así como para garantizar su resguardo y preservación, comenzando por darle un rango de co-oficialidad junto al castellano, todavía existen grandes retos por afrontar.

En este sentido es preciso que el Estado active mecanismos que pongan en marcha las leyes a través de políticas adecuadas, tomando en cuenta las diversas condiciones de vitalidad de las lenguas y la necesidad de auto-determinación de los pueblos, pues de lo contrario continuarán repitiéndose patrones de estandarización, con espíritu asistencialista, que aspiran a desarrollar estrategias de preservación lingüística ajenas a las particularidades de cada idioma y a las condiciones socioculturales de sus hablantes, sin desplegar programas efectivos que permitan reducir las amenazas en torno a las lenguas y disminuir su riesgo de desaparición.

Resulta indispensable el desarrollo de planes de acción que se ajusten a cada realidad lingüística y que promuevan la documentación lingüística como paso necesario para avanzar en la salvaguarda de los idiomas. Así mismo, es fundamental que se respalde la enseñanza de los idiomas –más allá de su promulgación legislativa–, generando estrategias educativas acordes a cada contexto y con los soportes materiales cónsonos con éste. Documentar una lengua, describirla y generar materiales adecuados para su enseñanza requiere de arduo trabajo, en el que se hagan partícipes los hablantes del idioma y personas con formación en el campo lingüístico y educativo que puedan contribuir en tal labor. Esto por supuesto estará sujeto al tipo de apoyo que puedan ofrecer los entes competentes a través de la implementación de políticas lingüísticas ajustadas a dichas necesidades, para garantizar que se lleven a cabo las investigaciones en campo y las posteriores tareas de laboratorio que demandan los estudios de esta índole y la posterior producción de recursos para respaldar la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas.

En cuanto a la situación de los idiomas mapoyo y yabarana, se hace necesario motivar su uso extendido, tomando en cuenta su estado de vitalidad. Para ello se requiere del apoyo gubernamental, a fin de que cada pueblo logre avanzar en las iniciativas que se han propuesto para la revitalización de sus idiomas.

No es tarea fácil, tomando en cuenta que el castellano ocupa un lugar prominente en las esferas comunicativas de estos pueblos, lo que le confiere gran valor, especialmente en el terreno socio-económico. No obstante, las ideologías en torno a ambos idiomas muestran cada vez más un alto reconocimiento identitario y patrimonial de éstos, lo que les pone puntos a favor para lograr revertir su crítica situación, ya que en la medida que ellos mismos reconozcan la importancia de sus idiomas podrán emprender iniciativas que favorezcan su transmisión y uso cotidiano, en coexistencia con el castellano.

En este sentido, se hace urgente crear consciencia en la sociedad mayoritaria con respecto al valor y uso de los idiomas indígenas, considerando que la sensibilización de la población venezolana ante tal situación se inscribe en el marco de reconocimiento de la diversidad y que en la medida que esto se promueva gozarán de mayor respeto y se desdibujarán las estigmatizaciones que durante años llevaron a muchos pueblos indígenas a sentir vergüenza de ser y hablar un idioma indígena.

BIBLIOGRAFÍA

- AGENCIA VENEZOLANA DE NOTICIAS (AVN) (2015): *Instituto de Lenguas Indígenas será activado este miércoles*. 17 de Marzo 2015. Disponible en: <<http://www.avn.info.ve/contenido/instituto-lenguas-ind%C3%ADgenas-ser%C3%A1-activado-este-mi%C3%A9rcoles>>. Consulta: 2-5-2016.
- BOURDIEU, Pierre (1991): *Language and Symbolic Power*. Harvard, Harvard University Press.
- CAULIN, Antonio (1966): *Historia de la Nueva Andalucía*. Caracas, Editorial Academia Nacional de la Historia.
- COLINA, Alberto (1991): *Descripción del idioma Yabarana*. Trabajo de grado presentado para optar al título de Antropólogo. Escuela de Antropología Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Central de Venezuela.
- COPPENS, Walter (1998): *Historia Yabarana (Siglo XVI-1957)*. Puerto Ayacucho, Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho.
- DRAPER, John (2013): «Introducing Multilingual Thai-Isan-English Signage in a Thai University». *Journal of Laos Studies* 4(1), 11-42.
- GADE, Daniel (2003): «Language, identity, and the scriptorial landscape in Québec and Catalonia». *Geographical Review* 93(4), 429-448.
- GILIJ, Filippo S. (1965): *Ensayo de Historia Americana*. Caracas, Biblioteca de la Academia de Historia.
- GIORDANI, Lourdes (1997): *Imagining who we were, believing who we are: Ethnogenesis among the Yabarana indians of Venezuela*. Madison, University of Wisconsin.
- GONZÁLEZ, Jeyni (2009): *Paisaje e identidad yabarana en el contexto del proceso de demarcación territorial indígena venezolano*. Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al Título de Magíster Scientiarum mención Antropología. Caracas, IVIC.
- GONZÁLEZ, Jeyni y Stanford ZENT (2006): «Experiencias en el Proceso de Demarcación de Hábitat y Tierras de las Comunidades Multi-étnicas Yabarana-Jotí-Panare-Piaroa del sector Parucito-Manapiare-Yutaje, Edo. Amazonas, Venezuela». *Antropológica* 105-106, 41-65.

- GONZÁLEZ, Jeyni; Abraham DE BARROS y Lewis CARDOZO (2014): «Dos mujeres que luchan por el territorio y el idioma yabarana: Chepa y Ana». *Memorias de Venezuela* Centro Nacional de Historia. Edición especial. 5. Disponible en: <https://issuu.com/jai_jai01/docs/abyayala-un>.
- GRANADILLO, Tania (1997): *Marcadores de persona nominales y verbales de la lengua mapoyo*. Trabajo de grado presentado para optar al título de Antropólogo. Escuela de Antropología Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Central de Venezuela.
- (en imprenta): «Mapoyo language revitalization at risk: when variation leads to uncertainty». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
- HENLEY, Paul (1983): «Los wánai (mapoyo)». En R. Lizarralde y H. Seijas (eds.): *Los aborígenes de Venezuela. Etnología contemporánea. Vol. II*. Caracas, Fundación La Salle de Ciencias Naturales, 217-241.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2011): *Resultados Población Indígena*. Disponible en: <http://www.ine.gov.ve/documentos/Demografia/CensodePoblacionyVivienda/pdf/ResultadosBasicos_11-03-14.pdf>. Consulta: 29-4-2016.
- (2013): «La población indígena de Venezuela Censo 2011». *Boletín*, vol. 1, núm. 1, octubre 2013, 1-15.
- KOCH-GRÜNBERG, Theodor (1979): *Del Roraima al Orinoco*. Caracas, Edición del Banco Central de Venezuela.
- MATTEI-MÜLLER, Marie-Claude (1975): «Vocabulario básico de la lengua mapoya». *Antropológica* 42, 57-58.
- (1985): «Fragments de myhtes wanai». *Amerindia* 10, 126-136.
- (2003): «Pémono: Eslabón perdido entre mapoyo y yabarana lenguas Caribes ergativas de la Guayana noroccidental de Venezuela». *Amerindia* 28, 33-54.
- MEDINA, Francia (1997): *Introducción a la fonética y fonología mapoyo (Caribe)*. Trabajo de grado presentado para optar al título de Antropólogo. Escuela de Antropología Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Central de Venezuela.
- MÉNDEZ-ARROCHA, Alberto (1959): «Un vocabulario yabarana con apuntes fonéticos». *Antropológica* 7, 65-84.
- MOSONYI, Esteban Emilio (2012): «El discurso sobre la irreversible extinción de las lenguas: un atentado contra la interculturalidad». *Boletín de Lingüística* 26 (37-38), 197-215.
- REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (1999): *Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela*. Disponible en: <<http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Venezuela/ven1999.html>>. Consulta: 27-4-2016.
- (2005): *Ley de Pueblos y Comunidades Indígenas*. Disponible en <<https://www.cbd.int/doc/measures/abs/msr-abs-ve2-es.pdf>>. Consulta: 28-4-2016.
- (2008): *Ley de Idiomas Indígenas*. Disponible en <<http://www.hpcd.com/es/gazetes/38981.pdf>>. Consulta: 28-4-2016.

- SILVERSTEIN, Michael (1979): «Language structure and linguistic ideology». En Paul R. Clyne, William F. Hanks y Carol L. Hofbauer (eds.): *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago, Chicago Linguistic Society, 193-247.
- SPOLSKY, Bernard (2004): *Language Policy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- STROUD, Christopher y Sibonile MPENDUKANA (2010): «Multilingual signange: a multimodal approach to discourses of consumption in a South African township». *Social Semiotics* 20(5), 469-493.
- UNESCO (2003): *Language Vitality and Endangerment*. Disponible en: <<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf>>. Consulta: 29-4-2016.
- VILLALÓN, M.^a Eugenia (1987): «Una clasificación Tridimensional de las lenguas Caribes». *Antropológica* 68, 23-47.
- (2003a): *Mopue waimuru. Idioma mapoyo*. Caracas, Instituto del Patrimonio Cultural.
- (2003b): *Mopue waimuru. Vocales y consonantes*. Caracas, Instituto del Patrimonio Cultural.
- (2004): «Preservación del idioma en Venezuela: Evolución reciente y proyectos sobre el terreno». En Osamu Sakiyama y Fubito Endo (eds.): *Conferencias sobre las lenguas en peligro: 5*. Kyoto, Japón, ELPR publicación de la serie C-005, 171-193.
- (2007a): «Una caracterización del sistema vocálico de la lengua mapoyo». *Antropológica* 107-108, 13-40.
- (2007b): «Una caracterización del sistema consonántico de la lengua mapoyo y propuesta para un alfabeto práctico». *Antropológica* 107-108, 41-70.
- (2011a): «Lenguas amenazadas y la homogeneización lingüística de Venezuela». *Boletín de Lingüística* 35-36, 143-170.
- (2011b): «Se extinguen los idiomas indígenas». *A Plena Voz* 70, 16-18.
- VILLALÓN, M.^a Eugenia y Tania GRANADILLO (2000): «Marcadores de persona de la lengua mapoyo». En Faca Soares, Marília and Hein Van Der Voort (eds.): *Lenguas Indígenas de las Tierras Bajas de Sudamérica. Selected papers from the Symposium at the 49th International Congress of Americanists, in Quito 1997*. Leiden, Centre of Non-Western Studies (CNWS), 197-211.
- WILBERT, Johannes (1963): *Indios de la región Orinoco Ventuari*. Caracas, Instituto Caribe de Antropología y Sociología, Fundación La Salle.

Fecha de recepción: 12-05-2016

Fecha de aceptación: 24-05-2016

SECCIÓN 2

ARTÍCULOS GENERALES

La expresividad en la formación de palabras en maká (mataguaya)

Temis Lucía Tacconi

<temis.tacconi@gmail.com>

Instituto de Lingüística - Universidad de Buenos Aires - CONICET

Resumen

En este artículo se estudia el rol de la motivación y la iconicidad lingüística en la formación de nuevos lexemas en la lengua maká (mataguayo). Nuestro interés reside en el estudio de aquellas palabras que no siguen los patrones comunes de derivación o composición, sino que se crean a partir de recursos expresivos como el simbolismo sonoro y la metáfora, que indican un alto grado de motivación. Analizamos en detalle el simbolismo sonoro imitativo y sinestésico, y abordamos los procesos morfológicos relacionados con aquel como la reduplicación y la derivación. Además, presentamos distintas instancias de metáforas y diagramas en la lengua.

Palabras clave: iconicidad, motivación, simbolismo sonoro, metáfora, maká.

Abstract

In this article I study the role of motivation and linguistic iconicity in the formation of new lexemes in Maka (Mataguayan). My main interest lies in the study of those words that do not follow common patterns of derivation or composition, but are created from expressive resources such as sound symbolism and metaphor, indicating a high degree of motivation. I analyze in detail the imitative and synesthetic sound symbolism, and I approach morphological processes related to it, as reduplication and derivation. I also present different instances of metaphors and diagrams on the language.

Key words: iconicity, motivation, sound symbolism, metaphor, Maka.

En consonancia con la perspectiva tipológico-funcional que considera que la estructura de las lenguas es influida por los medios y las estructuras que operan en la manipulación de la experiencia sensorial, en las formas en las que la memoria trabaja y en cómo es controlada la realidad, en este artículo damos cuenta de aquellos lexemas de la lengua maká en cuya formación juegan un rol importante la motivación y la iconicidad.

El artículo se organiza de la siguiente manera, después de una somera introducción sobre la lengua, realizamos, en primer lugar, una breve revisión de la terminología teórica (1). En segundo lugar, analizamos los distintos tipos de simbolismo sonoro que se presentan en maká (2): el imitativo (2.1) y el sinestésico (2.2). En el apartado 2.3 presentamos la reduplicación como estrategia preferida por la lengua para crear nombres a partir del simbolismo sonoro y en 2.4 mostramos algunos casos de derivación a partir de este fenómeno. Examinamos también la transferencia semántica, en tanto que proceso relacionado con la analogía o la metaforización, (3), que se vale de la metáfora para formar nuevas palabras las cuales resultan, al menos en parte, motivadas. Finalmente, en 4 analizamos un caso de iconicidad diagramática.

La lengua maká pertenece a la familia lingüística mataguaya junto con el wichí, el chorote y el nivacle. Es hablada por alrededor de 1.500 personas que habitan en tres comunidades en diversas regiones de Paraguay. El grupo mayoritario reside en el distrito de Mariano Roque Alonso, a veinte kilómetros de la ciudad de Asunción. Los otros asentamientos se encuentran en los departamentos de Villa Hayes e Itapúa. Una de sus características sobresalientes es la gran conciencia lingüística que poseen sus hablantes que se manifiesta en la defensa constante de su lengua. La mayoría de las mujeres y los niños en edad preescolar son monolingües en la lengua vernácula, mientras que los hombres dominan también el español y el guaraní con distintos grados de competencia.

Tipológicamente, el maká es una lengua aglutinante con tendencia a la polisíntesis (Gerzenstein 1995: 79). Posee dos clases definidas de palabras: verbos y nombres; mientras que carece de una clase definida de adjetivos y adverbios de manera (Gerzenstein 2002; Cúneo *et al.* 2009). Tampoco presenta verbo cópula, por lo que la predicación atributiva se establece a partir de nominales que prefijan marcas de persona. Es una lengua con marcación en el núcleo que señala en el verbo tanto el sujeto como el objeto. En el nombre, por otra parte, exhibe una distinción entre alienables e inalienables que se expresa mediante prefijos que señalan al poseedor. La lengua también presenta el prefijo *wit-* que indica poseedor indefinido. En la formación de palabras son especialmente productivas la derivación por sufijación y la composición. El número y el género se marcan a través de sufijos. Los alomorfos del sufijo de plural son: *-Vts*, *-Vy* con temas terminados en consonante; *-l*, *-ts*, *-y*, *-i* con temas terminados en vocal. El género marcado es el femenino, que presenta las siguientes variantes alomórficas: *-i'*, *-e'*, *-ki'*, *-le'*. La lengua distingue tres tipos de negación: la negación de predicados verbales y nominales mediante el adverbio *nite'*, la negación de imperativo con *hasu'uj* y la negación existencial con *ham* 'no estar presente, no haber'. Además, existe un morfema de privación o carencia que se sufixa a los nombres trans-

formándolos en negativos *-eʼ-yeʼ*. La alomorfía está condicionada de la siguiente manera: *-eʼ* si el nombre termina en consonante; *-yeʼ* si el nombre termina en vocal (Tacconi 2015).

1. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Desde los mitos sobre los orígenes del lenguaje, se ha considerado que hay una relación de motivación entre los nombres de las cosas y los referentes. La fantasía sobre la existencia de una «lengua natural», donde los nombres y los referentes son lo mismo, es muy común entre los niños que nombran a los animales a través del sonido que estos hacen (por ejemplo, ‘guauguau’ para denominar al ‘perro’, por nombrar solo un caso del español). En su libro sobre la iconicidad, Nänny y Fischer señalan que muchos lingüistas, haciendo un paralelismo entre la evolución filogenética y ontogenética, consideran que las lenguas tienen su origen en la iconicidad pero que, a medida que evolucionan, deja de existir en ellas un vínculo motivado entre los nombres y las cosas. Esta creencia también se extiende a la relación entre significado y significante, en tanto se considera que en un principio existe una relación de motivación entre ambos que se pierde a medida que la lengua evoluciona. En este sentido, se considera que las relaciones icónicas no tienen un rol importante en las lenguas ya que estas solo existen en los orígenes de las lenguas (Nänny y Fischer 1999: xviii-xiv).

Esta visión se extendió en la lingüística, sobre todo a partir de Saussure con su definición del signo lingüístico (en tanto unión de significado y significante) como esencialmente arbitrario y no motivado –si bien es un paradigma que tiene sus inicios en Aristóteles (para un tratamiento más extenso sobre este debate, cfr. Simone 1995: vii). Saussure considera que la cantidad de onomatopeyas en una lengua es «mucho menor de lo que se cree» y finalmente asegura que «las onomatopeyas y las exclamaciones son de importancia secundaria, y su origen simbólico es en parte dudoso» (Saussure 1999 [1916]: 93-95). Si bien durante mucho tiempo el paradigma aristotélico-saussureano, que consideraba que la lengua estaba compuesta exclusivamente por signos (símbolos en términos de Peirce), dominó la lingüística, en décadas recientes algunos autores han apoyado la idea de que existe una gradación entre convención e iconicidad en las lenguas (Simone 1995: vii y ss., Marttila 2011: 34).

Desde una perspectiva funcional, se considera, entonces, que en las lenguas existen dos fuerzas: la economía y la expresividad o iconicidad (Croft 2002: 102). La primera es el principio por el cual las expresiones deben reducirse a su mínima expresión. La segunda fuerza, la iconicidad, es la que establece que la estructura de las lenguas refleja, de alguna manera, la estructura de la experiencia (Croft 2002: 102). La iconicidad en las lenguas ha sido desde entonces estudiada en diversos ámbitos de la lingüística, que involucran desde la fonología y la morfología, hasta la sintaxis (cfr.: Haiman 1985; Haspelmath 2008; Nänny y Fischer 1999; Fischer y Nänny 2001; entre otros).

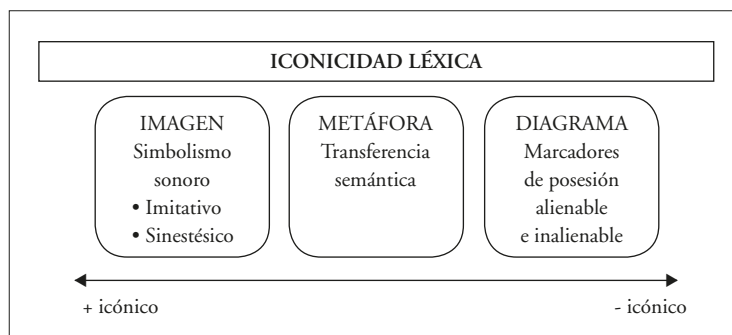
El término «iconicidad» proviene de la clasificación tripartita de los signos propuesta por Peirce (1982 [1857-1866]), y posteriormente fue identificada como un fenómeno lingüístico por Jakobson (1971) (Marttila 2011: 41). Esta tipología tripartita, basada en el carácter representacional de los signos, distingue entre: (i) Íconos: en los que la referencia se produce a través de una cualidad compartida entre el signo y el referente; (ii) Índices: la referencia se produce mediante la contigüidad; (iii) Símbolos: la referencia se ocasiona por medio de la convención.

La iconicidad léxica, específicamente, ha sido definida como el fenómeno por el cual la forma de algunos ítems léxicos está motivada por el referente, como un reflejo de la influencia de la experiencia o del ambiente (Marttila 2011: 2). Desde esta perspectiva, se considera que la iconicidad léxica es tipológicamente universal; sin embargo, varía la forma en que se expresa en cada lengua. Uno de los factores fundamentales en la preservación de las formas motivadas es la conciencia de los hablantes sobre el nexo que une forma y referente. Una vez que ese nexo ya no es percibido por los hablantes, se pierde la motivación del signo que pasa a ser un signo convencional.

