

Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital, México

por *Rainer Enrique Hamel* y
Héctor Muñoz Cruz

0. INTRODUCCIÓN: SITUACIÓN LINGÜÍSTICA DE MÉXICO

En México, el conflicto lingüístico entre el español como lengua nacional y las múltiples lenguas indígenas refleja uno de los mayores problemas sociales que obstaculiza la constitución de la nación mexicana, es decir, el proyecto de unidad nacional que constituye la base de la mexicanidad. De los 70 millones de habitantes del país, aproximadamente 7 millones son indígenas que, en un gran porcentaje, hablan una de las 60 lenguas prehispánicas¹. Tres millones de esta población indígena mexicana se consideran monolingües sin ningún conocimiento del español, el resto se ha convertido en bilingüe con muy diferentes grados de competencia lingüística².

Desde la Conquista a la fecha, la estructura política y las instituciones educativas estatales han impulsado la aculturación de estos pueblos indígenas, imponiendo la lengua y la cultura de la sociedad, primero colonial española, posteriormente mexicana.

En la actualidad, la realidad lingüística en las zonas con un alto grado de población indígena se caracteriza por una situación de *diglosia*

1 El problema de la clasificación de las lenguas indígenas en México es bastante complejo. Algunas taxonomías llegan hasta 180 lenguas distintas (ver: ARANA DE SWADESH 1975; la Secretaría de Educación Pública (SEP) está preparando actualmente cartillas de alfabetización en 59 idiomas; una clasificación del Instituto Lingüístico de Verano habla de 5 familias, pero de 47 lenguas ininteligibles entre sí. Este último punto refleja un problema conocido en la sociolingüística, a saber, el de la ideología de "la ininteligibilidad" entre lenguas y dialectos subordinados.

2 No existe, sin embargo, pleno consenso sobre estas cifras censales. En un discurso del 5 de febrero de 1979, el Secretario de Educación Pública establece una cantidad de 1.2 millones de indígenas que no hablan español. cf. SEP 1979: 10.

con *bilingüismo parcial*³: el español ocupa el lugar de lengua dominante y de comunicación en las ciudades, así como entre las comunidades indígenas y el "mundo exterior". La lengua indígena, dominada, ve reducido su ámbito a la comunicación familiar y espontánea al interior de las comunidades y entre poblaciones rurales, donde se ve cada vez más amenazada por la expansión del español.

En nuestra área de investigación, que forma parte del Valle del Mezquital⁴, un 60% de la población es indígena, de la cual una mayoría es bilingüe (más del 70%), el resto monolingüe otomí⁵, mientras que la población no indígena de las ciudades es monolingüe español. Por otra parte, la población indígena que ha emigrado a las ciudades va perdiendo progresivamente su dominio (por lo menos, activo) de la lengua materna. Se trata de una situación de diglosia remplazante⁶, dentro de la cual la lengua dominante va desplazando paulatinamente a la lengua dominada, tanto a nivel geográfico⁷, como también a nivel del creciente bilingüismo funcional y monolingüismo en favor del español.

He aquí la base estructural de las diferentes "ideologías diglósicas"⁸ que tratan de estabilizar el conflicto orientándolo hacia una situación

3 Cf. FISHMAN 1967. El caso del Valle del Mezquital, zona de nuestra investigación, no cabe plenamente en ninguna de las 4 categorías de Fishman. Conviene señalar también que no concebimos el concepto de "diglosia" en el sentido estrecho de Fishman, sino como dicotomía entre lengua dominante y lengua dominada en una situación de conflicto lingüístico y cultural. (Cf. VALLVERDÚ 1973: 56 y ss.). En el Valle del Mezquital existe, además, un buen número de personas con la capacidad pasiva de comprensión de la otra lengua, pero que no pueden producir enunciados estructurados en español, personas que son llamadas "hablantes bi-auditores" (cf. WALLIS, Emilia 1956).

4 Se trata, fundamentalmente, de los municipios de Ixmiquipán, Cardonal y Zimapán, Estado de Hidalgo. El Valle del Mezquital representa uno de los numerosos sistemas rurales mexicanos desfavorecidos por las barreras geográficas, socioeconómicas y lingüísticas, que se localiza a sólo 160 kilómetros de la Ciudad de México. Predomina la agricultura temporal mediante pequeñas unidades de producción, en una zona con un bajo porcentaje de tierras irrigadas (5.3% del total) y una aplastante proporción de zonas áridas (778.600 hás. o 94%). Cf.: *Boletín del Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital* (PIVM) 1978.