Dentro del ámbito de la iconicidad léxica se distinguen, además, tres tipos que se corresponden con la tipificación del ícono establecida por Peirce: imágenes, diagramas y metáforas (Peirce 1903: § 2277). Las imágenes comparten cualidades simples con los referentes que representan; son, en términos de Dressler, «the most iconic icons» (1995: 21). Un ejemplo de imágenes son las onomatopeyas, en las que el ícono tiene un nexo directo con el referente. Los diagramas, por otro lado, son aquellos que representan relaciones de las partes del significado (*signatum*), a través de relaciones análogas en las partes del significante (*signans*). La popular expresión atribuida a Julio César *Vēni, vīdī, vīci* constituye un ejemplo de diagrama, ya que la secuencia temporal de los eventos se representa análogamente en el orden lineal de las palabras. En otros términos, Haiman (1985: 782-783) sostiene que «la separación lingüística de una expresión corresponde a la independencia conceptual del objeto o del evento que esta representa». En las metáforas, finalmente, el carácter representativo del signo se produce a través del paralelismo o la analogía del referente con otro elemento u objeto. Los íconos metafóricos son los menos icónicos ya que representan un mero paralelismo con el referente (Dressler 1995: 21). Es decir, que en la clasificación de los íconos se toma en cuenta no solo la relación entre significado y significante, sino también la relación del significante con el referente. El simbolismo sonoro corresponde al dominio de las imágenes, mientras que las relaciones lineales entre los morfemas representan la iconicidad diagramática. Finalmente, la transferencia semántica es concebida como un tipo de metáfora.

En el diagrama siguiente presentamos los distintos tipos de iconicidad y los fenómenos particulares que los representan y que analizaremos para el maká:

DIAGRAMA 1
Tipos de iconicidad léxica



2. IMÁGENES: SIMBOLISMO SONORO

Como se observa en el Diagrama 1, el simbolismo sonoro constituye un tipo de iconicidad léxica: una imagen. Este es definido como el vínculo directo entre sonido y significado (y, por extensión, dentro de la propuesta de Peirce, como un vínculo entre el signo y el referente). Entre los lexemas que incluyen simbolismo sonoro completamente arbitrarios y convencionales, y los completamente no arbitrarios se puede establecer una gradación donde se distinguen cuatro tipos de simbolismo sonoro: corporal, imitativo, sinestésico y convencional (Hinton *et al.* 1994: 2-6).

El simbolismo sonoro corporal consiste en la utilización de ciertos sonidos característicos para expresar estados internos del hablante, sean estos emocionales o físicos. Estos sonidos que se corresponden con el ruido que se produce al estornudar o bostezar, por ejemplo, no son en general escritos, salvo en historietas, donde se representan como *Abhh!!* (exclamación de sorpresa); *Cof cof*(tos), etc. Pero, por lo general, no llegan a estandarizarse ni forman parte del léxico de la lengua.

El simbolismo sonoro imitativo es el fenómeno mediante el cual se construyen palabras o frases onomatopéyicas que copian los sonidos del ambiente valiéndose de los fonemas de la lengua. Entre los más comunes se encuentra el canto de los pájaros. Este tipo de simbolismo posee mayor grado de estandarización que el corporal ya que los lexemas creados mediante este recurso pueden formar parte del inventario léxico de la lengua, como muchos nombres populares de aves (*chajá, tero*, etc.). La reduplicación es frecuentemente utilizada en la creación de lexemas que representan sonidos repetitivos o movimientos, como por ejemplo *toctoc* para representar el sonido que se produce al tocar la puerta.

El simbolismo sinestésico, por otro lado, consiste en la asociación sistemática de determinados sonidos con ciertos fenómenos no acústicos (Hinton *et al.* 1994: 4). Es decir, que algunas sensaciones o propiedades de los objetos (como tamaño, forma, textu-

ra, color) están asociadas con la calidad acústica de segmentos fonéticos específicos. Por ejemplo, Ultan (1978, citado en Hinton *et al.* 1994: 4) encuentra que en más del 90% de las lenguas del mundo que poseen un marcador de diminutivo, este se codifica por medio de vocales altas anteriores. Si bien se trata de un estudio muy difundido, algunos autores han rebatido la idea de que esta sea una tendencia común a todas las lenguas (cfr. Bauer 1996; Körtvélyessy y Štekauer 2011 para una discusión de esta tendencia). En esta línea y en el marco de investigaciones etnobiológicas, algunos investigadores, como Berlin (1992) han analizado la relación de ciertos sonidos o secuencias de sonidos con las denominaciones de ciertas especies de animales. Así, el autor estableció que los nombres de aves suelen tener vocales altas y anteriores en la lengua huambisa (lengua jivaroana hablada en Perú). Mientras que en el caso de los nombres de peces, menos de la mitad muestra sílabas con vocal [i]. En relación con los nombres de sapos y ranas, estudios llevados a cabo por Berlin (1992) y Hays (1994) concluyen que los sonidos 'r' (vibrantes simples o múltiples y laterales) y los sonidos 'g' (que abarcan tanto las velares oclusivas [k] y [g], las velares fricativas [χ] y [ʁ], y la oclusión glotal [ʔ], [Hays 1994: 164]) son altamente frecuentes en los nombres de estos animales. Hays (1994) llevó adelante un estudio sobre una muestra de doscientas dieciséis lenguas de Nueva Guinea sobre nombres genéricos para confrontar la hipótesis de Berlin sobre la frecuencia del sonido 'r' en el léxico biológico sobre sapos y ranas. Esto lo condujo a descubrir que, si bien el sonido 'r' es frecuente en estos nombres, el sonido 'g' es mucho más frecuente. Hays concluye, entonces, que estos nombres genéricos de sapos y ranas son motivados y por lo tanto no arbitrarios, dado que los sonidos 'r' y 'g' son comúnmente producidos por sapos y ranas. Por el contrario, los nombres específicos de las subespecies tienden a formarse mediante otros mecanismos de la lengua, resaltando características físicas o de comportamiento de los animales (Hays 1994: 166).

Finalmente, el simbolismo sonoro convencional, el más alto en la escala de arbitrariedad, consiste en la asociación analógica de ciertos fonemas o conjunto de fonemas para codificar determinados significados, por ejemplo, en inglés, el conjunto *gl-* se asocia a las cosas brillantes (*glitter, glisten, glow, glimmer*, etc.). Mientras que los tres tipos anteriores de simbolismo sonoro muestran ciertas tendencias translingüísticas, el convencional es más específico de cada lengua. Es decir, qué fonema representa qué significado parece ser una elección totalmente convencional y arbitraria.

En la lengua maká hemos registrado lexemas formados mediante simbolismo sonoro imitativo y sinestésico, como se muestra en los apartados siguientes.

2.1 *Simbolismo sonoro imitativo*

En los lexemas construidos por medio de este recurso la forma fonológica es icónica con respecto al sonido producido por el referente. Es muy frecuente en las lenguas del mundo, encontrar nombres de aves formados mediante simbolismo sonoro imitativo

(Marttila 2011: 95). En maká documentamos un conjunto significativo de nombres ornitológicos que utilizan este recurso, como en (1)¹ con el que refiere al ‘hornero’ o en (2) al ‘martín pescador’ a partir del sonido que emiten estas aves al cantar:

- (1) *ts'its'i*
‘hornero’ *Furnarius sp.* (AG 351)²
- (2) *k'atsatsats*
‘martín pescador’ *Chloroceryle torquata* (JB 62)

Lo mismo sucede en (3) (así como en (16) cfr. *infra*), para nombrar a la garza blanca:

- (3) *q'oxq'ox*
‘garza blanca’ *Egretta alba* (AG 321)

El nombre de otros animales, como el aguará guazú en (4), también se forma mediante simbolismo sonoro.

- (4) *wowo*
‘aguará guazú’ *Chrysocyon brachyurus* (JB 49)

El animal nombrado en (4) es un cánido que produce un sonido muy similar al del perro cuando ladra. Nótese, en este sentido, el parecido con las onomatopeyas que representan el ladrido de los perros en, por ejemplo, el español *guau guau* o el alemán *wau wau*, etc.

Así también, algunos lexemas que denominan objetos inanimados se forman en maká mediante recursos de iconicidad sonora a partir del sonido que estos emiten o producen. En (5), a partir del tintineo de la campana; en (6) por el golpeteo, según afirmaciones de los hablantes, que producen las zapatillas cuando caminamos; y en (7) el nombre refiere al ‘helicóptero’ imitando el sonido de sus hélices en vuelo:

- (5) *qenqen*
‘campana’
- (6) *qapqap*
‘zapatilla’
- (7) *tsuptsup*
‘helicóptero’

1. Por pedido expreso del pueblo maká utilizamos en la transcripción el alfabeto estandarizado. A continuación consignamos las equivalencias con el alfabeto fonético: a /a/, e /e/, f /f/, h /h/, i /i/, j /x/, k /k/, l /l/, m /m/, n /n/, o /o/, p /p/, q /q/, s /s/, t /t/, ts /t͡s/, u /u/, w /w/, y /y/, ʔ /ʔ/, x /x/, ' /ʔ/.
2. En los nombres de animales y plantas, se consignan las denominaciones científicas en latín y, entre paréntesis, la fuente indicando iniciales del autor y página, según las siguientes abreviaturas: AG Gerzenstein 1995; JB Braunstein 1981; PA Arenas 1983.

En (8) consignamos otro nombre creado mediante simbolismo sonoro imitativo a partir del ruido que hace el agua al caer, según refiere un consultante:

- (8) *tsuj*
‘cascada’

Estos nombres, una vez incorporados al léxico pueden llevar las mismas marcas flexivas que los demás lexemas nominales de la lengua, como podemos observar en el ejemplo (9) donde se añade el sufijo de plural al nombre del ejemplo (5):

- (9) *qapqap-its*
zapatilla-PL³
‘zapatillas’

2.2 *Simbolismo sonoro sinestésico*

En el caso del maká, encontramos algunos nombres que parecen apoyar la hipótesis de Hays de que los nombres de sapos y ranas hacen uso del sonido «g», como se observa en (10) y (11) donde el fonema velar oclusivo [q] ocurre, en el primer caso, de manera repetitiva y, en el segundo, en la sílaba inicial:

- (10) *qoqoqo*
‘sapo’ (genérico)
- (11) *qototo*
‘rana arbórea’ (genérico) *Hyla sp.* (JB 70)

Es interesante, también, destacar la repetición de la vocal posterior redondeada [o] en ambos nombres (cfr. *infra* también ejemplo (14) del toba).

En los ejemplos (12) y (13), por otra parte, observamos el nombre de una clase de sapo y un nombre genérico de rana con la presencia de la velar fricativa [χ] y la oclusión glotal [ʔ], respectivamente, ambos sonidos ‘g’ en términos de Berlin (1992):

- (12) *wax*
‘variedad de sapo’
- (13) *sʼamsʼam*
‘rana’ (genérico) *Leptodactylus chaquensis* (JB 70)

3. Para las glosas gramaticales se utilizan las siguientes abreviaturas: 3: tercera persona; AL: marca de alienabilidad; BEN: benefactivo; CLev: clasificador evaluativo; CLlñ: clasificador de leñosa; NEG: negación; NEG.EXS: negación existencial; PL: plural; POS: poseedor; POSIDF: poseedor indefinido; VA: vocal apoyo.

Datos muy similares han sido hallados en el área del Gran Chaco para el toba por Cúneo (2013: 301-303), quien presenta los siguientes ejemplos:

(14) *qoloGoloGo ~ qooloolGo ~ qoloGolGo*
 ‘sapo’ *Bufo arenarum*

(15) *pogollaGa*
 ‘renacuajo’

Estos datos parecen indicar que también en la zona del Gran Chaco es posible postular una tendencia a utilizar sonidos ‘g’, y aparentemente, también el sonido [o], en los nombres de ranas y sapos, aunque será necesario extender la muestra de datos a otras lenguas de la familia y del área para observar si realmente este fenómeno también tiene relevancia.

2.3 Reduplicación

Entre los procesos morfológicos relacionados con el simbolismo sonoro existen tres que se destacan en las lenguas del mundo: la utilización de segmentos fónicos no hallados comúnmente en la lengua (o la pérdida de condicionamientos distribucionales); la asociación de ciertos segmentos y suprasegmentos con determinados campos semánticos; y la reduplicación. La primera de estas estrategias no es utilizada en maká, mientras que la segunda fue analizada en 2.2. En cuanto a la reduplicación, en las lenguas donde existe parece estar fuertemente asociada con el simbolismo sonoro (Hinton *et al.* 1994: 9). En maká esta predicción translingüística se cumple, ya que la reduplicación está presente en la mayoría de los nombres formados mediante simbolismo sonoro.

Dressler (1995: 27) sugiere que la reduplicación puede tener una doble función relacionada con la iconicidad en el caso del simbolismo sonoro imitativo: por una lado, es una imagen icónica porque imita el canto o la llamada del ave; y, por otro lado, es un diagrama porque refleja el carácter repetitivo del canto del ave a través de la reduplicación (cfr. *supra* 1 para una definición de imagen y de diagrama). Podemos decir, entonces, que la reduplicación es una imagen y un diagrama a la vez, y puede ser simple o recursiva. Este es el caso de (16) nombre que imita el canto de la ‘bandurria mora’ que produce un sonido breve y repetitivo:

(16) *qaqaqa*
 ‘bandurria mora’ *Harpiprion caerulescens* (AG 302)

En esta lengua la reduplicación ocurre también en nombres que pertenecen a otros dominios semánticos (más allá del de aves) y se produce a través de la repetición de la sílaba, como en (17), (18), (19) y (20) (y en muchos de los ejemplos consignados previamente):

- (17) *k'ewk'ew*
'barrilete'
- (18) *folfol*
'mariposa'
- (19) *k'oyk'oy*
'lombriz'
- (20) *tsaltsal*
'lombriz de tierra'

También existen casos como el de (21), aunque menos frecuentes, donde se repiten dos sílabas:

- (21) *kuyukyuyuy*
'renga'

En otros casos, lo que se repite es el sonido vocálico (acompañada o no por la oclusión), como es el caso de [a'] en (22), [o] en (23) y [u] en (24). En el primer caso, el sonido remite al cacareo de la gallina. En el segundo, se puede pensar en la imitación del canto o de la llamada de la lechuza; mientras que el tercero puede remitir al sonido de la pollera al caminar:

- (22) *ta'a'a'*
'gallina'
- (23) *k'olopopo*
'lechucita de las vizcacheras' *Speotylo cunicularia* (JB 61)
- (24) *jufufuf*
'pollera, falda'

La reduplicación también permite derivar nuevos lexemas a través de la repetición de un lexema previo:

- (25) a. *jak*
'cierre'
- b. *jakjak*
'serrucho' / 'cepillo para lavar la ropa'

En algunas lenguas la reduplicación también posee una función gramatical; se utiliza para marcar 'intensidad' o 'plural' o cantidad exacta de referentes (Moravcsik 1978: 330). Esta función no opera en maká, excepto en un lexema del corpus que forma el

plural mediante reduplicación, como se observa en (26) *tsaptsapkii* ‘gotas’ (pl.), formado por la reduplicación del morfema *tsap* ‘gota’ y el clítico *-kii* que señala ‘acción reiterada’ y que en este ejemplo podría contribuir también a la expresión de plural:

- (26) a. *tsapju*
 ‘gota’
 b. *tsap-tsap-kii*
 gota-gota-PL
 ‘gotas’

Entre las lenguas de la región del Gran Chacho, González (2008) encuentra para el tapiete (familia tupí-guaraní) datos similares. En esta lengua la reduplicación tiene un valor aspectual cuando se realiza en los verbos. Sin embargo, la autora también documenta algunos casos marginales de sustantivos que expresan el plural mediante reduplicación (ibíd.: 136).

Una vez que la motivación o el vínculo entre el lexema y el referente o entre el significante y el significado ya no son accesibles para el hablante, el lexema se encuentra completamente institucionalizado. A pesar de que los hablantes ya no reconocen el origen imitativo o sinestésico en algunos lexemas, estos parecen tener su origen en el simbolismo sonoro dada su sonoridad y expresividad. Tal es el caso de los siguientes nombres formados mediante el recurso de la reduplicación de la sílaba (cfr. también ejemplos (17) a (20)):

- (27) *wekwek*
 ‘cosa’
 (28) *tsustsus*
 ‘ratón’

2.4 Nombres simbólicos y derivación nominal

Los lexemas formados mediante el simbolismo sonoro pueden servir a su vez como base para procesos derivativos, lo que constituye una prueba de que dichos lexemas están integrados a la lengua, es decir, están institucionalizados. En consonancia con lo propuesto por Hays (1994) para las lenguas del mundo, en maká la derivación a partir de lexemas formados por simbolismo sonoro es muy común en el campo léxico zoológico, donde la clase genérica o bien la más común o conocida de un animal es nombrada mediante este recurso icónico; y el nombre derivado refiere a una variedad de la entidad nombrada.

En maká la denominación de variedades no autóctonas o anómalas se realiza mediante el sufijo evaluativo *-tax*, en los siguientes ejemplos puede observarse el uso de este sufijo cuando se adjunta a bases formadas mediante simbolismo sonoro:

- (29) a. *k'ek'e*
 'catita' o 'cotorrita' *Brotogeris versicolorus chiriri* (JB 60)
- b. *k'ek'e-tax*
 catita-CLev
 'catita enana' o 'viudita' *Forpus passerinus vividus* (JB 60)
- (30) a. *qolomqolom*
 'urraça común' *Cyanocorax chrisops* (JB 64)
- b. *qolomqolom-i-tax*
 urraça.común-VA-CLev
 'urraça morada' *Cyanocorax cyanomelas* (JB 64)

Los nombres formados mediante simbolismo sonoro también pueden derivar nombres de variedades mediante el lexema *...as* 'su hijo'. Así, en (31) (reescribimos el ejemplo (2)) la base del lexema *k'atsatsats* 'martín pescador' se combina con *...as* 'su hijo' para denominar una variedad de este pájaro de distinto color:

- (31) a. *k'atsatsats*
 'martín pescador' *Chloroceryle torquata* (JB 62)
- b. *k'atsatsats-t-as*
 martín.pescador-POS3-hijo
 'martín pescador verde' *Chloroceryle americana* (JB 62)

3. METÁFORAS: EL CASO DE LA TRANSFERENCIA SEMÁNTICA

La transferencia semántica constituye un mecanismo especial de creación de nuevas palabras en maká que consiste en que una palabra existente en la lengua es reutilizada para designar un nuevo referente.⁴ Dado que en maká este proceso no involucra un cambio de clase léxica, consideramos pertinente tener en cuenta los casos de homofonía como un proceso de transferencia o extensión semántica. Es decir, que un lexema que remite a un referente extiende su significado metafóricamente para denotar un nuevo referente por una relación de semejanza o analogía entre ambos. Este fenómeno puede considerarse también como dentro del dominio de la iconicidad léxica ya que se vale de la metaforización para nombrar distintos referentes.⁵ Establece, de esta manera, un paralelismo entre ambos. Por esto mismo, puede decirse que la transferencia semántica, al igual

4. Si bien este proceso es similar a la conversión, en este caso no se produce necesariamente un cambio de clase léxica.

5. Para una discusión sobre la inclusión de los procesos de conversión dentro de la iconicidad léxica véase Dressler (1995, 2005), Crocco-Galéas (1990, 2003).

que la conversión, son procesos motivados, porque toman características similares de los referentes para crear nombres.

En maká es muy frecuente que el cambio semántico que se produce implique, específicamente, transferencias del dominio humano al dominio animal o de este al dominio vegetal. En todos los casos, el lexema resultante es un nombre semánticamente motivado, como se muestra en los siguientes ejemplos en los que un nombre atributivo como *-k'utsax* 'ser viejo' (32) o *etsiki'i* 'ser amargo' (33) derivan el nombre de una ave, a partir de sus características físicas, o de una planta que sirve para curar el sabor amargo del recipiente para la fermentación de la chicha (Arenas 1983: 140), respectivamente:

- (32) a. *ø-k'utsax* (lexema atributivo)
 3-ser.muy.viejo
 '(Es) muy viejo'
- b. *k'utsax* (nombre)
 'pájaro del tamaño del carancho, de cabeza blanca y cuerpo marrón oscuro, como el cuervo'
- (33) a. *ø-etsiki'i* (lexema atributivo)
 3-ser.amargo
 '(Es) amargo'
- b. *etsiki'i* (nombre)
 'variedad de planta' *Lippia alba* (PA 140)

En el ejemplo (34) también se observa que una variedad de planta (34)b recibe el nombre 'raíz', dado que es esta la parte de la planta que tiene una utilidad concreta para los maká en tanto se emplea como tintura:

- (34) a. *fitetsii* (nombre)
 'raíz'
- b. *fitetsii* (nombre)
 'variedad de planta' *Eleutherine bulbosa* (PA 146), cuya raíz se emplea como tintura

En algunos casos, pueden ocurrir dos procesos simultáneos: transferencia semántica y derivación, como sucede en (35)b en donde el nombre de la planta resulta de la conversión del término *witsomet* ('sífilis') al que se le añade sufijo clasificador de 'leños' *-Vk*. En este ejemplo, el término está también semánticamente motivado y es de naturaleza metonímica en tanto evoca la utilidad de la planta para curar la enfermedad de la sífilis (Arenas 1983: 175):⁶

6. «Su corteza se utiliza para curar la sífilis. Se toma el jugo y se frota la corteza contra la parte afectada» (Arenas 1983: 175).

- (35) a. *witsomet*
 ‘sífilis’
- b. *witsomet-ek*
 sífilis- CLLñ
 ‘variedad de planta’ *Ximenia americana* L. var. *Argentinensis* (PA 175)

Aunque muy escasos en el corpus, se han documentado en maká compuestos formados a partir de frases con los operadores negativos *ham* y *nite*. Los nombres de algunas plantas se obtienen mediante la transferencia semántica, como se observa en (36). La construcción hace alusión al uso de la planta que se utiliza como «hemostática cuando el flujo menstrual es abundante» (Arenas 1983: 159):

- (36) *nite²-olotsim-wit-’athits*
 NEG-mucho-POSIDF-sangre
 ‘nombre de una planta (lit. ‘sin mucha sangre’)’ *Melothria cucumis* (PA 159)

El mismo caso se observa en el siguiente fitónimo que denomina una planta que se utiliza como contraceptiva (Arenas 1983: 148).

- (37) *ham-wit-as-i’i-m*
 NEG.EXS-POSIDF-hijo-?-BEN
 ‘variedad de planta’ (lit. ‘sin hijo’) *Polygala mulluginifolia* (PA 148)

Como se observa en los ejemplos precedentes, mediante un proceso de transferencia semántica y una operación metonímica, los fitónimos describen específicamente la función curativa de la planta a la que refieren.

4. DIAGRAMAS

Según Haiman (1985: 782-783) gran parte de las estructuras lingüísticas son icónicas en el sentido en que tienden a reflejar formalmente el tipo de conceptualización que codifican. Para el mencionado autor, «la distancia lingüística entre expresiones se corresponde con la distancia conceptual entre las ideas que estas representan». En este sentido, la estructuras lingüísticas presentan un tipo de iconicidad diagramática (cfr. 1).

Dentro de los límites de la palabra, los mecanismos para la expresión de la posesión pueden ser analizados desde la perspectiva de la iconicidad diagramática. En maká, las marcas de posesión intervienen de manera particular en la formación del léxico. En el caso del marcador de posesión inalienable, este constituye un recurso típico de la composición nominal. El segundo nombre de los compuestos Nombre + POS3-Nombre lleva siempre la marca de una 3ª persona cristalizada, hecho que contribuye a la cohesión e

indivisibilidad del compuesto (Tacconi 2014). La invariabilidad y la obligatoriedad del prefijo posesivo refleja icónicamente la inseparabilidad entre poseedor y poseído:

- (38) *waka'-te-lepep-its*
 vaca-POS3-lengua-PL
 'variedad de planta' (lit. 'lenguas de vaca') *Pithecoctenium cynanchoides* (PA 172)
- (39) *waatax-ta-qhuts*
 ñandú-POS3-rodilla
 'blancaflor//monjita blanca' (lit. 'rodilla de ñandú') *Xolmis iruperu*

Lo mismo ocurre con ciertos lexemas en los que el prefijo posesivo es invariable e inseparable de la raíz, como ocurre en el caso de los nombres que designan partes de las plantas:

- (40) *t-ʔp'om*
 POS3-flor
 'flor'
- (41) *t-o*
 POS3-semilla
 'semilla'

Existe, además, un marcador de posesión alienable *-q-* (o *-qV-*), que se ubica entre la raíz y el prefijo de poseedor y que señala, de esta manera, una relación menos directa entre el poseedor y lo poseído. Este prefijo se utiliza para señalar cosas que no se consideran intrínsecamente «poseíbles», como los medios de transporte o las herramientas, que pueden venderse, cambiarse, perderse, etc. Es necesario aclarar que, como señalan Messineo y Gerzenstein (2007: 9), este marcador de alienabilidad parece estar parcialmente lexicalizado,⁷ por lo que existen lexemas que, a pesar de pertenecer al campo semántico de partes del cuerpo, llevan la marca de alienabilidad.

Este marcador constituye también un recurso para derivar lexemas, en especial, términos de parentesco. Si bien en maká los términos de parentesco son en su mayoría nombres inalienables, algunos de ellos se forman mediante este marcador. Se trata de aquellos términos que codifican relaciones afinales o más distantes. Lo interesante de este proceso es que dichos nombres se derivan a partir de otros que sí expresan relaciones sanguíneas o más cercanas, como se observa en (42) y (43), en donde 'suegro' deriva de 'abuelo' y 'sobrino' de 'hijo':

7. Cfr. Messineo y Gerzenstein (2007) para un análisis detallado de los marcadores alienables en toba y maká.

(42) *te-q-ewket*
 POS3-AL-abuelo
 ‘su suegro’ (lit. ‘su abuelo’)

(43) *ta-qa'-as*
 POS3-AL-hijo
 ‘su sobrino’ (lit. ‘su hijo’)

De esta manera mediante un recurso que se vale de la iconicidad diagramática, el maká deriva términos de parentesco a partir de otros que indican relaciones sanguíneas o más cercanas. En el término resultante, la marca de alienabilidad –aunque ya lexicalizada y no segmentable– refleja icónicamente la distancia conceptual que existe entre poseedor y poseído:



5. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo hemos mostrado que la iconicidad léxica, lejos de ser un fenómeno marginal, constituye en maká una fuente importante de formación de palabras. Dicho fenómeno muestra la relación de analogía o semejanza que existe en los lexemas entre significado y significante; y las relaciones de motivación entre los lexemas y sus referentes.

Tanto el simbolismo sonoro imitativo como el sinestésico son mecanismos muy productivos en la formación del léxico, especialmente los referidos a nombres de animales, plantas y algunos objetos. Respecto del simbolismo sinestésico, los nombres de sapos y ranas del maká siguen la tendencia propuesta por Berlin (1992) y Hays (1994) para la mayoría de las lenguas en tanto están conformados por sonidos ‘r’ o sonidos ‘g’ ([χ], [q] y [ʔ] en maká), fenómeno también documentado en otras lenguas chaqueñas (i. e.: toba). Dentro del simbolismo sonoro, es muy frecuente en la lengua la utilización de la reduplicación, que puede considerarse una imagen, en tanto es imitativa y, al mismo tiempo, un diagrama, dado que replica la secuencia sonora de, por ejemplo, el canto de las aves. Además, como señalamos, existen casos liminales donde la reduplicación se utiliza con fines gramaticales para expresar el plural.

El maká también se vale de la transferencia semántica para formar palabras mediante el uso de la metáfora o la analogía. Este proceso involucra el conocimiento de mundo de los hablantes.

La distancia formal entre la marca de posesión (alienable e inalienable) y el nombre refleja la distancia conceptual entre el poseedor y el poseído, lo que constituye una instancia de iconicidad diagramática en la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- ARENAS, Pastor (1983): «Nombres y usos de las plantas por los indígenas maká del Chaco Boreal». *Parodiana* 2(2), 131-229.
- BAUER, Laurie (1996): «No phonetic iconicity in evaluative morphology». *Studia Linguística* 50, 189-206.
- BERLIN, Brent (1992): *Ethnobiological Classification. Principles of Categorization of Plants and Animals in traditional societies*. New Jersey, Princeton University Press.
- BOOIJ, Geert; Christian LEHMANN y Joachim MUGDAN (eds.) (2000): *Morphology: an International Handbook of Inflection and Word-Formation*. Berlín y Nueva York, de Gruyter.
- BRAUNSTEIN, José (1981): *El problema de la significación de la cultura material de los indios maká*. Tesis doctoral inédita. Buenos Aires, UBA. 4 vols.
- CROCCO GALÈAS, Grazia (1990): «Conversion as a morphological metaphor». En Julián Méndez-Dosuna y Carmen Pensado (eds.), 23-32.
- (2003): «The morphological technique of metaphoricity in English word-formation». En Elizabeth Mela Athanasopoulou (ed.), 135-151.
- CROFT, William (2002): *Typology and universals*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CÚNEO, Paola (2013): *Léxico y clasificación nominal. El dominio etnobiológico en toba*. Munich, LINCOM Studies in Native American Linguistics.
- CÚNEO, Paola; Patricia DANTE y Temis TACCONI (2009): «Tipología léxica: Una aproximación a dos lenguas chaqueñas: toba (guaycurú) y maká (mataguaya)». *Cadernos de Etnolingüística Sul-Americana* 1(2), <<http://www.etnolinguistica.org/vol1:2>>.
- DANIELSEN, Swintha; Katja HANNSS y Fernando ZÚÑIGA (eds.) (2014): *Word Formation in South American Languages*. Amsterdam, John Benjamins.
- DRESSLER, Wolfgang (1995): «Interactions between iconicity and other semiotic parameters in language». En Raffaele Simone (ed.), 21-37.
- (2005): «Word-Formation in Natural Morphology». En Pavol Štekauer y Rochelle Lieber (eds.), 267-284.
- FISCHER, Olga y Max NÄNNY (eds.) (2001): *The Motivated sign: iconicity in language and literature*. Amsterdam / Filadelfia, John Benjamins.
- GERZENSTEIN, Ana (1995): *El maká. Estudio descriptivo*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- (1999): *Diccionario Etnolingüístico Maká-Español (DELME)*. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- GERZENSTEIN, Ana (2002): «Lengua indígena maká: el adjetivo, ¿una categoría autónoma o una subclase nominal o verbal?». En *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Publicación en CD.
- GONZÁLEZ, Hebe (2008): «Aspectos semánticos de la reduplicación verbal en tapiete (familia tupí-guaraní)». En Cristina Messineo, Marisa Malvestitti y Roberto Bein (eds.), 133-138.
- GREENBERG, Joseph; Charles FERGUSON y Edith A. MORAVCSIK (eds.) (1978): *Universals of Human Language*, 3 volúmenes. Stanford, Stanford University Press.
- HAIMAN, John (1980): «The iconicity of grammar: Isomorphism and motivation». *Language* 56, 515-40.
- (1983): «Iconic and economic motivation». *Language* 59, 781-819.
- (1985): *Iconicity in Syntax*. Amsterdam, John Benjamins.
- (1987): *Natural Syntax. Iconicity and Erosion*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (1999): «Action. Speech, and Grammar: The Sublimation Trajectory». En Max Nänny y Olga Fischer (eds.), 37-58.
- (2000): «Iconicity». En Geert Booij, Christian Lehmann y Joachim Mugdan (eds.), 281-287.
- HASPELMATH, Martin (2008): «Frequency vs. iconicity in explaining grammatical asymmetries». *Cognitive Linguistics* 19(1), 1-33.
- HAYS, Terence. E. (1994): «Sound Symbolism, Onomatopoeia, and New Guinea Frog Names». *Journal of Linguistic Anthropology* 4(2), 153-174.
- HINTON, Leanne; Johanna NICHOLS y John OHALA (1994): «Introduction: sound-symbolic processes». En Leanne Hinton, Johanna Nichols y John Ohala (eds.), 1-12.
- (eds.) (1994): *Sound Symbolism*. Cambridge, Cambridge University Press.
- JAKOBSON, Roman (1971): *Selected writings*. The Hague, Mouton.
- KÖRTVÉLYESSY, Livia y Pavol ŠTEKAUER (eds.) (2011): *Diminutives and Augmentatives in the Languages of the World, Lexis: e-journal in English lexicology*, 6. Disponible en <http://lexis.univ-lyon3.fr/IMG/pdf/Lexis_6.pdf>.
- MARTTILA, Annu (2011): *A Cross-Linguistic Study of Lexical Iconicity and its Manifestation in Bird Names*. Munich, Lincom Europa.
- MELA ATHANASOPOULOU, Elizabeth (ed.) (2003): *Selected Papers from the 15 th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*. Thessaloniki, Aristotle University, School of English.
- MÉNDEZ-DOSUNA, Julián y Carmen PENSADO (eds.) (1990): *Naturalists at Krems*. Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- MESSINEO, Cristina y Ana GERZENSTEIN (2007): «La posesión en dos lenguas indígenas del Gran Chaco: toba (guaycurú) y maká (mataguayo)». *LIAMES* 7, 61-79.

- MESSINEO, Cristina; Marisa MALVESTITTI y Roberto BEIN (eds.) (2008): *Estudios en lingüística y antropología. Homenaje a Ana Gerzenstein*. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- MORAVCSIK, Edith A. (1978): «Reduplicative Constructions». En Joseph Greenberg, Charles Ferguson y Edith A. Moravcsik (eds.), vol. 3, 297-234.
- NÄNNY, Max y Olga FISCHER (eds.) (1999): *Form miming meaning: iconicity in language and literature*. Amsterdam / Filadelfia, John Benjamins.
- PEIRCE, Charles S. (1982 [1857-1866]): *Writings of Charles S. Peirce: a Chronological Edition, volume I, 1857-1866*. En Max H. Fisch (ed.). Bloomington, Indiana University Press.
- (1903): *Syllabus*. Disponible en: <<http://www.unav.es/gep/IconoIndiceSimbolo.html>>. Consulta: 6-7-2015.
- SAUSSURE, F. de (1999 [1916]): *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada.
- SIMONE, Raffaele (ed.) (1995): *Iconicity in language*. Amsterdam, John Benjamins.
- ŠTEKAUER, Pavol y Rochelle LIEBER (eds.) (2005): *Handbook of Word-Formation*. Dordrecht, Springer.
- TACCONI, Temis (2014): «Towards a characterization of compounding in Maká». En Swintha Danielsen, Katja Hanns y Fernando Zúñiga (eds.), 33-50.
- (2015): *Procesos de formación de palabras en maká (mataguayo)*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Buenos Aires.
- ULTAN, Russell (1978): «Size-sound symbolism». En Joseph Greenberg, Charles Ferguson y Edith A. Moravcsik (eds.), vol. 2, 527-568.

Fecha de recepción: 16-04-2016
Fecha de aceptación: 18-08-2016

El desuso de los números y los clasificadores numerales en la lengua totonaca entre los jóvenes de Filomeno Mata, Veracruz (México)

José Santiago Francisco

<lapanit30@yahoo.com.mx>

Universidad Veracruzana

Miguel Figueroa Saavedra

<migfigueroa@uv.mx>

Universidad Veracruzana

Resumen

Este trabajo evalúa el grado de manejo de los clasificadores numerales y el número entre los jóvenes hablantes de totonaco. Pretende ahondar en la frecuencia de su uso. Con tal objeto se aplicó un test a 282 jóvenes totonacos, considerados como un grupo clave para además valorar aspectos sociolingüísticos que estuvieran afectando a su transmisión. Los resultados evidencian el manejo inadecuado y el desuso de algunos clasificadores específicos y de los números en totonaco. Los clasificadores numerales están siendo relegados por un clasificador no específico y se va imponiendo la numeración en español, a causa de factores lingüísticos, por el contacto con el español, y a cambios socioculturales.

Palabras clave: Lengua totonaca, clasificadores numerales, lenguas en peligro, sistema numeral, lenguas en contacto.

Abstract

This research evaluates the degree of use of numeral classifiers and number among the young Totonac speakers. The aim is to delve deeper into the use frequency. In order to that, a test was applied to 282 young Totonac people. This is a key group that allows to value sociolinguistic aspects that affect its transmission. The results show a misuse and an abandonment of some specific classifiers, and also a disuse of the Totonac numbers. Many classifiers are replaced with a non-specific classifier and the Spanish numbers prevail over the Totonac numbers, by linguistic factors in Spanish language contact situations, and sociocultural changes.

Key words: Totonac language, numeral classifiers, languages endangered, numeral System, language contact.

1. INTRODUCCIÓN

Contar es una acción de las más cotidianas, pero en algunas sociedades, además, para contar deben considerarse las formas, tamaños y cualidades de los objetos contados. Tal es el caso de la lengua totonaca, que hace uso de todo un inventario de clasificadores numerales. Sin embargo, en esta lengua se están produciendo cambios que parecen afectar especialmente a este campo semántico. En este trabajo se pretende mostrar –dentro del debate sobre el desplazamiento o la transformación de la lengua totonaca en una situación de contacto de lenguas- la variación de uso de estos entre jóvenes totonacos, considerándolo un grupo de población clave, al que se le habría transmitido el uso competente de estos elementos y que en breve deberán transmitir su uso también a sus hijos. Por tanto expondremos los resultados de un estudio de campo realizado en 2015 a este efecto en el municipio de Filomeno Mata en Veracruz (México) con jóvenes totonacos. Presentaremos primeramente una descripción de su localización, características sociodemográficas, lingüísticas y sociolingüísticas, y luego explicaremos el diseño metodológico y su aplicación, para después analizar los resultados.

2. FILOMENO MATA Y LA REGIÓN TOTONACA

El Totonacapan es una amplia región de México donde habitan los totonacos. Los totonacos son una etnia autóctona que ocupa este territorio desde tiempos prehispánicos. Básicamente comprende parte de los estados de Veracruz y Puebla. En esta región se encuentra el municipio de Filomeno Mata, ubicado en el estado de Veracruz (mapa 1). Su población es mayoritariamente totonaca. En el municipio se registra una población de 13.991 personas mayores de 5 años, de los cuales son totonacohablantes un 95% (INEGI 2010). El municipio vive principalmente del campo y su cultivo es para autoconsumo. La pimienta y el café son los únicos productos que comercian. Filomeno Mata es un municipio muy poblado en comparación con otros de la región. Hasta 1980 estuvo relativamente aislado, pues hasta finales de 1990 no se construyó la carretera estatal.

MAPA 1
Localización del municipio de Filomeno Mata, Totonacapan



3. EL NÚMERO EN TOTONACO

El totonaco es una lengua aglutinante, que pertenece a la familia totonaco-tepehua. Una de sus características, como de otras lenguas mesoamericanas, es el empleo de números con el sistema de base 20, de tipo 10/20 y con estructura sintáctica $10Ad/mr20+Ad$ o $10^{-Mr^2}Ad/Mr20+Ad$, y de clasificadores numerales, morfemas que se prefijan al número y organizan los objetos contabilizados en grupos según sus características (cf. McFarland 2009: 105; Barriga 1998: 196-197). Esto quiere decir que en totonaco, se prefija al número un clasificador. Las unidades de cuenta hasta el 10 se enuncian con palabras diferentes, actuando como adendo (Ad), pues se suman a las palabras que designan unidades de cuenta mayores como es el caso de la decena *-ku-* y la veintena *-puxam-*, las cuales funcionan como augendo (Au), término al cual se le agregan. Así *aqkutú*, 12, se expresa clas-10+2 (*aq-*: clas, *ku*: 10, *tú*: 2). La prefijación de estos adendos a los augendos implica una multiplicación (mr). Así *tipuxam*, 40, se describe como 2(20).