El 33% (aprox. 90.000 personas) de la población total del Valle (270.000) corresponde al grupo étnico de los otomíes (a diferencia del 60% en los municipios que abarca nuestro proyecto), sobre el cual se ciernen los mayores indicadores de marginalidad como desempleo, analfabetismo, migración hacia los centros urbanos y a los EE.UU. y una débil organización política. Pero, sin lugar a duda, esta población indígena constituye la principal fuerza de trabajo de la estructura agraria y económica capitalista de la zona, dominada por una estructura caciquista de poder. (Para las estructuras socioeconómicas y políticas, cf.: BARTRA, Roger *et al* 1975).

5 Cf. SEP 1972: 133-162, citado en: CORONADO/FRANCO/MUÑOZ 1979: 9.

6 Cf. VALLVERDÚ 1973: 48.

7 En el Valle del Mezquital, como en muchas otras zonas de México, el desplazamiento geográfico de las lenguas indígenas se produjo partiendo de las ciudades, pasando por las zonas de tierras fértiles, y extendiéndose paulatinamente a la sierra y a otras zonas altas, aisladas y pobres. Este hecho histórico está presente en la conciencia de muchos hablantes bilingües, y se manifiesta en algunos de sus juicios sobre la utilidad, las interferencias ("mezcla") del español en el otomí hablado y la distribución espacial de la lengua otomí, preferentemente en pueblos lejanos y "atrasados".

8 NINYOLES 1971/75: 112, define las ideologías diglósicas como "conjunto de actitudes con la tendencia de estabilizar una determinada jerarquía de valores entre las distintas lenguas" (traducción nuestra).

de bilingüismo. En la práctica, las lenguas indígenas dominadas se han visto sometidas desde la Conquista a una política del lenguaje que apunta a la consolidación de una ideología que trata de desarrollar aún más la situación diglósica mediante la internalización de la relación asimétrica entre las dos lenguas (lengua estándar/dialecto, etc.), la reducción sucesiva de las funciones comunicativas de la lengua⁹, la generalización de juicios y prejuicios a través de los discursos públicos, en el sentido de que las lenguas dominadas serían menos aptas para las necesidades comunicativas, llegándose a una situación en que las *consecuencias* de la subordinación de una lengua se toman como *justificación* para mantener la discriminación.

A diferencia de otros países en situación de diglosia¹⁰, el problema de México se torna más complejo porque existen numerosos casos de lenguas indígenas que no tienen relación entre sí, sin que exista alguna de ellas que domine en la actualidad sobre el conjunto o que sea aceptada por los hablantes de las otras lenguas¹¹. Por lo tanto, no se plantea la posibilidad, al menos hipotética, de establecer alguna lengua indígena como segunda lengua de comunicación oficial para todo el territorio nacional. Tampoco se ofrece la "solución" de asimilación, impulsada durante mucho tiempo por las clases dominantes en España y Francia, puesto que no existe parentesco lingüístico entre el español y las lenguas indígenas mexicanas. Consecuentemente, la disolución de la situación diglósica inestable que desemboque, ya sea en la normalización cultural de las lenguas subordinadas o bien en una asimilación¹², a través del bilingüismo como paso transitorio al monolingüismo español, no ofrece ninguna solución viable a la situación de México.

Así, nos vemos frente a un conjunto de relaciones complejas: la relación principal entre el español y las lenguas indígenas, y una relación muy subordinada entre las diversas lenguas indígenas¹³.

9 *Ibíd.*: 115-116.

10 Nos referimos a países o zonas con una o muy pocas lenguas dominadas, como, por ejemplo, Cataluña, Perú, Bolivia.

11 El náhuatl, lengua de comunicación y dominio en el imperio azteca, cedió esta función al español (cf. HAMEL 1979b: 2).