Hay que señalar que hace tiempo la gente ya no cuenta más de cien en totonaco. Para contar otras cantidades, combinan los números del español con el totonaco. Por ejemplo, 3.498 sería *aqtutumilh a-aqtatisientu a-tatipuxamakunajatsa* [3-mil + 4-ciento + (4*20)+ (10+8)].

Junto a la expresión del número o la cuenta –para nombrar el conteo se usa la palabra totonaca *taputle* (*putleqé* es ‘él/ella cuenta’)— hay otros elementos gramaticales que se asocian a su expresión. Por ejemplo, cuando se desconoce la cantidad hay una marca que acompaña al clasificador: *-liti*. Ésta es equivalente a ‘cuánto’ en español. Por sí sola no significa nada, incluso no puede aparecer si no le precede el interrogativo *chíi*, como vemos en los siguientes ejemplos:¹

- (1) *Chíi m-pa-liti wa-ti n-tsaqtsa*
 Cómo P.N-CLAS-cuánto comer-2GS.SUJ P.N-elote
 ‘Cuántos elotes comiste’
- (2) *Chíi n-qalha-liti ta-taskuj-ma-na*
 Cómo P.N-CLAS-cuánto 3PL-trabajar-PROGR-3PL
 ‘Cuántas personas están trabajando’

El número gramatical en totonaco no se marca en los nominales y por tanto no va necesariamente asociado a la cuantificación o pluralidad de lo contado, expresándose esta pluralidad a través de la cuantificación y manteniendo el número gramatical en singular. En los hablantes que manejan los números y clasificadores escuchamos expresiones como:

- (3) *Pix-tutu k-sta-lh ki-stapu*
 CLAS-tres 1SG.SUJ-vender-PFTV POS.1-frijol
 ‘Vendí tres manojos de frijol’
- (4) *Qan-cuatro chankati wa-w*
 CLAS-cuatro caña comer-1PL
 ‘Comimos cuatro cañas’

Es de señalar a tal respecto que sólo toman plural las palabras que se refieren a personas. Los animales y cosas por tanto no toman plural.² El plural de personas se marca mediante la incorporación de un circunfijo *lak(q)-...-win lak(q)-...-(ii)n*. o *na-...-n’i*, como vemos en estos ejemplos.

- (5) *Tu n-tlawama n-chixkú’*
 Qué P.N-hacer-PROGR P.N-señor
 ‘¿Qué está haciendo el señor?’

1. Utilizamos las siguientes abreviaturas de acuerdo con las normas de glosado de Leipzig: SG = singular, PL = plural, POS = posesivo, CLAS = clasificador, SUJ = sujeto P.N = prenasalización, 1, 2, 3 (persona), PROGR= progresivo, PFTV= perfectivo, NEG = negación.

2. Actualmente encontramos una única excepción en la palabra ‘perro’, ya que algunos ya empiezan a pluralizarlo: *chichí’* ‘perro’ *chichín* ‘perros’ (-n es el sufijo plural).

- (6) *Tu n-ta-tlawá-ma-na lak-chixku-win*
 Qué P.N-3PL.SUJ-hacer-prog-PL PL-señor-PL
 '¿Qué están haciendo los señores?'

También se emplea el sufijo numeral *-ku'*, equivalente al enclítico adverbial 'aún'. Sirve para indicar faltantes. En este caso se traduce como 'apenas' o 'casi', dado que se entiende que todavía faltan más personas, más cosas, más animales.

- (7) *Qalh-tati-kú' k-muju liwan*
 CLAS-cuatro-aún 1SG.SUJ-servir carne
 'Apenas serví cuatro piezas de carne'
- (8) *Pa-tutu-kú' ta-xpupu seqni*
 CLAS-tres-aún 3PL-asar plátano
 'Asaron casi tres plátanos'

Otro enclítico adverbial es *-tsa*, 'ya'. Este sufijo también aparece con el numeral y el clasificador.

- (9) *Qan-tati-tsa yawa-w talayaw*
 CLAS-cuatro-ya parar-1PL horcón
 'Ya pusimos cuatro horcones'
- (10) *tampu-tutu-tsa la-ma tantlin*
 CLAS-tres-ya existir-PROGR danza
 'Están bailando ya tres grupos de danzas'

El adverbio de cantidad *lhuwa* 'mucho' puede sufijarse con cualquier clasificador numeral. Algunos ejemplos son: *chalhuwa* 'muchas personas', *tanklhuwa* 'muchos animales', *pulhuwa* 'muchas mudas de ropa o pares de zapato' etc. El prefijo *xa-* cumple la función de determinante. Sirve para indicar enteros y sólo aplica para la primera cantidad. *xapatim*, 'una cosa con panza completa', *xatantim*, 'un animal entero', *xaqalhtim* 'una pieza completa', etc. No aplica veces, tipos, conjuntos, lugares ni planas.

4. LOS CLASIFICADORES NUMERALES EN TOTONACO

Al respecto de los clasificadores numerales Smythe Kung señala que «un clasificador numeral es un morfema que ocurre en el contexto de un número o cuantificador y que clasifica o categoriza el referente de un sustantivo basado en sus propiedades inherentes o su arreglo» (2006: s.p). El totonaco emplea estos clasificadores, ya que su sistema numeral no concibe el número como un elemento independiente. Así nadie

dice los números de forma aislada, empleando de modo genérico el clasificador genérico *aq*⁻³ (tabla 1).

TABLA 1
Números en totonaco (uso con *aq*-)

| | | | | | |
|----|-----------|----|-------------|-----|--------------------------|
| 1 | Aqtim | 11 | Aqkawitu | 21 | Puxamatim |
| 2 | Aqtú | 12 | Aqkutú | 30 | Puxamakaw |
| 3 | Aqtutu | 13 | Aqkututu | 40 | Tipuxam |
| 4 | Aqtati | 14 | Aqkutati | 50 | Tipuxamakaw/ itatsientu |
| 5 | Aqkitsis | 15 | Aqkukitsis | 60 | Tutumpuxam |
| 6 | Aqchaxán | 16 | Aqkuchaxán | 70 | Tutumpuxamakaw |
| 7 | Aqtujún | 17 | Aqkutujún | 80 | Tatipuxam |
| 8 | Aqtsayán | 18 | Aqkutsayán | 90 | Tatipuxamakaw |
| 9 | Aqnajatsa | 19 | Aqkunajatsa | 91 | Tatipuxamakawitu |
| 10 | Aqkaw | 20 | Aqpuxam | 100 | Kitsispuxam/ aqtimsientu |

Se usan los clasificadores dependiendo de la forma que tienen las cosas y muchas veces, estos morfemas guardan una relación analógica con las partes del cuerpo humano.⁴ No es lo mismo contar si se trata de personas o animales. Por ejemplo, si se quieren contar puercos, se usaría *tan*-, p. ej. *tantati* ^m*paxni*, ‘trasero-4-puerco’, es como si dijéramos ‘4 colas de puerco’, y vendría de *tani*, ‘trasero’.

Existe además toda una serie de elementos que permite precisar o matizar la expresión del número con un carácter sustractivo, aditivo, distributivo o de escasez. Por ejemplo, hay un infijo entre el clasificador y el numeral, *-s-*, que marca que la cantidad es pequeña o escasa, algunas veces, con cierto lamento. Por ejemplo, *makstú ktamawa* libro, ‘Compré sólo dos libros’ (con queja). También el morfema *a-*, dota al número de un sentido aditivo indicando ‘otra(s)’ ‘otro(s)’ por ejemplo: *Atantutu xilán tsanqáa*, ‘faltan otras tres gallinas’. Como ya se señaló, la base de conteo es el 20, los clasificadores

3. En algunos trabajos podemos encontrar este prefijo representado como *akg-*. En realidad es el mismo, pues no representa variación diatópica ni diacrónica, simplemente refleja preferencias grafemáticas en las diferentes propuestas de alfabetos que existen entre los miembros de la comunidad lingüística totonaca. Precisamente en el caso de la forma de representación grafemática del fonema /q/, hay toda una discusión sobre cuál de las dos propuestas es preferible usar, ya que se algunos usamos la letra q y otros el dígrafo kg. Sirva aclarar los sonidos que pudieran confundir /ʃ/, /ʒ/ = x, /ʎ/ = lh, /x/ = j, /j/ = y.
4. Algunas partes del cuerpo empleadas son *chaan*, ‘pierna’ (para chiles o personas), *kilhni*, ‘boca’ (cosas con aberturas), *qanqan*, *kinkán* ‘nariz’ (cosas alargadas), etc.

son obligatorios hasta este número (Beck 2004, McFarland 2009). Se oye «mal», para los hablantes, decir **tantipuxam kawayo* ‘cuarenta caballos’.

Dado que actualmente no todas las comunidades totonacas utilizan los mismos clasificadores,⁵ se hizo una relación de aquellos que se usan en Filomeno Mata y que serán el tema de este estudio (tabla 2).

TABLA 2
Clasificadores numerales de uso en Filomeno Mata

| CLASIFICADOR | OBJETO PARA EL QUE SE APLICA |
|---------------------|--|
| <i>Ak-</i> | Trozos, medidas con metro. |
| <i>Aq-</i> | Uso genérico. Cosas esféricas, sin forma específica (una escuela, un asiento, etc.) o abstractas (años, precios, pensamientos o plegarias). |
| <i>Aqa-</i> | Plantas, flores, escobas, árboles, matas sueltas. |
| <i>Aqsti-</i> | Surcos, rebanadas delgadas y gajos. |
| <i>Cha-</i> | Chiles y para personas (sólo hasta la segunda). |
| <i>Kilh-</i> | Morrales (aberturas). |
| <i>Kilhak-</i> | Piezas de leña, trozos. |
| <i>Kilhmak-</i> | Niveles, pisos de una casa, edificio, ropa apilada. |
| <i>Laka-</i> | Lugares. |
| <i>Laq-</i> | Monedas. |
| <i>Laqa-</i> | Hojas de papel, cafetales, sembradíos. |
| <i>Laqapuqan-</i> | Trenzas, hiladas de tortillas perforadas. |
| <i>Liqalha-</i> | Personas que llevan a cabo una actividad. |
| <i>Mak-</i> | Piezas como tortillas, libros, pan, cuaderno, ropa, delantal. |
| <i>Maq-</i> | Número de veces, surcos. |
| <i>Maqɣpa-</i> | Para medir con el brazo (brazadas de leña). |
| <i>Meqe-</i> | Extensiones como las guías, los lados de un terreno. |
| <i>Mus-/ tamus-</i> | Racimos y mecapales, frutas con rama cuando se adorna. |
| <i>Oqx-/ tu-</i> | Jicaradas o cazos de agua, platos con comida (<i>oqx-</i> y <i>tu-</i>), pedazos que salen al cortar yuca, camote, calabaza (<i>oqx-</i>). |

5. Hay variación incluso en las comunidades que pertenecen a este municipio. Por ejemplo, en la localidad de Pancho Villa algunos usan *galb-* para contar personas, mientras que en la cabecera municipal lo usan para contar piezas de carne y herramientas asimiladas a «boca» como machetes, cuchillos, hachas, etc.

TABLA 2 (cont.)

| CLASIFICADOR | OBJETO PARA EL QUE SE APLICA |
|----------------------|--|
| <i>Pa-</i> | Objetos que tienen panza como mazorcas y recipientes. |
| <i>Peq-</i> | Hojas, billetes y platos, tazas y (como recipientes vacíos). |
| <i>Pix-</i> | Manojos de plantas, frijoles colgados con sus vainas. |
| <i>Poqalb-</i> | Matas sembradas en conjunto: frijol, plátano, maíz. |
| <i>Pu-</i> | Pares y mudas de ropa. Gallinas cluecas con sus hijos. |
| <i>Puak-</i> | Montones como de frijoles, de tierra. |
| <i>Pulak- /Tipa-</i> | Tipos de plátano, de comida, de maíz, colores, etc. |
| <i>Pumaqa-</i> | Partes que resultan de un entero al quebrarse. |
| <i>Pun-</i> | Metates. |
| <i>Qalb-</i> | Piezas de carne, machetes, cuchillo, cepillo, hacha. |
| <i>Qalba-</i> | Para contar personas a partir de la tercera en adelante. |
| <i>Qampa-</i> | Canciones, sones. |
| <i>Qan-</i> | Cosas alargadas como cables, lápices, palos, etc. |
| <i>Qe-</i> | Cosas rollizas como leña, bolsas y costales con contenido. |
| <i>Tampu-</i> | Grupos como danzas, conjuntos musicales. |
| <i>Tan-</i> | Animales, insectos y coches. |

Los clasificadores no se enseñan de manera explícita, se aprenden con el uso, escuchando cómo lo manejan los demás. Por tanto es parte del proceso individual de adquisición de la lengua y a pesar de su aparente complejidad se supone que una persona ya adulta sabe manejarlos adecuadamente. Cuando en la comunidad se detecta que una persona entre 15 o 20 años no los emplea bien, puede ser objeto de comentarios y burlas. Por ejemplo si alguien dijera **tantati laxux* 'cola-4 naranja', en vez de *aqtati laxux*, 'redondo-4 naranja', se le contesta «ni que fueran animales». Sin embargo, parece existir una tendencia a su mal uso y desuso, lo que parece estar relacionado a la situación sociolingüística que vive la comunidad totonaca de Filomeno Mata.

5. SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE FILOMENO MATA

Las localidades de habla totonaca han estado en contacto directo con el español casi 500 años, desarrollándose una tendencia histórica a que el totonaco sea sustituido por

el español como lengua hegemónica, sobre todo desde que se impone como lengua de instrucción en la escuela, y de uso en los medios de comunicación y en espacios públicos, además de que su conocimiento y manejo se usa como signo de estatus. Sin embargo, el nivel de vitalidad o sustitución lingüística no tiene el mismo grado para las diferentes comunidades donde se habla totonaco.

Varios estudios han intentado ver las causas sociales que favorecen este desplazamiento de la lengua frente al caso de otras lenguas locales. Carolyn MacKay (1999a) realiza un estudio comparativo entre el caso del véneto de Chipilo (Puebla) con el totonaco de Yecuatla (Veracruz) vio que, mientras el totonaco era sustituido por el español, el véneto se conservaba. Esto le permitió definir como determinantes de la vitalidad o abandono de la lengua factores como: *a)* aislamiento, *b)* factores económicos, *c)* homogeneidad, *d)* estigmatización o prestigio del idioma y cultura minoritaria, *e)* identidad étnica o local y, *f)* redes sociales de la comunidad. Concluye que estos factores de modo positivo contribuyen a la conservación de la lengua. Por otro lado, autores como Yvonne Lam y David Beck (Lam 2012; Beck y Lam 2008), analizando la situación de otras comunidades totonacas en la sierra de Puebla, confirman el carácter multifactorial del proceso de abandono.

El abandono de la lengua, por tanto, se entiende no sólo como la sustitución de la lengua, sino también como su no transmisión o prohibición de que sea adquirida por las nuevas generaciones. El hecho de saber o querer saber español, hace que el totonaco abandone el uso de la lengua. Transmitir la lengua totonaca entre los totonacos que ya han aprendido español por tanto no es una prioridad, incluso es inconcebible. Esta interrupción de la enseñanza intergeneracional es la causa de la pérdida del totonaco, como lo han señalado los autores mencionados, lo que es resultado de prejuicios negativos y de la discriminación y desprestigio hacia el uso de las lenguas minoritarias en los espacios sociales.

En este caso se va produciendo un desplazamiento, donde la lengua totonaca va perdiendo funcionalidad y presencia, y solo logra actualizarse a nivel comunicativo mediante la incorporación de elementos de otra lengua (en este caso, del español). Por esta razón, el número y los sistemas de clasificación numeral son sensibles y vulnerables a este proceso, siendo sobre todo rápidamente sustituidos si los dos sistemas culturales y lingüísticos son altamente contrastados. Así, un sistema de base 10, sin uso de clasificadores numerales y cuya cultura impone sistemas de cuenta y de medición diferentes a los tradicionales, ejerce una influencia desplazadora fuerte, al mostrar como disfuncional o entorpecedor del aprendizaje de esa segunda lengua la conservación de la lengua materna. Por otra parte se han ido produciendo cambios en el ámbito laboral y mercantil y la forma de vida totonaca, que han transformado actividades hasta el punto de que ciertos productos, objetos o temas ya no se cuentan ni clasifican por los jóvenes, pero también es cierto que nuevos productos no son integrados dentro de los grupos específicos ya existentes de este sistema de clasificación, por lo que se contribuye a su desactivación o simplificación de este sistema.

Esta simplificación del totonaco, por tanto, se puede considerar un indicador de un incipiente desplazamiento de la lengua totonaca, y no tanto una influencia o un cambio lingüístico adaptativo, por haber de fondo un proceso de desprestigio. Esto funciona a la vez como una justificación del prejuicio, pues precisamente el desuso del sistema de cuenta se alude como evidencia de la disfuncionalidad de la lengua y, por tanto, la necesidad de volver a darle función, sustituyéndolo en este caso por un elemento externo para poder volver a contar y calcular. Este fenómeno ya señala José Antonio Flores Farfán (2009: 50) que se advierte en el caso del náhuatl de modo más marcado que en el del totonaco:

Algunos hablantes han estigmatizado la falta de un sistema numérico nahua, a tal grado que llegan a equiparlo con otros juicios de valor ideológicos, como que el náhuatl no tiene gramática, que es un dialecto o que no tiene forma escrita. De este modo, los estigmas vinculados con los complejos de inferioridad y asociados a ideologías destructoras de la lengua se materializan en pautas numéricas [...]

El número, y sobre todo el sistema de clasificadores, es un aspecto que está sufriendo muchos cambios e incluso desapareciendo. Parece que en una situación de contacto de lenguas estos elementos lingüísticos desaparecen más rápido. Para Mesoamérica, Nava (1994) señala que en la época prehispánica en la lengua purépecha se manejaban alrededor de 18 clasificadores numerales y en la actualidad se usan únicamente tres. Los numerales de maya yucateco actualmente en uso son 4 y los clasificadores numerales que usan más son *-p'eel* (*p'eeh*) para cosas + inanimado y *-tuul* para + animado (Blaha y Carrillo 2001: 81). Smythe Kung (2006: s. p) señala que en el tepehua hablado en el estado de Hidalgo la mayoría de la gente sólo puede contar hasta 10 y únicamente usan el clasificador genérico *laqa-* y el clasificador humano *puma-*. En la literatura revisada por Maja Robbers (2012) se citan varios casos donde los jóvenes están dejando de usar los clasificadores, reduciéndolos. Ella trabajó con 20 colaboradores en 2012. Tomó el listado que proporciona Teresa McFarland (2009), quien registró 26 clasificadores numerales. Robbers (2012: 19) trató de ver en campo el uso de esos 26 clasificadores, entrevistando a 20 bilingües con una media de edad de 18 años, (11 mujeres y 9 hombres). Sus datos arrojaron los siguientes porcentajes: 50,8% usó el clasificador genérico, el 36,5% el clasificador requerido y el 9,8% utilizó otro clasificador. No obstante, a pesar de ver un desuso de los clasificadores, no elaboró una explicación clara del porqué, por la muestra tan reducida que maneja.

Igualmente junto a este desuso aparece una simplificación o reducción, que acompaña o anuncia la desaparición de la lengua en algunos casos. Así, Mackay (1999b) señaló que para el totonaco de Misantla no son productivos los clasificadores numerales, estando ya probablemente en desuso cuando hizo su estudio. Sólo registró dos: el que sirve como genérico *maa-* y el que funciona para contar veces *maq-*, en un contexto que ya para mediados de la década de 1980 se consideraba una comunidad de hablantes recordantes (Castro Guevara 2011).

En cualquier caso, se vislumbra que las razones no son gramaticales, sino sociales (Moreno 2006, Beck y Lam 2008) y por tanto pretendemos evaluar hasta qué grado el desplazamiento del totonaco por el español se puede estar reflejando en el desuso de estos elementos en el totonaco y qué tendencias y consecuencias se están describiendo entre aquellos jóvenes que se supone ya deberían de saber contar y clasificar su entorno cotidiano.

6. OBJETIVO

Sobre la base del trabajo elaborado por Maja Robbers y con el propósito de esclarecer la magnitud y características del proceso de desuso de los numerales y clasificadores, decidimos hacer un estudio más amplio y preciso. Para evaluar el declive en el uso de los clasificadores numerales y su posible asociación con algún factor contextual, nos dirigimos a un grupo de edad concreto, que previsiblemente ya debería manejar estos sistemas en su mayoría, compuesto por un número mayor de individuos ($n \rightarrow 200$) y se vio el uso, no de 26, sino de 38 clasificadores.

7. METODOLOGÍA

7.1 Selección del grupo de estudio

Se eligió un grupo de estudiantes de la escuela de telebachillerato que se encuentra en la cabecera municipal de Filomeno Mata. En ella asisten 302 jóvenes, con edades entre 14 y 20 años. A estos estudiantes se les invitó a participar en el estudio siempre que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión: 1) Ser nacidos o residentes de la localidad de Filomeno Mata, y 2) ser hablantes de totonaco.

A aquellos que cumplieran con estos criterios se les aplicó un test por medio de un entrevistador. Las entrevistas fueron hechas de modo individual por el Lic. Miguel Santiago Francisco en las instalaciones pero en un espacio diferente al aula. El test se aplicó entre el 26 de octubre y 8 de diciembre de 2015, siendo excluidos del estudio 5 estudiantes de Jopala, y 3 estudiantes que se negaron a participar. Por tanto, participaron 294 estudiantes (122 varones y 172 mujeres). De esta muestra se eliminaron 12 estudiantes del registro por no reconocerse hablantes, ya en el análisis de datos. Las respuestas fueron registradas y analizadas a través del programa estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

7.2 El diseño del test

El test se dividió en tres partes. Una parte que identificaba al entrevistado como totonacohablante (como pregunta filtro), una segunda parte que recogía información sociolingüística del entrevistado y su contexto, y una tercera que registraba su conoci-

miento y manejo de los números y clasificadores. Esta última parte sólo se aplicaba a los que eran totonacohablantes y se preguntaba en totonaco. Esta parte del test consistía en el uso de un álbum fotográfico, que mostraba imágenes⁶ con diferentes cantidades de elementos (cosas, personas, plantas, animales, etc.), obligando al entrevistado a expresar un número y un clasificador. Se decidió usar cantidades pequeñas, del 1 al 10, dado que el test se pensó para población infantil, repitiéndose algunas cantidades como forma de control de la respuesta. Esta parte se dividía a su vez en tres grupos de preguntas: *a*) las que no necesitaban acompañarse con señas, *b*) las que van con señas y, *c*) las que tenían que hacerse en español. El motivo de este procedimiento tenía que ver con evitar inducir o sesgar la respuesta, pues en ocasiones la pregunta en totonaco ya incluía el clasificador que quería identificarse.

Este test se pilotó con anterioridad para ver su comprensibilidad y agilidad en su aplicación, además de su validez. La primera versión del test consistía en 15 ítems de estudio sociolingüístico y 37 ítems para los clasificadores y 37 para los números, de los cuales 35 eran con imágenes y dos preguntas en español sin imagen. Tras el piloteo, se mejoraron los enunciados de algunas preguntas y la parte sociolingüística se quedó en 19 ítems y lo demás quedó igual, haciendo un total 93 ítems (tabla 3):

TABLA 3
Ítem-estímulos del test aplicado

| Ítem | Imagen | Ítem | Imagen | Ítem | Imagen |
|------|------------|------|------------------|------|---------------------|
| 1 | 7 flores | 14 | 3 matas (frijol) | 27 | 3 jicaradas |
| 2 | 9 naranjas | 15 | 4 pares | 28 | 2 racimos (plátano) |
| 3 | 5 gajos | 16 | 4 montones | 29 | 2 mecapales |
| 4 | 8 chiles | 17 | 2 metates | 30 | 1 medida |
| 5 | 2 morrales | 18 | 4 piezas (carne) | 31 | 3 trozos de leña |
| 6 | 3 pisos | 19 | 4 personas | 32 | 1 brazada de leña |
| 7 | 5 monedas | 20 | 10 palos | 33 | 4 planas |
| 8 | 7 plátanos | 21 | 3 pencas | 34 | 3 lugares |
| 9 | 5 libros | 22 | 8 gallinas | 35 | 5 (entre cuántos) |
| 10 | 5 surcos | 23 | 4 danzas | 36 | 2 canciones |
| 11 | 6 mazorcas | 24 | 3 racimos (uva) | 37 | 3 veces |
| 12 | 1 hoja | 25 | 5 colores | | |
| 13 | 2 manojos | 26 | 4 rebanadas | | |

6. Un sistema parecido ya fue empleado por Robbers en su estudio, usando dibujos para provocar que el colaborador dijera el clasificador que se requiere. Los dibujos se mostraron uno tras otro y se registró en audio y video. Nosotros utilizamos fotografías y las respuestas se consignaban en una plantilla codificada.

8. RESULTADOS

De las respuestas obtenidas se procedió a eliminar ciertos ítems por considerarse que, a pesar de la prueba piloto y ajustes, seguían induciendo a sesgos sus respuestas. Este fue el caso del ítem 24, pues se usaba una imagen de cintas de colores y el entrevistado no lograba identificar si se preguntaba por tipos de color o telas alargadas, y el ítem 34, para grupos de colaboración, por evidenciar no existir un consenso en la comunidad sobre su clasificación y sustituirse por el clasificador de persona *qalha*-.

A continuación se procedió a describir los resultados de acierto y error en la respuesta para identificar el grado de dominio de los números y clasificadores. De acuerdo al procedimiento de aplicación, los valores de respuesta de número sólo son válidos en los casos de respuesta de los clasificadores, pues únicamente se pedía la cuenta si se era capaz de aplicar clasificadores –fueran correctos o no– pues no se puede expresar el número sin clasificador en totonaco.

8.1 *Uso de clasificadores numerales*

Los valores porcentuales de respuesta arrojados por cada concepto en el uso de los clasificadores fueron los siguientes (tabla 4):

TABLA 4
Porcentaje de uso de clasificadores⁷

| Concepto | Clasif. | % | Concepto | Clasif. | % |
|-----------------|------------------------|----------------|------------------|---|---------------------|
| Aberturas | Kilh- Aq- | 0,4 87 | metates | Pun- Aq- | 3 74 |
| Orejoide | Aqa- Aq- | 3 90 | Canciones | Qampa-/qantipa- Pulak- Aq- | 4 7 65 |
| Monedas | Laq- Aq- | 6 75 | Montones | Poak- Aq- Pulak- | 7 28 7 |
| Matas sembradas | Poqalh- Aq- Aqa- | 11 54 10 | Racimos pequeños | Tamus- Mu(s)(x)(lh)- Tampus- Aq- | 13 18 2 24 |

7. Sólo se incluyen los clasificadores cuyo porcentaje de respuesta es significativo por frecuencia. No se incluyen los porcentaje de no respuesta.

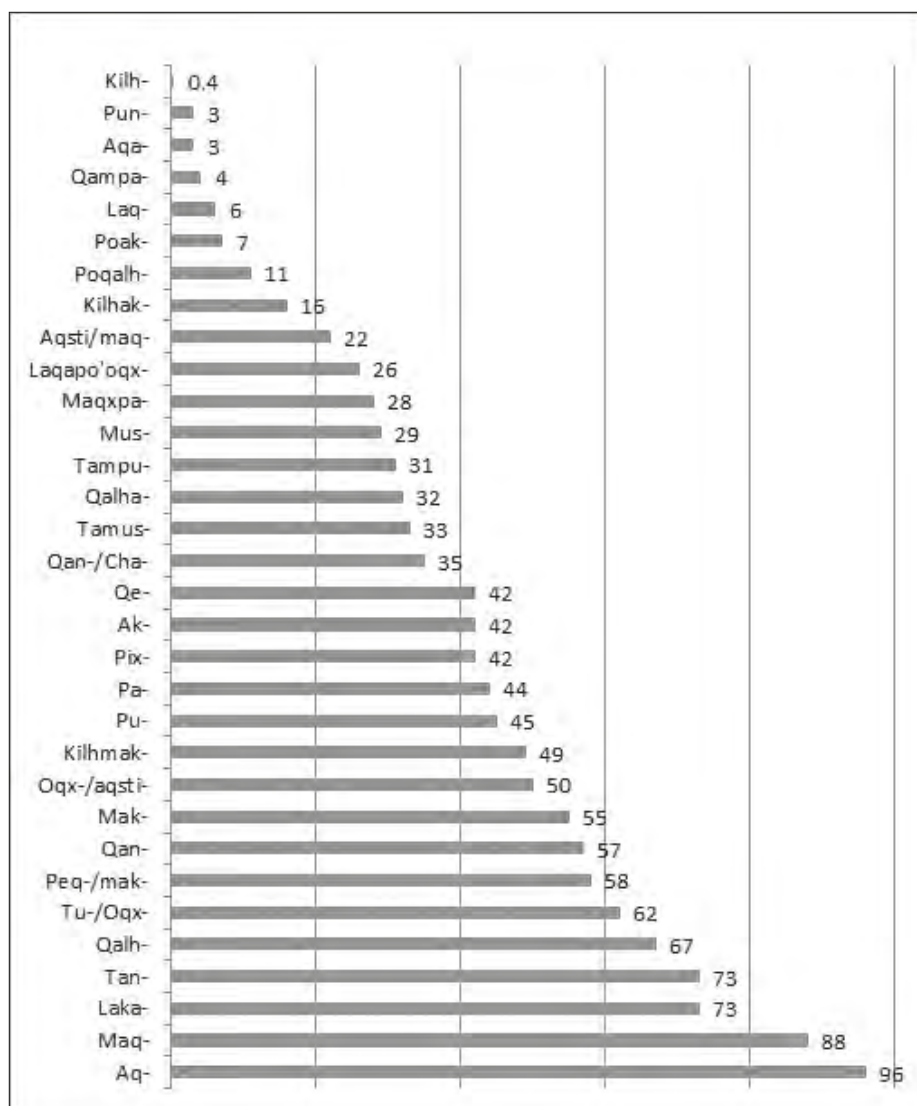
TABLA 4 (cont.)

| Concepto | Clasif. | % | Concepto | Clasif. | % |
|------------------------------|--------------------------|----------------|-------------------------|---------------------------|----------------|
| Jicarada | Tu-/Oqx- Aq- | 62 17 | Trozos | Kilh(ak)- Aq- | 16 17 |
| Frutos alargados o vainas | Cha- Qan- Aq- | 15 20 57 | Superficie plana | Laqa- Aq- Laka- | 18 30 6 |
| Hileras, gajos | Aqsti- Aq- | 22 61 | Surcos | Aqsti-/maq- Aq- | 22 35 |
| Racimo grande | Mus- Aq- Tamus- | 23 23 16 | Pencoide | Laqapo'oqx- Aq- | 26 22 |
| Brazadas | Maqxp- Aq- | 28 6 | Conjunto de personas | Tam(pu)- Aq- Pulak- | 31 14 10 |
| Personas | Qalha- Cha- Aq- | 32 53 9 | Mecapal | Mus- Aq- | 33 39 |
| Forma extendida | Peq- Ma(k)- Aq- | 34 24 31 | Manojo | Pix- Qe- Aq- | 42 18 15 |
| Rollizo | Qe- Aq- | 42 43 | Medida | Ak- Aq- | 42 30 |
| Abultado | Pa- Aq- | 44 33 | Par | Pu- Aq- | 45 24 |
| Rebanada | Oqx- Aq- (m)aqsti- | 46 26 4 | Piso | Kilhmak- Aq- | 49 20 |
| Plano y extendido | Mak- Aq- | 55 40 | Cosas alargadas | Qan- Aq- | 57 38 |
| Carne | Qalh- Aq- | 67 23 | animales | Tan- Aq- | 73 21 |
| Lugares | Laka- Aq- Laqa- | 73 11 3 | Redondo o amorfo | Aq- | 96 |
| Veces | Maq- Aq- | 88 2 | | | |

Vemos que en general predomina el uso del clasificador genérico *aq-* con objetos que no lo requerirían. Únicamente siguen muy presentes en el habla de los jóvenes los clasificadores para jicaradas (*oqx-*), objetos planos y extendidos como papel (*mak-*), cosas alargadas (*qan-*), animales (*tan-*) lugares (*laka-*), veces (*maq-*), pisos (*kilhmak-*). Sin embargo existe un desuso de una gran cantidad de clasificadores a favor del uso comodín del clasificador *aq-*, situación impensable hace 40 años.

GRÁFICO 1

Porcentaje de uso correcto de clasificadores numerales entre los entrevistados



Un 50% o más solo reconoce 10 campos de clasificación donde los objetos contables deben de ser tipificados mediante un clasificador numeral (gráfico 1), siendo el resto de objetos clasificados mediante un clasificador genérico, lo que muestra una frecuencia notable de desuso.⁸

Los clasificadores específicos que más se usan, de acuerdo con su frecuencia de uso y la significatividad de los elementos contados, sólo son cinco (*qalh-*, *tan-*, *laka-*, *maq-* y *aq-*). Estos clasificadores remiten a contextos de uso donde en la comunicación tiene importancia destacar la animacidad o inanimacidad (oponiendo personas-animales a cosas), la abstracción de lo locativo y temporal (veces, lugares), y lo referido con el acto de comer. En el caso de *aq-*, se suma su valor comodín o su uso para un amplio grupo de clasificación.

El que menos se maneja es el que se usa para contar morrales: sólo apareció una vez; usaron *mak-* pero también lo usaron muy poco, sólo tres colaboradores (tabla 4). Probablemente tenga que ver también con el desuso del morral: se usa mucho la mochila y ésta se cuenta con el genérico. Un clasificador que sólo usaron las mujeres es el que se usa para contar metates, *pun-*; sin embargo, sólo lo usaron 9 mujeres. Los metates siguen siendo un objeto muy familiar a pesar de la llegada del molino, aunque no es muy común que se cuente más de uno, pues la gente suele disponer solo de un metate en su casa. El clasificador requerido para las flores apareció un poco más para las matas sembradas con 29 frecuencias que representa el 10%. Paradójicamente, a tal respecto para las monedas la mayoría de la gente ya usa el genérico, a pesar de ser frecuente su uso. Con respecto a contar sones o canciones, se puede entender que esté quedando en desuso puesto que no seguido se cuentan canciones, pero la gente mayor sí usa el clasificador.

Respecto al clasificador para la cuenta ordinal de personas se tomó como correcto (tabla 4) el uso de *qalha-* (32%) frente al de *cha-* (53%), pues con este clasificador solo se cuenta hasta la segunda persona. Sin embargo, este 85% permite inferir que los entrevistados se dan cuenta de que no es lo mismo contar cosas, animales o personas. Respecto a las danzas, aunque para el clasificador para conjuntos se registre las tres formas, éstas se están quedando en desuso. En cuanto al clasificador para libros, donde se esperaría que por ser estudiantes lo usarían más, solo lo emplearon bien el 53%. Merece especial atención el clasificador adverbial *maq-* puesto que de los específicos es el que más usaron. Esto tiene que ver quizás con su no fijación con un objeto concreto. Lo mismo pasaría con el clasificador para lugares *laka-* (73%). Con respecto al clasificador de animales *tan-* (73%), vemos que se usa bastante y tiene que ver con una cuestión de animacidad.

8. Como señalamos más arriba, esta situación apunta semejanzas a la situación detectada en Misantla (Mackay 1999), donde los clasificadores prácticamente se redujeron al empleo de dos clasificadores abstractos: un clasificador genérico y un clasificador para veces. Por tanto podría estar señalando una tendencia parecida. No obstante, de momento no podemos hablar de tendencia al no contar con un registro transversal del fenómeno, pero esperamos que en futuras investigaciones se pueda contar con esta dimensión diacrónica para evaluar adecuadamente este fenómeno de cambio lingüístico.

8.2 *El uso de los números*

Frente a toda previsión general, el uso de los números no fue el esperado, considerando que es una población mayor de 15 años y sólo se les pedía contar del 1 al 10 (tabla 5).

TABLA 5
Porcentaje de uso de números

| Número | % | Número | % |
|--------|------|--------|------|
| 1 | 99,5 | 6 | 84,5 |
| 2 | 99,4 | 7 | 78 |
| 3 | 98,5 | 8 | 64 |
| 4 | 95,2 | 9 | 67 |
| 5 | 93 | 10 | 69 |

La mayoría de entrevistados, por encima del 60%, cuentan sin problemas, pero empiezan a tener dificultades para contar a partir del número 4 (tabla 5), dificultad que es más ostensible a partir del 6, y los números del 8 al 10 solo llegan a ser usados correctamente por menos del 70%. No obstante, estos resultados no indican que no sepan contar hasta 10, sino que los números totonacos están siendo reemplazados por los del español. En algunos casos, se constató, al hacer la pregunta, que algunos entrevistados primero contaban en español para después responder en totonaco, haciendo una aparente traducción. También se advirtió que al contar en totonaco algunos hacían saltos y regresaban a un número menor, evidenciando su desconocimiento de la secuencia numérica.

9. CONCLUSIONES

Entre el grupo de jóvenes entrevistados, se ha observado que algunos no cuentan hasta el número 10, pero usan varios clasificadores específicos. Otros lo hacen sin dificultad pero no manejan ningún clasificador específico. Aquellos que se reconocen como hablantes del totonaco muestran un generalizado desuso de números y clasificadores. En algunos casos, como el de los clasificadores, podríamos pensar que es un fenómeno de cambio, reducción o simplificación de los clasificadores y campos de clasificación, sin embargo, al estar muy ligado con el uso de los números podemos pensar que el desplazamiento del sistema numeral totonaco por el sistema numeral español sea la causa del mal uso o abandono de los clasificadores específicos.

Esta situación es un indicio de un incipiente desplazamiento del totonaco si consideramos el campo de la numeración un campo sensible y un indicador de alerta, que avisa de este tipo de procesos que ya han afectado a otras variedades totonaco-tepehuas, y lenguas como el náhuatl y el purépecha. Este desuso está motivado por el contacto con el español, aunque también hay que advertir cambios en la cultura que afecta al desuso de algunos clasificadores. Los jóvenes totonacos en la actualidad ya no participan tanto en las actividades que comúnmente realizan los mayores, así como ya no están familiarizados con el uso de ciertas herramientas. En consecuencia, ocurre lo mismo con sus clasificadores asociados a estas actividades, estando además subyacente una idea negativa hacia el uso del totonaco y su relegación como una segunda lengua de uso. Esto supone que el número expresado en totonaco no esté muy presente no sólo en la esfera pública, sino incluso en el medio familiar.

En esto podemos sospechar que juega un papel el prestigio que ha ganado la lengua española como lengua a través de la cuales se expresan la totalidad de números y cálculos complejos en espacios como el mercado o la escuela. Aquellos totonacos que sólo hablan totonaco o poco español se sienten incapaces e ignorantes para poder calcular, por lo que mandar, por lo que se manda a la escuela a los hijos para que aprendan español y sean «gente de razón» de manera que puedan defenderse en el campo de las cuentas para poder comerciar, registrar sus bienes y parcelas, pedir créditos y tributar. Debemos darnos cuenta de que la escuela se constituye en el espacio privilegiado para formación de una persona competente en el campo del pensamiento. Si como parte de esas habilidades del pensamiento se considera el cálculo como una habilidad esencial y esa habilidad se desarrolla en lengua española, se entiende que se acaba imponiendo un sistema de numeración que tiene el respaldo de un proceso de educación formal que favorece su uso frecuente. Si, además, el aprendizaje y uso del sistema de numeración totonaco se deja en manos del contexto familiar, donde el procesos de adquisición se desarrolla de modo informal y no se practica la corrección, podemos quizá entender que estos resultados muestren no solo un desuso sino un desprestigio y pérdida del idioma totonaco.