12 Cf. NINYOLES 1971/75: 116.

13 Esta segunda relación se manifiesta en forma muy reducida, principalmente en las fronteras lingüísticas. A nivel nacional, los indígenas se comunican en español. De hecho, existe una tercera relación de contacto lingüístico quizás más importante que la segunda, entre el inglés, por un lado, y el español y las lenguas indígenas, por el otro, que se manifiesta sobre todo en las zonas fronterizas con EE.UU. y en los centros turísticos (ver: HAMEL-SIERRA 1980). Se puede constatar que en algunas zonas de contacto entre lenguas indígenas (en el Estado de Guerrero, por ejemplo, entre el náhuatl y el tlapaneco, donde las lenguas indígenas gozan de un alto prestigio), el español no siempre funciona como lengua franca. Sobre todo los comerciantes, que viajan de un mercado a otro, dominan varias lenguas indígenas y no necesitan el español para comunicarse. Pensamos, sin embargo, que esta situación probablemente no sea representativa dentro de la tendencia histórica general de desplazamiento de las lenguas indígenas.

L. LA CASTELLANIZACIÓN EN LAS ZONAS INDÍGENAS

La política del lenguaje frente a esta situación diglósica se expresó, desde los tiempos de la Conquista, en diferentes acciones y programas de *castellanización* en el marco de un proyecto de unidad nacional que se manifiesta en dos aspectos:

- a) La destrucción de las antiguas relaciones sociales de producción y, consecuentemente, la disolución de las comunidades campesinas indígenas, acompañada por la destrucción progresiva de las lenguas y culturas autóctonas.
- b) El intento de integración de los "marginados" a la sociedad y cultura nacional ¹⁴.

Esta marginalidad se definió desde siempre como la carencia de conocimientos de la lengua nacional, o sea, por la incomunicación lingüística que era necesario superar.

En la práctica, la castellanización opera por dos vías paralelas: un aprendizaje asistemático, no dirigido, que se produce por la necesidad del trabajo asalariado temporal, la migración hacia las ciudades y a EE.UU. y los contactos diglósicos con la estructura política estatal, que afecta principalmente al sector adulto de la población indígena ¹⁵.

La segunda vía es la castellanización escolarizada e institucional, dentro de la cual se han perfilado dos tendencias fundamentales a lo largo de la historia de la educación indígena: *la castellanización directa y la castellanización a través de la lengua materna (educación bilingüe y bicultural)*.

1.1. EL MÉTODO DIRECTO

Una expresión moderna de la castellanización directa lo constituye el método audiovisual elaborado por el IIISEO en Oaxaca ¹⁶. Este método descarta la educación bilingüe por la supuesta impracticabilidad de elaborar materiales didácticos en tantas lenguas indígenas y, además, por el "hecho" de que los indígenas "quieren" aprender el español lo más rápidamente posible para gozar de las ventajas que ofrece la integración a la sociedad nacional. Se propone empezar con la práctica oral del es-

¹⁴ Cf. GARCÍA DE LEÓN 1978; HAMEL 1979b.

¹⁵ No entraremos aquí en la discusión muy importante de la relación entre aprendizaje sistemático y asistemático de una lengua dominante, tema que tiene relevancia para todas aquellas situaciones diglósicas con minorías lingüísticas y que se ha discutido mucho en relación a los trabajadores inmigrados en los países industrializados de Europa Occidental. En nuestro proyecto, tomaremos en cuenta la castellanización asistemática a nivel de los resultados, o sea, en cuanto a las funciones comunicativas que desempeña la variante del español existente en las comunidades indígenas, y cuyo dominio es, en buena medida, producto de un proceso de aprendizaje no dirigido

¹⁶ Se trata del Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca, fundado en 1969, bajo la dirección de Gloria Bravo Ahúja. Cf. BRAVO AHÚJA 1977.

pañol y continuar posteriormente con la alfabetización, cuando los niños ya están en condiciones de comprender lo que deban leer en español. De hecho, este método se basa, como todo método audiovisual-audiolingual, en una psicología conductista y en un enfoque lingüístico estructuralista¹⁷. No establece ningún puente entre las dos lenguas, asignando a la lengua indígena un papel muy secundario. Por cierto, no se contempla la posibilidad de enseñar la lengua materna de manera sistemática. Debido a esto, el método enfrenta un rechazo cada vez mayor por parte de las organizaciones indígenas y de maestros bilingües indígenas, puesto que no respeta los valores de las lenguas y culturas autóctonas y, además, constituye "un mecanismo infaliblemente coercitivo, para olvidar o no hablar la lengua (materna)"¹⁸.

No entraremos a un análisis más exhaustivo de este método, puesto que en las escuelas estudiadas por nuestro proyecto de investigación se aplica el método bilingüe.

1.2. EL MÉTODO DE EDUCACIÓN BILINGÜE-BICULTURAL

Este método parte de la alfabetización en lengua indígena para aplicar la castellanización a partir de ciertos patrones de comunicación en lengua indígena. O bien usa, como es el caso de las escuelas del Valle del Mezquital, la lengua materna como apoyo a la enseñanza del español¹⁹, con algunas implicancias que recuerdan la teoría del déficit lingüístico.

Se plantea como objetivo la estabilización de la situación diglósica a través de un bilingüismo funcional, que desarrolla y fomenta tanto la retención de la lengua indígena como el aprendizaje del español.

Al menos, así se declara en los programas que constituyen actualmente parte del sistema educativo nacional de la Secretaría de Educación Pública (SEP), del Instituto Nacional Indigenista (INI) y del Instituto Lingüístico de Verano (ILV)²⁰.

17 Para una crítica del método IISEO, cf. GARCÍA DE LEÓN 1978 y HERNÁNDEZ 1979. No plantearemos una crítica más detallada de los métodos audiovisuales y audiolinguales, que es uno de los temas importantes de la lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas. Cf. J. KRAMER 1978; HAMEL 1979a.

18 Gabriel HERNÁNDEZ 1979: 8.

19 En realidad, no existe un método único, sino un gran número de intentos y de programas aplicados durante la historia de la educación indígena mexicana. Cf. BRAVO AHÚJA 1977. En el Valle del Mezquital se presentan incluso tentativas por alfabetizar completamente en lengua indígena, cf. FRANCO 1978; MUÑOZ 1978.

20 El Instituto Lingüístico de Verano (Linguistic Summer Institut) es una secta protestante de los "Swycliffe Bible Translators" que mantiene una asesoría con SEP desde 1934 y se ha dedicado desde entonces al estudio de las lenguas indígenas, elaborando un gran número de textos y cartillas de alfabetización. Mantiene un "campamento" en Ixmiquilpan (Valle del Mezquital) desde 1945, que ha influido decisivamente en las distintas modalidades de educación indígena que ha aplicado el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (PIVM). En cierto momento, incluso se implementó una campaña de difusión del inglés como tercera lengua de instrucción, cosa que despertó enérgicas reacciones en diversos medios. Un ejemplo de esta campaña es el texto *Tres*

En los hechos, no conocemos ningún caso de educación sistemática de las lenguas y culturas indígenas. En las comunidades otomíes estudiadas por nuestro proyecto sociolingüístico, encontramos como expresión de la educación bilingüe un programa de educación preescolar de castellanización intensiva (un año). En este curso, si bien se utilizan sistemáticamente las dos lenguas (español y otomí), en base al método de juegos lingüísticos diseñados por Mauricio Swadesh²¹, se persigue como propósito fundamental la castellanización rápida de los niños para que puedan cursar satisfactoriamente el ciclo de educación primaria (seis años) que opera con programas y textos iguales y obligatorios para todo el país²². Al otomí se recurre en el nivel de primaria para explicar (traducir) términos hispánicos, tales como METRO (SUBTERRÁNEO), CORREO, IN-CÓGNITA, que no tienen equivalentes léxicos castizos o cuando se trata de temas íntimamente ligados a la propia cultura y comunidad, por ejemplo, encontrar el equivalente otomí de nombres de flora y fauna nacionales que aparecen en los textos escolares o elementos de la cultura material otomí. De hecho, la lengua materna cumple un papel de "muleta", para imponer con más eficiencia y rapidez el castellano y los valores de la cultura nacional dominante. A pesar de los discursos públicos de las instituciones y funcionarios estatales que afirman lo contrario, los maestros y las comunidades indígenas ven en la escuela el instrumento de expansión del español y de erradicación del otomí²³. Sin embargo, se impulsa el mito del bilingüismo para negar o neutralizar el conflicto subyacente de la diglosia asimétrica. Parece existir, al igual que en Cataluña y Valencia, una relación directa entre el mito del bilingüismo y el proceso real de castellanización. Los portavoces de la política indigenista propagan, pero no practican el bilingüismo²⁴.