Para poder comprender la envergadura e impacto de este fenómeno se requiere de estudios que ahonden en su evolución y su comparación con elementos léxicos de otros campos semánticos que sean también susceptibles de describir también cambios por contacto. Sin embargo, y dado que hay muchos aspectos de la cultura totonaca que aún perviven y muchas innovaciones pueden actuar de acicate para la actualización autónoma de la lengua, es posible aún que algunos de los elementos mencionados se sigan transmitiendo y activando. Es llamativo en tal sentido que frente a otros grupos lingüísticos la simplificación de los clasificadores no supone la eliminación del mismo de la estructura morfológica, lo que si bien le resta funcionalidad, permite aún hacerlo presente como rasgo característico de la lengua totonaca. Sirva por tanto este estudio, como una contribución hacia la conservación de la lengua y una invitación a los hablantes para reflexionar sobre el valor que le dan a su uso, cuidado y transmisión a las futuras generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRIGA PUENTE, Francisco (1998): *Los sistemas de numeración indoamericanos. Un enfoque areotípológico*. México, UNAM.
- BECK, David (2004): *A Grammatical Sketch of Upper Necaxa Totonac*. Munich, LINCOM.
- BECK, David y Yvonne LAM (2008): «Language loss and linguistic suicide: A case study from the Sierra Norte de Puebla, Mexico». En Sarah Cummins, Brigit Janoski y Patricia A. Shaw (eds.): *All the Things You Are: A Festschrift for Jack Chambers*. Toronto, Toronto Working Papers in Linguistics, 1-11.
- CASTRO GUEVARA, Carlo Antonio (2011) *Léxico misanteca*. México, UNAM, Universidad Veracruzana.
- BLAHA PFEILER, Bárbara y Carlos CARRILLO CARREÓN (2001): «La adquisición del maya yucateco: el número». En Cecilia Rojas Nieto y Lourdes de León Pasquel (coords.): *La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera*. México, CIESAS, UNAM, 75-97.
- FLORES FARFÁN, José Antonio (2009): *Variación, ideologías y purismo lingüístico: El caso del mexicano o náhuatl*. México, CIESAS.
- INEGI (2010): *Censo de Población y vivienda, 2010*. México, Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática.
- LAM, Yvonne (2012): «Oportunidad, Ideología y la Pérdida del totonaco del río Necaxa». En Paulette Levy y David Beck (eds.): *Las lenguas totonacas y tepehuas. Textos y otros materiales para su estudio*. México, UNAM, 519-543.
- MACKAY, Carolyn J. (1999a): «Dos casos de mantenimiento lingüístico en México: el totonaco y el véneto». En Anita Herzfeld y Yolanda Lastra (eds.): *Las causas sociales de la desaparición y mantenimiento de las lenguas en las Américas*. Hermosillo, Sonora, Universidad de Sonora, Oficina de Publicaciones, 77-98.
- (1999b): *A grammar of Misantla Totonac*. Salt Lake City, The University of Utah Press.
- MCFARLAND, Teresa Ann (2009): *The phonology and morphology of Filomeno Mata Totonac*. Berkeley, Universidad de California.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (2006): *Igualdad y dignidad de las lenguas: Crítica a la discriminación lingüística*. Barcelona, Ariel.
- NAVA LÓPEZ, E. Fernando (1994): «Los clasificadores numerales del p'urepecha prehispanico». *Anales de Antropología* 31, 299-309.
- ROBBERS, Maja (2012): *On the declining use of numeral classifiers in young people's Totonac*. Alemania, Universidad de Bremen.
- SMYTHE KUNG, Susan (2006): «Clasificadores numerales en Lhiimaqalhqama'. Universidad de Texas. Disponible en: <http://www.ailla.utexas.org/site/cilla2/Kung_CILLA2_tepehua.pdf>. Consulta: 4-8-2015.

SECCIÓN 3
RESEÑAS

BARRERAS AGUILAR, Isabel Justina (2014): *Makuráwe Nawésari Textos del guarijío de Sonora*. México, Universidad de Sonora (ISBN 978-607-518-072-4).

Nos encontramos ante una obra que aporta información pertinente no solo para el estudio de una lengua indígena, sino para la preservación de la misma. La lengua guarijío es una lengua indoamericana de la familia yutoazteca, y de la subfamilia taracahita. Esta lengua, como la autora del libro menciona y citando la información provista por Wick R. Miller, presenta dos variantes dialectales que se han identificado por su ubicación geográfica y la división política de los estados de Sonora y Chihuahua, México.

En este trabajo, Barreras Aguilar nos presenta datos sobre la lengua guarijío de Sonora. Ella aborda con pericia y cuidado los datos que esboza a través de cinco secciones relevantes de mencionar: una introducción, las narrativas guarijías, los cuentos en guarijío y su glosa, la bibliografía y un estudio sobre la lectoescritura para el guarijío que se ubica como apéndice del libro.

Una de las cosas importantes que hay que destacar del libro, y en especial de la primera sección –introducción–, es el rigor ético con el que se maneja la información acerca de los datos relacionados con los estudios sobre este idioma, sus hablantes y la lengua misma. Isabel Barreras nos presenta no solo una recopilación de datos sobre la dialectología, la ubicación, la historia, y algunos datos gramaticales de la lengua, sino que cita de manera sucinta las referencias a los estudios de Wick R. Miller (1994, 1996), Rolando Félix Armendáriz (2007), Ana Aurora Medina Murillo (2012), Teresa Valdivia Dounce (1983), entre otros. Asimismo, la autora expresa de modo abierto su agradecimiento para sus colaboradores; hablantes de guarijío de Sonora José Ruelas Ciriaco y Valente Zayla Leyva, quienes compartieron con ella los datos de la lengua, de los cuales no solo este libro es producto, sino un buen número de trabajos académicos que Barreras ha publicado.

La introducción del libro muestra un bosquejo de los aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos. En este apartado, Barreras Aguilar proporciona un acercamiento a los fonemas del guarijío de Sonora y su representación ortográfica, así como algunos datos sobre la sílaba. Respecto a la morfología, muestra un inventario de morfemas de acuerdo con la forma y función que desarrollan dentro de la gramática de la lengua; aborda la morfología flexiva y derivativa, así como la que opera para el cambio de valencia.

Las partes centrales de la obra que nos presenta Isabel Barreras son las que tienen que ver con las narrativas en guarijío y los textos glosados. La justificación que ella presenta para la doble versión del material podría ser tomada como, por un lado, una expresión de agradecimiento para los hablantes de este idioma y, por el otro, como un instrumento de recursos para la investigación científica de la lengua. Las trece narrativas elicidadas se

presentan como elementos de lectura y de escritura para los miembros de la comunidad guarijía. La documentación de los cuentos y la exhibición bilingüe guarijío-español de los materiales permiten el acceso de los hablantes bilingües, así como de la oportunidad de que ellos mismos puedan hacerles llegar al resto de los miembros de la comunidad la lengua a través de la lectura de las historias escritas ahí. Los discursos orales plasmados por medio de la escritura de la lengua propician la preservación de los valores, usos, costumbres y sabiduría del pueblo guarijío. Lo antes mencionado cumple con el primer propósito de Isabel Barreras al presentarnos la doble versión de las narrativas. Por otra parte, su segundo propósito en la exposición de los cuentos con sus respectivas glosas y traducciones al español se realiza mediante el acceso que hoy se tiene a este corpus. La labor de la elicitación, transcripción, glosado, análisis morfosintáctico y acercamiento semántico al discurso guarijío evidenciado por medio de estos cuentos hace exaltar no únicamente el conocimiento lingüístico de la autora, sino también manejo del hacer mismo de la disciplina, es decir la descripción de una lengua, en este caso específico, el guarijío de Sonora.

La última parte del libro, tiene que ver con una aplicación del análisis lingüístico que vemos en la parte medular del mismo. Es decir, nos referimos a lo presentado en el apéndice, información en torno a recomendaciones sobre la ortografía para la lecto-escritura de la lengua. Así, se presenta una primera discusión sobre el tema de los alfabetos prácticos comunes en la historia de la producción de sistemas de escritura para las lenguas indígenas de México. También, se aborda el problema histórico de las relaciones grafía-sonido y que atenta en cada etapa del desarrollo de la ortografía para las lenguas minoritarias sin tradición literaria.

La propuesta de Barreras y López en esta obra se basa en un propósito que ellos denominan supradialectal, implicando con ello que pueda servir a las dos variantes lingüísticas de la lengua respecto a la lectoescritura. Además hacen hincapié en que su aportación toma el componente lingüístico como uno más de los que se involucran en la estandarización del guarijío. Para dar una solución adecuada a la mancuerna de aspectos mencionados anteriormente, ellos proponen (i) seis características en donde plasman la relación fonema-grafema, (ii) un inventario de grafema-fonema para la escritura de este idioma y (iii) unas estrategias de análisis morfológico para la definición de la ortografía específica para el guarijío. Así, su contribución, basándose en estudios previos como los de Pike (1947) y Gordon Jr. (1986), nos presentan una armonización entre fonema-grafema-léxico dando como resultado una ortografía menos dependiente de la lengua oral y más productiva a nivel del proceso de lectoescritura para los hablantes.

La aportación de Isabel Barreras en este libro es resultado de un arduo trabajo de campo, así como de escritorio –análisis y descripción– que ella llevó a cabo con pericia y sumo cuidado. El producto que derivó de ello es una contribución muy valiosa para el estado de Sonora, para todo México y para el estudio de las lenguas del mundo, ya que este conjunto de textos documentados del idioma *guarijío* supone una obra de conser-

vacación de la lengua, el pensamiento, la historia, la cultura y la cosmovisión de una etnia nativa de nuestro país. El material que forma la colección de cuentos en este libro se suma al acervo de publicaciones de esta lengua minoritaria, lo cual constituye un baluarte de nuestra propia identidad como nación.

En total acuerdo con Calvo Pérez (2007), las lenguas del mundo deberían de constituirse «Patrimonio de la Humanidad», de tal manera que se invirtiera un mayor esfuerzo tanto humano como económico para su mantenimiento y perdurabilidad, lo cual comprende la documentación, preservación y difusión del tipo de obras como la de Barreras Aguilar. Es una realidad en este momento que el guarijío de Sonora no es una lengua en riesgo de desaparición, pero al ser una lengua indígena de nuestro país, y cuyos hablantes se encuentran en situaciones de pobreza, ausencia de oportunidades laborales y falta de progreso personal y comunitario, pueden perfilarla, en tiempos no lejanos, a una situación de peligro como comunidad de habla.

BIBLIOGRAFÍA

- ARMENDÁRIZ, Rolando F. (2007): *A grammar of River Warihio*. Muenchen, LINCOM Europa.
- BARRERAS AGUILAR, Isabel (1991): *Esbozo gramatical del guarijío de Mesa Colorada*. Tesis de Licenciatura, Universidad de Sonora.
- CALVO PÉREZ, Julio (2007): «Reseña a Rosario Navarro Gala». *UniverSOS. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales* 4, 211-214.
- GORDON JR., Raymond G. (1986): «Some psycholinguistic considerations in practical orthography desing». *Notes on Literacy*. Special Issue 1, 66-84.
- MEDINA MURILLO, Ana A. (2012): *Diccionario Léxico-Morfológico del Guarijío*. México, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Sonora.
- MILLER, Wick R. (1994): «Los dos dialectos del guarijío». En Gerardo López Cruz y José Luis Moctezuma (eds.): *Estudios de lingüística y Sociolingüística*. Hermosillo, Universidad de Sonora.
- (1996): *Guarijío: gramática, textos y vocabulario*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- PIKE, Kenneth L. (1947): *Phonemics: A Technique for Reducing Languages to Writing*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- VALDIVIA DOUNCE, M.ª Teresa (1983): *Los guarijíos de Sonora: proyecto de Antropología Aplicada*. Tesis de Licenciatura, Universidad Veracruzana.

MANUEL PEREGRINA LLANES
Universidad de Sonora

KRINKOVÁ, Zuzana (2015): *From Iberian Romani to Iberian Para-Romani Varieties*. Prague, Charles University Karolinum Press. pp. 271 (ISBN 978-80-246-2936-9 / 978-80-246-2949-0 [pdf]).

The new monograph, *From Iberian Romani to Iberian Para-Romani Varieties* (Krinková, Zuzana. Prague: Charles University Karolinum Press, 2015) is a welcome addition to the sociolinguistic study of Iberian Romani dialects in general, and to the interesting phenomenon of para-Romani varieties in particular. While there have been a handful of journal articles and one book compilation (Matras, Yaron, editor. *Romani in contact*. Amsterdam: John Benjamins, 1995) focusing on the topic of para-Romani, as far as I have been able to determine, Krinková's book is the first monograph to thoroughly cover the languages-in-contact phenomenon in Romani and the para-Romani varieties in the Iberian Peninsula.

While the author dutifully gives credit to the several sources from which she has drawn her material, she has incorporated the existing linguistic research into a comprehensive synthesis that spans the sociolinguistic element as well as the topics of phonology, lexicon, morphology, and syntax. As a librarian, I especially appreciated the thorough literature review with which she begins the book and her explanation of how it creates an important context for what follows.

While para-Romani dialects share certain features found in other kinds of language varieties that result due to languages in contact, the author explains how para-Romani variants should be considered as a «mixed languages», which share an additional feature not necessarily found in pidgins and creoles, that is, the element of intentionality of their creation by their speakers. This was a question I had as I began the book, and the question was answered to my satisfaction.

The book is divided along the lines of the linguistic categories listed above. I will comment very briefly on each of these categories:

The sociolinguistic aspects are covered in the introductory chapters and lay out the social and cultural environments in which mixed languages occur. It is here that the author discusses the aspects of how para-Romani has been intentionally created by its speakers to fulfill certain sociolinguistics niches, for example that of a «secret language».

The phonology section is quite detailed. I appreciated the fact that the author spent some time explaining the problem of trying to make sense of the myriad writing systems in which Romani may occur. These orthographic issues are very problematic when trying to draw conclusions about how Romani varieties have been spoken in the past, if we are lucky enough to find it in historic records, and how they are pronounced today.

The morphology section focuses on both historical morphology of true Romani dialects and then explains how the original dialect(s) were ultimately influenced and

changed through their contact with the Romance languages of Iberia (Spanish, Catalan, etc.) and the language isolate, Basque. The author devotes several pages to the discussion of the verbal transitivity and how it is manifested in the Romani verb. This is a particularly interesting topic as the Romani verb has a number of suffixes that can lower or raise the transitivity of a verb in a manner that is quite a bit more complex than that found in other Indo-European languages, even in other modern Indic language that have evolved from earlier language similar to Romani's presumed proto-language. While the author tries to cover the bases, I would perhaps like to have seen this section expanded somewhat and treated a little more systematically to cover other topics related to these verb transformations, such as iteratively, intensification of verbs action, etc. In the same vein it would have been useful to see a bit more how these additional categories are manifested, or just lost, in para-Romani varieties.

The section on lexicon and loanwords is excellent, and in addition to the theoretic discussion contains abundant examples from the major sources of Romani loans, such as Greek and Slavic from the earlier Balkan phase of Romani, and then German, Romance language, and Basque loans from the west European and Iberian phase of the population migrations.

In conclusion, Ms. Krinková's book is a valuable contribution to the study of Romani and para-Romani varieties, as well as the sociolinguistic topic of languages in contact in the Iberian Peninsula. It succeeds in its mission as a stand-alone monograph, providing enough background information on Romani proper to support her discussion and conclusions. It will be an excellent addition to the linguistics collection of any university research library.

GEOFF HUSIĆ

Slavic & Near East Studies Librarian

University of Kansas Libraries

husic@ku.edu

LEMUS, Jorge, E. (2015): *El Pueblo Pipil y su Lengua: De Vuelta a la Vida*. San Salvador, El Salvador, Editorial Universidad Don Bosco. pp. 162 (ISBN: 978-99923-50-69-0).

Las expectativas creadas, a primera vista, por el título de este libro nos hacen imaginar un escrito en el cual solo se analizan aspectos históricos del pueblo pipil o náhuatl¹ y su

1. NOTA DEL EDITOR. Debido a la reducción de [tl] a [t], los hablantes de pipil en El Salvador y en general la población salvadoreña, prefiere utilizar *náhuatl* en vez de *náhuatl* para nombrar la lengua azteca.

lengua. Sin embargo, este libro va más allá de una exploración histórico-lingüístico-antropológica. En este manuscrito el autor describe, desde la ecología lingüística, el status de la lengua pipil o náhuat en un país considerado mestizo por excelencia, es decir, El Salvador. Además, tal y como se menciona en la presentación, promete convertirse en un modelo aplicativo para revitalizar lenguas indígenas en gran parte de la región centroamericana.

Este libro contiene seis capítulos a través de los cuales se ofrece un panorama muy amplio de los indígenas salvadoreños: el origen, desarrollo y decadencia del pueblo pipil y su lengua y la revitalización de la lengua pipil. El libro comienza con una detallada introducción en la cual el autor trata de despertar el interés del lector al explicar que el mantenimiento, revitalización y documentación de lenguas en peligro de extinción es algo necesario. Además, el autor hace hincapié en el hecho de que los métodos y modelos pueden variar. Sin embargo, estos tienen el mismo objetivo que es el de preservar nuestro patrimonio lingüístico. En esta introducción el autor explica brevemente como se inició un proyecto iniciado por él y los varios componentes de este, tales como la enseñanza náhuat como lengua extranjera, el desarrollo de materiales educativos, la investigación lingüística, la formación de maestros multiculturales, entre otros.

A continuación, se presentará brevemente un análisis de cada uno de los capítulos.

En el capítulo 1 se proponen algunos criterios que pueden ayudar a definir e identificar de mejor manera al indígena salvadoreño. El autor divide estos criterios en dos grupos: segundo orden y primer orden. Con respecto al segundo orden, se menciona que estos indicadores son compartidos con una gran parte de la población salvadoreña, especialmente con campesinos cuyo estatus económico es bajo. Por lo tanto, estos indicadores no son únicos de los indígenas, sino que son compartidos por otros grupos sociales. Algunos de estos son la pobreza y movilidad social, vestimenta, autoestima, religiosidad, artesanías, tradición oral. Por otra parte, con respecto al primer orden, se menciona que los criterios de este orden son válidos en El Salvador para la identificación de los indígenas pipiles. Estos son la lengua y la autodefinición. Estos criterios, tal y como lo menciona el autor, son importantes a la hora de elaborar cuestionarios y conocer la verdadera etnicidad de la personas.

En el capítulo 2 se hace una discusión detallada de la historia del pueblo pipil que va de la conquista hasta nuestros días. Para ello, el autor se basa en evidencia arqueológica, lingüística y documental. Se toman en cuenta fuentes documentales como cartas e informes de la época escritos por los mismos conquistadores, entre otros. Otro aspecto importante que se toma cuenta son estudios arqueológicos sobre migraciones, comercio y religión. Finalmente, se exploran rasgos lingüísticos del pipil para ver parentesco con otras lenguas yutoaztecas.

En el capítulo 3 se describe, en términos generales, el estado de las lenguas naturales alrededor del mundo, el cual el autor nos menciona que es crítico para algunas de ellas (principalmente las indígenas), ya que están muriendo a un ritmo acelerado por falta

de interés en la diversidad lingüística y el desconocimiento sobre su importancia para la humanidad. En este sentido, tal y como se menciona en el capítulo, al morir una lengua desaparece la oportunidad de estudiarla e incluirla en estudios tipológicos que nos ayuden a comprender características humanas compartidas por todos. Por lo tanto, el interés de estudiar estas lenguas debe ser tanto cultural como científico. Otro aspecto importante que el autor trata de explicar es la razón por la cual se da la desaparición de tales lenguas. Se nos menciona que la muerte de una lengua se presenta cuando esta deja de ser la lengua de comunicación de toda una comunidad lingüística y es reemplazada por otra que es más eficiente para cubrir sus necesidades comunicativas. Por último, el autor trata de ver la relación vital entre lengua, cultura y medioambiente. En este sentido, es importante tener cuenta el hecho de que cuando se habla de diversidad de la vida, se habla también de diversidad cultural y lingüística como algo esencial para la vida humana.

En el capítulo 4 el autor nos describe el modelo de revitalización lingüística que aplicó para evitar que la lengua náhuat / pipil de El Salvador se extinguiera. Este consta de cinco componentes o dimensiones que deben incluirse en el proceso de revitalización del náhuat. Estos son: (i) identidad cultural, (ii) corpus lingüístico-cultural, (iii) legislación, (iv) educación y (v) bienestar social.

En el capítulo 5 se describen los pasos seguidos en el proceso de revitalización del pipil de El Salvador. Entre estos tenemos el trabajo voluntario realizado en su mayoría por maestros, el cual, tal y como lo señala el autor, es el componente más importante en el proceso de revitalización. Entre otros aspectos importantes tenemos la capacitación a maestros, la cual se realiza a través de seminarios lingüístico-metodológicos, diplomados en educación intercultural bilingüe y lengua náhuat y capacitación continua. Finalmente, otro aspecto importante es la enseñanza del náhuat en las escuelas públicas a través de libros de texto.

En el capítulo 6 se describe la experiencia del autor en el desarrollo del proyecto Cuna-Náhuat, el cual consiste en un centro de inmersión lingüística temprana a la lengua náhuat o pipil de niños de 3 a 5 años en preescolar del municipio Santo Domingo de Guzmán, departamento de Sonsonate. Entre algunos de los beneficios que el autor menciona son el revertir el cambio lingüístico, lo cual genera esperanzas para la revitalización de otras lenguas.

Estamos ante un texto altamente recomendable para todos aquellos interesados en revitalizar lenguas. El modelo propuesto por el autor es fácil de seguir, lo cual lo convierte en un texto accesible a una comunidad amplia, es decir, alumnos, profesores, investigadores, entre otros. Sin embargo, hay algunos comentarios sobre la forma en la cual la información es presentada.

En cuanto a la forma de distribuir los contenidos me parece que el capítulo 2, dado que explica el origen, desarrollo y decadencia del pueblo pipil y su lengua era más pertinente situarlo como el capítulo 1. En este mismo capítulo, en cuanto a la evidencia lingüística,

el autor solo se basa en aspectos fonético-fonológicos. Se menciona que el pipil tiene una simple alveodental oclusiva sorda /t/, en lugar del fonema alveolar-lateral aficado /tʎ/. Me parece que deja de lado otros aspectos importantes, tales como los morfológicos y morfosintácticos, ya que estos habrían enriquecido su análisis. Sin embargo, esto hasta cierto punto es entendible, dado que no hay abundantes fuentes históricas.

En cuanto al capítulo 5, el autor habla sobre los pasos seguidos en el proceso de revitalización del pipil de El Salvador, entre ellos tenemos el uso de libros de texto. Sin embargo, el autor no da cuenta del contenido de estos libros, lo cual imposibilita al lector el tener una idea sobre la secuencia didáctica seguida por profesores al momento de enseñar la lengua.

JESÚS FRANCISCO OLGUÍN MARTÍNEZ
Universidad de Sonora

PEREGRINA LLANES, Manuel (2015): *Cuentos en náhuatl. Huasteca veracruzana*. (Colección lingüística: Serie 5: Textos en lenguas indígenas). Hermosillo, Sonora, Universidad de Sonora, pp. 240 (ISBN: 978-607-518-145-5).

La obra de Manuel Peregrina Llanes, *Cuentos en náhuatl. Huasteca veracruzana*, es el resultado de una ardua tarea por la transcripción, glosado y traducción de una serie de cuentos en náhuatl de la Huasteca veracruzana. El libro consta de dos partes cruciales: un esbozo gramatical de la lengua y el compendio de cuentos, precedidas por un prólogo que hace referencia a sendos aspectos de la cultura náhuatl, finalizando con un compendio de afijos y un vocabulario de términos empleados en los cuentos. Cada una de las partes de este libro es una llave para ahondar en el universo náhuatl a través de su lengua, y aunque la primera parte de la obra puede estar dirigida a un público especializado en el estudio de la lengua, la segunda parte puede ser apreciada por el lector universal con gran interés. En ambos casos, la lectura del prólogo nos sirve de punto de partida y marco de referencia en el entendimiento de la idiosincrasia del pueblo náhuatl de la Huasteca Veracruzana.

En el prólogo el autor parte de la reflexión worf-sapiriana para decir que «cada comunidad concibe su entorno y el mundo de una manera particular manifestando esta visión por medio de las características culturales que lo identifican, siendo la lengua el mayor baluarte de entre ellos», con ello se sugiere que el compendio de cuentos presentados en la obra es una ventana para asomarse al mundo náhuatl, ya que cada uno de los cuentos es el resultado de la cosmovisión e ideología de su pueblo. Más adelante, el autor explica brevemente el origen geográfico de los cuentos elicitados, que corresponde a una

comunidad de la Huasteca veracruzana que se localiza en la parte norte del estado de Veracruz, y a la que el autor se refiere con el seudónimo de *Amatlán*, nombre designado por Alan Sandstrom, quien fue el elicitador original del material; de lo que deducimos que la tarea de Peregrina ha sido la de seguir los lineamientos y sugerencias de Sandstrom respecto a este asunto. Inmediatamente después, el autor continúa con la transcripción, análisis y traducción de los cuentos. Además, en el mismo prólogo, el autor hace algunos comentarios a manera de reseña sobre la identidad indígena de los nahuas, ya que, como él mismo señala, el corpus de la obra contiene temáticas que aluden a una variedad de aspectos personales, familiares y sociales relevantes dentro de la comunidad de habla; con ello queda claro que la lectura de los cuentos nos lleva a un mejor entendimiento de la identidad indígena náhuatl, pero al mismo tiempo, tal entendimiento depende de que la lectura se haga sobre cierto conocimiento precedente, que en este caso es plasmado de manera escueta y concisa en el prólogo. Asimismo, en esta parte el autor presenta algunas observaciones generales sobre la naturaleza ideológica de las historias compiladas en el conjunto de cuentos; con ello nos remite a la importancia que tienen las historias dentro de la comunidad de habla como instrumento social de transmisión de conocimientos y valores para la vida diaria, así como los aspectos más elementales que conciernen a la tipología de la lengua náhuatl. Con todo lo anterior, el autor inicia al lector en la lectura de los cuentos. El prólogo, lejos de ser una descripción exhaustiva del contexto socio-cultural náhuatl, es una invitación para ahondar en la lectura de los cuentos en búsqueda de la cosmovisión nahua, y proporciona los elementos esenciales para la comprensión de la trascendencia de la obra como instrumento lingüístico, antropológico y social.

La primera parte presenta, a manera de esbozo, la descripción gramatical del náhuatl de la Huasteca veracruzana, aunque el mismo autor advierte la existencia de algunos comentarios que tratarán sobre el náhuatl clásico, sobre todo para hacer comparaciones entre ambos dialectos (cf. § 2.5). Los datos sobre el clásico han sido documentados a partir de la obra de Launey (1992) y Sullivan (1992) y los de la Huasteca veracruzana con base en Peregrina (2005, 2013). La sección está organizada según los niveles del estudio lingüístico en *Fonética*, *Morfología* y *Sintaxis*. En la parte de Fonética (§ 1) se describe el comportamiento general de los fonemas y los grafemas empleados para cada caso; esta sección es de especial importancia para la comprensión de la transcripción de los cuentos, y está conformada a partir de las observaciones del propio autor y las de Launey (1992). La Morfología (§ 2), incluye el estudio de la frase verbal, la frase nominal, la frase adposicional y los interrogativos; además de Launey (1992), el autor se basa en observaciones de autores como Garibay (1978), Beller y Beller (1979), Dakin (1981), Sullivan (1992), Hasler (1995); en esta sección se tratan los fenómenos morfológicos pertinentes para la correcta lectura de la glosa de los cuentos. Finalmente en la Sintaxis (§ 3), se tocan aspectos relevantes sobre la cláusula básica, sistema de alineamiento, sobre el náhuatl como lengua nominativo-acusativa, como lengua de indización personal, lengua de objeto primario y

lengua de marcación de núcleo; con lo anterior, podemos entender mejor la traducción que se ha hecho de los cuentos. A lo largo de esta sección, el autor se preocupa por prevenir al lector sobre posibles discrepancias entre lo expuesto por otros autores y los aspectos constatados a través del corpus, aclarando que en más de una ocasión se puede tratar de la naturaleza específica del corpus, que no da cuenta de la totalidad de fenómenos gramaticales posibles en el náhuatl de la huasteca de Veracruz (cf. § 3.1, § 3.2). En general, el esbozo gramatical parte de la tradición funcionalista tipológica, y se basa en autores como Dryer (1986) y Nichols (1986), entre los más relevantes citados por el autor. El esbozo cumple la función de ser una herramienta para el lector experto en el entendimiento de la transcripción y glosado de los cuentos y no debe esperarse que cumpla con todos los aspectos de una gramática descriptiva, ya que ese no es el propósito ni intención de la obra.

La segunda parte de la obra y la más importante, está conformada por veintiséis cuentos transcritos, glosados y traducidos al español. Cada cuento está presentado en fragmentos de locuciones numeradas, las cuales se presentan de la siguiente manera: en la primera línea se da la transcripción del náhuatl según la ortografía propuesta en la primera parte, § 1; en la segunda línea se hace un glosado, palabra por palabra, de la transcripción, y en la tercera línea se da la traducción libre del fragmento de la locución. Cabe señalar la loable labor de transcripción y glosado; en especial, el glosado ha debido involucrar un análisis erudito. Por otra parte, se agradece que la traducción libre se empeñe por conservar el espíritu de la lengua original, manteniendo en muchos casos el orden de los constituyentes, pese a que dicho orden resulte extraño o atípico para el español. El trabajo de esta sección es, en conjunto, exhaustivo y consistente, manteniendo una descripción lo más objetiva posible, lo cual hace que su interpretación y lectura sea accesible para lectores de distintas tradiciones y escuelas lingüísticas. El tratamiento lingüístico de este corpus es un caso ejemplar y un verdadero esfuerzo por contribuir al estudio lingüístico del náhuatl.

Como comentario final de esta obra, considero que de entrada se convierte en una referencia imprescindible para todos aquellos que quieran estudiar la lengua náhuatl de la Huasteca veracruzana y del náhuatl en general. Debo añadir que su valor reside tanto como corpus, como evidencia de análisis lingüístico y como acervo cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- BELLER, Richard y Patricia BELLER (1979): «Huasteca Nahuatl». En Roland W. Langacker (ed.): *Studies in Uto-Aztec grammar 2: Modern Aztec grammatical sketches*. Texas, Summer Institute of Linguistics y University of Texas at Arlington, 199-306.
- DAKIN, Karen (1981): *La evolución fonológica del protonáhuatl*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- DRYER, Matthew S. (1986): «Primary objects, secondary objects, and antitativity». *Language* 62(4), 808-845.

- GARIBAY K., Ángel M^a (1978): *Llave del náhuatl*. México, Editorial Porrúa, S.A.
- HASLER HANGERT, Andrés T. (1995): *Manual de gramática del náhuatl moderno*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- LAUNEY, Michel (1992): *Introducción al lenguaje y literatura náhuatl*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- NICHOLS, Johanna (1986): «Head-marking and dependent-marking grammar». *Language* 62, 1, 56-119.
- PEREGRINA LLANES, Manuel (2005): *Caracterización de la transitividad en la narrativa nahuatl de la Huasteca veracruzana desde una propuesta tipológica*. Tesis de Maestría. México, Universidad de Sonora.
- (2013): *Seguimiento de referencia en la narrativa náhuatl de la Huasteca veracruzana*. Tesis Doctoral. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- SULLIVAN, Thelma (1992 [1976]): *Compendio de la gramática náhuatl*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

ÍA NAVARRO
CONACyT / Universidad de Sonora

VALENZUELA BISMARCK, Pilar (2012): *Voces Shiwilu: 400 años de resistencia lingüística en Jeberos*. Lima, Shiwiluk Nuterkasu' ('Hecho en Jeberos'). Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 234 (ISBN 978-612-4146-08-4).

Esta obra de la autora Pilar Valenzuela Bismark se ubica en el ámbito de la documentación y revitalización de lenguas. La UNESCO proclama que «La diversidad lingüística es esencial en el patrimonio de la humanidad. Cada lengua encarna la sabiduría cultural única de un pueblo. Por consiguiente, la pérdida de cualquier lengua es una pérdida para toda la humanidad». El trabajo de Pilar Valenzuela Bismark asume el compromiso de documentar y revitalizar una lengua en peligro de desaparecer como el shiwilu. En su obra, la autora nos da a conocer la lengua y el acervo cultural del pueblo shiwilu, mediante los resultados obtenidos en un período de cerca de diez años de trabajo, durante el cual contó con la colaboración de veintidós miembros de dicho pueblo.

Shiwilo o jebero, es una lengua kawapana de la Amazonía peruana, región en la cual, según la información que se nos proporciona en la obra, se hablan cerca de 45 lenguas pertenecientes a 16 familias distintas.

El libro consta de tres partes. La primera parte habla del grupo shiwilu y su lengua. La segunda parte es una colección de 15 textos en la lengua shiwilu con traducción al español, y la tercera parte del libro es un conjunto de cinco entrevistas. El libro también contiene dos anexos. El primer anexo es una serie de diseños de cerámica shiwilu y el segundo anexo es la letra de una canción en lengua shiwilu.

La primera parte se divide en cuatro secciones. En la primera sección Valenzuela habla sobre el nombre shiwilu y su origen, la ubicación del pueblo shiwilu y da una mirada a la historia del pueblo shiwilu en la época de la colonia. La autora explica que hay dos terminos que se usan para denominar al mismo grupo, shiwilu y jebero. Shiwilu es el nombre con el que se autodenominan las personas pertenecientes a este grupo, mientras que jebero es el nombre que se usa en los ámbitos académicos, oficiales y por personas que hablan español. En el panorama histórico de la época de la conquista, Valenzuela señala que está basada en documentos de la época por lo que la historia se cuenta desde el punto de vista de los conquistadores. Otro tema que la autora toca en esta sección es la relación entre la identidad étnica y la lengua shiwilu. Valenzuela menciona que la lengua shiwilu está en peligro de desaparecer y con ello merma la identidad de sus hablantes. Este libro es un esfuerzo por documentar y dar a conocer la lengua y la cultura Shiwilu.

En la sección 2 Valenzuela habla de la clasificación, documentación y vulnerabilidad de la lengua shiwilu. La lengua shiwilu y la lengua shawi son las únicas que actualmente conforman la familia lingüística kawapana. La autora apoya esta filiación lingüística entre el shiwilu y el shawi basándose en un estudio comparativo de cien términos léxicos básicos y ciertos rasgos gramaticales entre estas dos lenguas (Valenzuela 2011). Respecto al tema de la documentación de la lengua shiwilu la autora menciona que es escasa y el presente trabajo es la primera publicación que presenta textos en lengua shiwilu.

En la sección 2 se discute también la vulnerabilidad de la lengua shiwilu. Este tema se inserta en el tema de la vitalidad lingüística. La UNESCO ofrece nueve criterios para medir la vitalidad de una lengua: 1) Número absoluto de hablantes, 2) transmisión intergeneracional de la lengua, 3) políticas y actitudes hacia la lengua por parte del gobierno y las instituciones, 4) situación de la lengua en cuanto a los ámbitos en la que se emplea, 5) disponibilidad de materiales didácticos, 6) naturaleza y calidad de la documentación, 7) posibilidades de la lengua de abrirse a nuevos ámbitos, 8) actitudes de los miembros de la comunidad hacia la lengua y 9) proporción de hablantes en la comunidad etnolingüística afectada. En la lectura del libro nos damos cuenta de que la lengua shiwilu cumple con la mayoría de estos factores. Valenzuela menciona que en la actualidad hay 350 personas que se identifican como parte del pueblo shiwilu, sólo 30 personas hablan shiwilu con cierta fluidez (criterio 1) y los hablantes cuentan con un promedio de edad de 70 años. Los adultos tienen un conocimiento pasivo de la lengua mientras que jóvenes y niños hablan sólo español (criterio 2). El contexto del uso del shiwilu está restringido a ciertos discursos tradicionales como cuando se prepara la *chicha punta* (criterio 4). La

autora también menciona que por mucho tiempo los padres, especialmente las mujeres dejaron de enseñar la lengua shiwilu a sus hijos puesto que era un estigma en la escuela y les causaba problemas y represalias a los niños el hablar la lengua shiwilu (criterio 3); por esta razón las madres preferían hablarles a sus hijos en español (criterio 2). Y es aquí donde la pérdida de la lengua se entrelaza con la pérdida de la identidad pues al no hablar la lengua shiwilu el Estado Peruano no reconoce al grupo como un pueblo indígena. Y como consecuencia la política del lenguaje dictada por el Estado no incluye una educación bilingüe bicultural para el pueblo shiwilu.

Sin embargo no todo está perdido. En la sección 3 Valenzuela explica que desde la década de 1990 la identidad del pueblo shiwilu se ha robustecido y la lengua ha jugado un papel importante en esta revaloración de la identidad shiwilu. Uno de los ejemplos que la autora menciona de la revaloración de la lengua shiwilu es la creación del grupo teatral llamado Grupo Polifacético Aipenas de Jeberos, el cual interpreta obras tradicionales de la cultura, usando la lengua shiwilu. Estas obras de teatro tuvieron una acogida positiva entre las personas de la comunidad shiwilu. Otro ejemplo mencionado por la autora son las clases de shiwilu para niños que se dan por adultos mayores hablantes de shiwilu. La autora menciona que esta iniciativa nace en la comunidad y los niños al mismo tiempo que aprenden la lengua aprenden también a percibir su identidad shiwilu de una manera más positiva; y esto a su vez hace que los padres y abuelos vean su identidad como shiwilus de una manera más positiva.

Siguiendo con la sección 3, Valenzuela reflexiona sobre las posibles consecuencias positivas que traería el reconocimiento del pueblo de Jeberos como un pueblo bilingüe por parte del Ministerio de Educación en Perú. Primero, reconocería al pueblo shiwilu; segundo, los maestros ofrecerían una educación intercultural respetando la identidad del pueblo shiwilu; tercero, crearía la necesidad de asignar recursos económicos a la enseñanza del shiwilu como L2; todo lo anterior brindaría oportunidades para las personas de la comunidad que hablan shiwilu pues se prepararían maestros y se les pagaría por dar clases.

Valenzuela dedica la segunda parte del libro a explicar la fonología, morfo-fonología y la escritura de la lengua shiwilu. Ella señala que este capítulo no está dedicado a una audiencia especializada y por esta razón usa pocos términos técnicos los cuales define con un lenguaje claro y sin tecnicismos. También menciona que la lengua shiwilu no es una lengua con historia escrita, por lo cual ella se da a la tarea de diseñar una escritura para la lengua shiwilu usando el alfabeto del español y adaptándolo a las características particulares de la lengua shiwilu. La autora menciona que le dio preferencia al alfabeto español sobre el Alfabeto Fonético Internacional (AFI) por ser prácticos y para que sea posible escribir shiwilu en una máquina de escribir o en una computadora. Un ejemplo de esta adaptación es la eliminación de la grafía <g> la cual en shiwilu es un alófono del fonema /k/ y no es necesario escribirlo, pero sí es necesario conocer la regla donde /k/ se pronuncia como [g] antes de /n/ como en la palabra 'avispa' donde los fonemas y su

correspondiente ortografía es /kanka/ pero se pronuncia [kanga] pues la segunda /k/ se pronuncia como [g] al estar precedida por la /n/. En la selección de grafías para la lengua shiwilu la autora respeta las características individuales de la lengua y propone grafías para sonidos y procesos morfo-fonológicos que son específicos de la lengua. Un ejemplo de esto son los dígrafos, grafías compuestas por dos grafías, que representan un sonido, por ejemplo la grafía <sh> representa el símbolo correspondiente en el AFI es /ʃ/. Otro ejemplo donde se respeta un proceso morfo-fonológico de la lengua shiwilu es la selección de grafías para la geminación. La geminación es cuando «la duración de las consonantes en cuestión se incrementa significativamente» (página 67). Valenzuela escribe las consonantes geminadas de la siguiente manera: k > k.k; la autora explica que decide escribir estos procesos morfo-fonológicos por el grado de peligro en el que se encuentra la lengua; esto significa que las personas que leerán el libro probablemente no serán hablantes de shiwilu o, serán hablantes pero con un conocimiento limitado de la lengua por lo que este libro ayudará a entender la pronunciación y la escritura de la lengua shiwilo. Al final de esta sección la autora expresa que ella espera que esta propuesta de ortografía sea útil para las personas que deseen escribir la lengua shiwilu.

La tercera parte del libro presenta 15 textos en lengua shiwilu. 14 de los textos fueron recopilados por la Autora, Pilar Valenzuela, entre los años 2005 y 2011; un texto fue proporcionado en forma escrita por John Bendor-Samuel en 2009. Los textos están escritos en lengua shiwilu con la escritura y las convenciones que la autora ha desarrollado y están traducidos al español. La traducción y la edición es el resultado del trabajo conjunto entre la autora y dos hablantes de shiwilu. La autora menciona y agradece que este trabajo fue posible gracias a la colaboración de personas de la comunidad de Jeberos, agentes culturales shiwilu, lingüistas, alumnos tanto de Perú como de Estados Unidos, e instituciones que financiaron el proyecto.

Los textos presentados en este libro nos dan una muestra de la lengua, la cultura, la historia y visión del pueblo Jiberino. Los temas de los textos son eclécticos, desde historias de vida como «Las vivencias de doña Emérita», «Las vivencias de Alejandrina», y «Las vivencias de Luz», hasta una receta «La preparación de la chicha Punta»; también historias tradicionales como «El canasto que caminaba»; e historias que cuentan del pasado de la comunidad como «los dueños del Carnaval se llevaron a mi padre», «la quema de Pampayacu», «La llegada a Moyobamba y el encuentro de los españoles».

La tercera parte del libro son un grupo de Entrevistas a hablantes de shiwilu. Las entrevistas son en español. A través de las entrevistas se nos va develando la historia personal del entrevistado y al mismo tiempo es una ventana a la historia colectiva del grupo shiwilo. Nos enteramos del sentir general que se tuvo hacia los hablantes nativos de shiwilu, las connotaciones negativas hacia la lengua como se muestra en la entrevista 1 y al comienzo de la entrevista 3; y en ocasiones el rechazo de la misma familia hacia los hablantes de shiwilu como es el caso de la entrevistada anónima en la entrevista 1. También se nos

muestra cómo actualmente las actitudes están cambiando y el orgullo de ser hablante de shiwilu está creciendo como lo vemos al final de la entrevista 1 y en la entrevista 2. En la entrevista 2 nos muestra acciones concretas que las personas están llevando a cabo para la revitalización de la lengua como la creación del grupo teatral Polifacécito y la puesta en escena de obras teatrales en lengua shiwilu. En esta misma entrevista se habla de los beneficios que está trayendo esta revitalización a las personas de la comunidad incluyendo la aceptación de dos jóvenes jiberinos en la Universidad «por haber hablado apenas tres palabritas en shiwilu les dieron la mejor oportunidad». En la entrevista 3 se habla del otro caso de acción específica como son las clases para niños. El interés de revitalización de la lengua viene de los adultos mayores, los niños la están aprendiendo. Estas acciones están cambiando la actitud hacia la lengua shiwilu de una manera positiva. En la entrevista 4 se aboga por una educación bilingüe. En la entrevista 5 se habla de las canciones que el entrevistado sabe y son parte del acervo cultural de los shiwilu.

Esta obra de Pilar Valenzuela Bismark no sólo es de gran valor para la comunidad shiwilu y sus esfuerzos por revitalizar su lengua, también lo es una para la lingüística Amazónica, para la lingüística en general y es una aportación para la humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

- UNESCO, (2003): «Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas». *Lenguas en peligro*. En <<http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/endangered-languages/language-vitality/>>. Consulta: 30-5-2016.
- VALENZUELA, Pilar (2011): «Contribuciones para la reconstrucción del protocahuapana: Comparación léxica y gramatical de las lenguas jebero y chayahuita». En Willem F. H. Adelaar, Pilar Valenzuela Bismarck y Roberto Zariquiey Biondi (eds.): *Estudios sobre lenguas andinas y amazónicas. Homenaje a Rodolfo Cerrón-Palomino*. Lima, Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, 271-304.

YOLANDA VALDEZ JARA
Universidad de Oregon

AUTORES PARTICIPANTES

MIGUEL FIGUEROA SAAVEDRA es Doctor en Antropología Social. Profesor investigador del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV), antes fue profesor del Departamento de Lenguas de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México, sus estudios se centran en el estudio e intervención en procesos de normalización y planificación lingüística de las lenguas nacionales de México, y su integración y activación en la educación superior.

JEYNI GONZÁLEZ es antropóloga y profesora asistente en el Departamento de Lingüística y Antropolingüística de la Escuela de Antropología de la Universidad Central de Venezuela (FaCES-UCV), egresada con M. Sc. en Antropología (IVIC) y estudiante del Doctorado de Estudios del Discurso (FHE-UCV). Investiga sobre el estudio de los procesos de significación y comunicación del espacio y el paisaje, así como de la cultura material desde una perspectiva antropológica y semiótica. Ha participado en varios proyectos de investigación sobre diversidad cultural en Venezuela. Desde 2005, es asesora del «Proyecto de Demarcación de la Tierra y el Hábitat del Pueblo Indígena Yabarana» y desde 2011 es responsable del proyecto «Revitalización de la Lengua Yabarana».

TANIA GRANADILLO es antropóloga y lingüista, profesora asociada en el Departamento de Antropología de la University of Western Ontario, Canadá. Es egresada del doctorado doble en Antropología y Lingüística de la University Of Arizona (2006). Sus trabajos abordan tanto temas antropológicos como lingüísticos sobre idiomas indígenas de Venezuela, principalmente mapoyo y kurripako. Sus intereses abarcan los idiomas en peligro, la documentación y el mantenimiento de las lenguas indígenas, políticas e ideologías lingüísticas y lingüística descriptiva entre otros. Entre sus publicaciones están *Ethnographic Contributions to the Study of Endangered Languages* (Granadillo and Orcutt-Gachiri eds. 2011), *Negation in Arawak Languages* (Michael and Granadillo eds. 2014) y *Dialogue in Language Standardization* (Dyck, Granadillo, Rice and Rosés Labrada eds. 2014).

MARÍA REBECA GUTIÉRREZ ESTRADA es profesora de tiempo completo en la licenciatura en Enseñanza de Inglés, Departamento de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Sonora. Tiene un doctorado en filosofía por la Universidad de York en

Toronto, Canadá en el área de Lengua, Cultura y Enseñanza. Sus áreas de investigación son: la planeación lingüística y política de lenguaje, identidad y representación de minorías lingüísticas en libros de texto, Inglés con Fines Específicos, así como la Competencia Intercultural y aprendizaje transformativo en estudiantes universitarios con estudios en el extranjero.

MARINA LORENZO SANTIAGO es una estudiante que se encuentra terminando sus estudios de Maestría en Lingüística en la Universidad de Sonora, México. Mujer indígena de habla zapoteco, español e inglés, originaria de Santiago Matatlán, lugar mejor conocido como «la capital mundial del mezcal», ubicada en los Valles Centrales del estado de Oaxaca. Se tituló como Licenciada en Lenguas Extranjeras en el área de inglés. Su desempeño en la comunidad se ha caracterizado por su labor como maestra de grado y de inglés en la escuela primaria «Benemérito de América». También colaboró en la apertura del museo comunitario de la misma población. Su interés se centra en la identidad, ideologías y tradiciones de su lugar de origen; así como la revitalización de la lengua zapoteco. Actualmente es la primera lingüista interesada en el estudio formal de esta variante.

JOSÉ LUIS MOCTEZUMA ZAMARRÓN es licenciado en lingüística por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Maestro y doctor por la Universidad de Arizona. Ha sido Profesor-investigador en el Instituto Nacional de Antropología e Historia, Centro Sonora por 36 años y miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1996. Ha impartido cursos en diferentes instituciones. Tiene alrededor de 100 publicaciones entre libros, artículos y otros impresos. Especialista en lengua, cultura y sociedad de los grupos etnolingüísticos del norte de México, especialmente con yaqui, mayo, tepehuano del sur y kickapoo. Sus intereses académicos han girado en torno a la fonología, dialectología, etnolingüística, sociolingüística, antropología lingüística, historiografía lingüística y antropológica, así como etnografía.

ALDO OLATE VINET es doctor en lingüística por la Universidad de Concepción (Chile). En la actualidad es académico de la Universidad de La Frontera de Temuco, institución en la que está adscrito al Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación y al Centro de Investigación Lenguas, Cognición y Cultura (CILCC). Los proyectos de investigación que ha desarrollado en los últimos años abordan distintas temáticas con foco en el contacto lingüístico mapuzugun/castellano, relación historia/lingüística, interactividad lingüística mapuzugun/castellano en entornos rurales, procesos de socialización infantil en contexto mapuche y lingüística descriptiva del mapuzugun. Sus trabajos van en línea con estos fenómenos y han sido publicados, principalmente, en Chile y Argentina.

DORA PELLICER es una lingüista mexicana especializada en el área de las políticas del lenguaje y la lingüística antropológica. En el marco de estas dos vertientes ha trabajado sobre la situación «minorizada» de las lenguas indomexicanas, llevando a cabo un análisis crítico de las políticas del lenguaje propuestas por el Estado mexicano a partir del logro de su independencia en 1821. En una primera etapa ha estudiado los proyectos de castellanización del siglo XIX que culminaron con el reconocimiento del español como lengua nacional en el contexto de la educación pública. En una segunda etapa, que abarca del siglo XX a la actualidad, Pellicer ha dado seguimiento a la paulatina institucionalización de la educación bilingüe, desde el nivel preescolar hasta el universitario, y al relativo impacto de la Declaración General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

JOSÉ SANTIAGO FRANCISCO (Totonaco de Filomeno Mata, Veracruz–México) es Licenciado en Antropología Lingüística por la Universidad Veracruzana (UV), Maestro en Lingüística Indoamericana por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). En la actualidad es doctorante en el Programa de Doctorado (PNPC) de Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana. Su interés particular se dirige al estudio de la lengua y cultura totonaca y ha desarrollado un activismo desde la radio en pro de la revitalización de las lenguas de México.

INGE SICHRA, sociolingüista austriaca residente en Bolivia, es docente-investigadora del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos PROEIB Andes, donde también dirige la línea de investigación Interculturalidad y bilingüismo en áreas urbanas. Coordinó y editó el *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina 2009* por encargo de UNICEF, FUNPROEIB Andes y AECID. Su última publicación *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas* (Plural Editores 2016) recoge testimonios de madres y padres graduados de maestrías del PROEIB Andes que reinstalan sus lenguas originarias en la crianza de sus hijos. Sus intereses son la vitalidad y resistencia etnolingüística, interculturalidad y opciones educativas de pueblos indígenas, oralidad y escrituralidad, política y planificación lingüística, bilingüismo, desplazamiento y revitalización lingüística.

TEMIS TACCONI es Doctora en lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como becaria postdoctoral del CONICET en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Es docente de las cátedras de Elementos de Lingüística y Semiótica (Depto. de Ciencias Antropológicas) y de Lengua Española II (Carrera de Traductorado Público) de la misma universidad. Desde el año 2007 ha formado parte de diversos grupos de investigación PICT y UBACyT dirigidos por la Dra. Cristina Messineo. Ha publicado artículos científicos

en las revistas *LIAMES* y *Cadernos de Etnolingüística* y capítulos de libros en volúmenes nacionales e internacionales. Sus intereses académicos se relacionan con la lingüística tipológica-funcional y descriptiva en la lengua maká (familia mataguaya, Paraguay) y sus investigaciones se basan en aspectos morfosintácticos y léxicos de dicha lengua.

ROLAND TERBORG SCHMIDT es Profesor titular «B», en el Departamento de Lingüística Aplicada, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México. Es un teórico y experimentador sobre la vitalidad de las lenguas y el diagnóstico para determinarla. Libros recientes: *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes* (Roland Terborg y Laura García Landa, eds. 2011), *Lengua española, contacto lingüístico y globalización* (Roland Terborg, Amador Alarcón Alarcón y Lourdes Neri, eds. 2015).

FERNANDO WITTIG GONZÁLEZ es doctor en lingüística por la Universidad de Concepción (Chile). En la actualidad es académico de la Universidad Católica de Temuco, institución en la que está adscrito al Departamento de Lenguas y Traducción y al Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales (NEII). Los proyectos de investigación que ha desarrollado en los últimos años abordan distintas temáticas con foco en la sociolingüística mapuche, tales como vigencia y desplazamiento del *mapuzungun* en espacios urbanos, adquisición y socialización infantil en comunidades tradicionales, actitudes e ideologías lingüísticas de jóvenes mapuche e innovaciones léxico-gramaticales en *mapuzungun* derivadas del contacto. Ha publicado en revistas chilenas e internacionales.

UniverSOS

Normas de publicación

Los trabajos originales e inéditos que se propongan para su publicación en cada número anual de la revista se someterán estrictamente a las siguientes normas:

- Extensión máxima: 15 páginas DIN A 4 (incluida la bibliografía, que aparecerá al final del documento).
- Formato del documento
 - Márgenes: 5 cms (para superior e inferior), 4 cms (para izquierda y derecha)
 - Tipo de letra y tamaño: Times New Roman 12 (para el cuerpo del texto)
Times New Roman 9 (para las notas)
 - Interlineado: sencillo (o simple)
- Lenguas vehiculares: los artículos podrán redactarse en cualquiera de las lenguas peninsulares, así como en inglés o francés.
- Primera página. Incluirá, por este orden y en líneas sucesivas, lo siguiente:
 - Título del trabajo, seguido de una línea en blanco de separación
 - Autor(es)
 - <correo electrónico>
 - Centro de procedencia, seguido de una línea en blanco de separación
 - *Abstracts* en inglés y en español (extensión máxima de 1.000 caracteres cada uno)
 - Palabras-clave: se aportarán cinco términos y en los dos idiomas de los *abstracts*
 - Texto: comenzará después de haber dejado dos líneas en blanco de separación
- Apartados. Irán identificados con sus epígrafes correspondientes, separados por una línea en blanco antes y después, y se numerarán sucesivamente según el sistema decimal siguiente:
 1. TÍTULO DEL APARTADO
 - 1.1 *Título del apartado*
 - 1.1.1 Título del apartado
 2. TÍTULO DEL APARTADO
- Notas: si bien se recomienda evitarlas en la medida de lo posible, podrán aparecer notas a pie de página, pero nunca se utilizarán para la citación bibliográfica (que se hará como se indica). El número de remisión a nota se enganchará como superíndice a una palabra del texto, y después de un signo de puntuación, si lo hubiese.

- Ejemplos. Los ejemplos que figuren en una relación numerada aparecerán separados del texto por una línea en blanco antes y después:

(1) Primer ejemplo

(2) Segundo ejemplo

Si se trata de ejemplos ocasionales se intercalarán en el texto, en letra cursiva. Si se precisa hacer análisis o descripciones detalladas, con fragmentos de ejemplos o traducciones que deben sucederse alineados a la misma altura, deberán construirse en formato de tabla.

- Descripción. Los textos analizados constarán de tres líneas:

1. Cursiva. Con separación en palabras y morfemas.

2. Normal. Con descripción metalingüística.

3. Traducción.

Las líneas 1 y 2 se tabularán en columnas perfectas de palabras.

- Imágenes y figuras: las imágenes, esquemas y figuras que se incluyan deberán aportarse también en documento distinto con indicación del programa utilizado.

- Caracteres «especiales»: si se usan (p. e., para transcripciones fonéticas), se utilizarán con preferencia los tipos SILDoulos y, en todo caso, se indicarán y adjuntarán los tipos de letra empleados.

- Citas textuales y remisión a la Bibliografía. Si la cita es breve, se presentará entre comillas dobles (« ») al hilo del texto; si su extensión supera las dos líneas, se hará aparte, con una línea de separación antes y después. En todo caso, la remisión a la Bibliografía se hará según el sistema:

Apellido del autor (año: páginas)

ejemplo: dice Pérez (2003: 18)

(Apellidos del autor, año: páginas)

ejemplo: ... (cf. Pérez, 2003: 18-20)

- Bibliografía. Este epígrafe sólo recogerá los trabajos citados en el artículo, y aparecerá después del final del texto, separado por una línea en blanco. Se ordenará alfabéticamente por autor y año de primera edición del original según los modelos siguientes (consignando siempre los nombres propios completos de los autores):

FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (1999): *Introducción a la lingüística*. Barcelona, Ariel.

BROWN, Gillian y George YULE (1983): *Discourse Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press. Citado por la edición española: *Análisis del discurso*. Madrid, Visor, 1993.

GORDON, Raymond G., Jr. (ed.) (2005): *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas, Texas, SIL International. Versión electrónica: <<http://www.ethnologue.com>>.

HERRERO BLANCO, Ángel (2002): «La investigación lingüística de las lenguas de signos». *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos* 1, 9-47.

WAGNER, Claudio (1991): «Las lenguas indígenas de América (lenguas amerindias)». *Documentos Lingüísticos y Literarios* 17, 30-37. Edición electrónica en: <www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=350>.

- Uso de cursivas y comillas: Nunca se usarán la negrita ni la versalita. La cursiva se utilizará para los títulos de libros y nombres de revistas en la bibliografía y, en el texto, se reservará para los ejemplos intercalados y para términos metalingüísticos o en lenguas diferentes a la del artículo. Las comillas dobles (« ») se usarán para los títulos de artículos en la bibliografía y, en el texto, para las citas textuales. Las comillas simples (‘ ’) se reservarán para traducciones o explicaciones de significado.
- Envío de originales. El plazo de recepción finalizará el 15 de mayo de cada año. Los textos –y un breve currículum (10 líneas máximo) de los autores en otro documento– se remitirán en soporte informático (Word o cualquier programa de tratamiento de textos compatible con Word), dirigidos al Secretario de la revista:

ENRIQUE SERRA ALEGRE

Departament de Teoria dels Llenguatges i Ciències de la Comunicació

Universitat de València

Av. Blasco Ibáñez, 32

46010 València

<correo electrónico: enrique.serra@uv.es>

La Dirección de la revista, vistos los informes de los Asesores, comunicará a los autores la decisión razonada sobre la aceptación del trabajo antes del 15 de julio de cada año. Los informes evaluadores de los artículos aceptados serán enviados a los autores para que realicen las correcciones oportunas y, antes del 5 de septiembre, remitan la versión definitiva del trabajo en formato PDF y Word. No habrá otra corrección de pruebas.

El incumplimiento de estas normas de publicación podrá ser motivo suficiente para que la Dirección de UniverSOS desestime la aceptación de un artículo.