Sin embargo, se está desarrollando una conciencia creciente entre los mismos maestros bilingües indígenas de la necesidad de formular una política educacional que contemple la enseñanza sistemática de las lenguas

idiomas fraternales (otomí-español-inglés), del ILV, en coordinación con la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP, México, D. F., segunda edición, 1967. En la advertencia inicial se señala: "Advertimos que este folleto no pretende ser un estudio lingüístico de las tres lenguas citadas, sino un cuaderno de práctica para el aprendizaje del inglés, en el cual se utilizan las bases universales de la fonética". En la práctica, el ILV no limita su labor a la enseñanza, sino que realiza una intensa evangelización. Últimamente, estalló una fuerte polémica en torno a su verdadera función en México y existen intentos por expulsar a esta institución del país. Cf. también: ARBEITSKREIS ILV, 1979; GARCÍA DE LEÓN 1978 y HAMEL 1979b.

21 Mediante la representación de situaciones comunicativas cotidianas (compra en el almacén, viaje en autobús, brigada sanitaria, el médico y en el camino), "se utilizan como vehículos para la enseñanza, tanto la lengua materna como la lengua nacional, aumentando el uso del castellano en la medida en que se adquiere su dominio". (SWADESH, Mauricio 19732).

22 Cf. CORONADO/FRANCO/MUÑOZ 1979: 7.

23 Es el resultado de numerosas entrevistas con maestros, alumnos y padres en el Valle del Mezquital, por ejemplo: Entrevista hecha por H. Muñoz: "... entonces lo que ellos (los maestros) quieren es quitar el otomí... Porque, por ejemplo, si el maestro oye que está hablando uno en otomí le dice: Pues, ya deja ese otomí, habla el español, ¿que no sabes o que no te enseñamos?..."

24 Cf. ARACIL 1966: 83.

indígenas y de sus contenidos culturales²⁵, no sólo para mantener estas mismas, sino también para forjar un instrumento educativo basado en los conocimientos y coherencia culturales que apoye la lucha por los legítimos intereses de los pueblos indígenas.

Otro aspecto que vale la pena señalar es que el proceso de castellanización escolar provee a los niños indígenas de una variante deficiente y subordinada del español, en relación al estándar nacional, lo que contribuye a su situación desprivilegiada, ya que al salir de la escuela primaria se ven obligados a buscar trabajo fuera de la comunidad, sin ni siquiera alguna orientación para resolver las exigencias comunicativas prácticas en español que encontrará en el ámbito del trabajo, del mercado y de otras relaciones sociales. En la escuela se han enfrentado a un modelo lingüístico que poco o nada tiene que ver con sus prácticas comunicativas cotidianas. Los maestros bilingües, nativos de esas mismas comunidades, disponen ellos mismos, en muchos casos, de un código "restringido" y limitado del español. Sin embargo, enmarcan sus criterios de evaluación de las prácticas idiomáticas de sus alumnos en base a la corrección (a veces hipercorrección) de un estándar nacional abstracto (sobre todo en lo que respecta a la fonética, ortografía y "gramática"), que no necesariamente coincide con una variante funcional comunicativa, que sería deseable de enseñar y aprender. Esta actitud contradictoria hacia la norma de la lengua dominante en relación a su valor funcional es uno de los contenidos de análisis del proyecto de investigación que expondremos más adelante.

2. ESTUDIO DE LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA DE HABLANTES OTOMÍES BILINGÜES

2.1. INTRODUCCIÓN

A fines de 1978 se inició una investigación sociolingüística²⁶ destinada a conocer y analizar la problemática subyacente en la situación lingüística de algunas comunidades otomíes del Valle del Mezquital. Con este trabajo, pretendemos ofrecer un panorama acerca de las características, materiales y primeros resultados de esa investigación colectiva. Pero, principalmente, presentar algunos elementos teóricos y metodológicos que deberían tenerse en cuenta para estudiar el fenómeno de

25 Cf. ANPIBAC 1979.

26 Nos referimos al proyecto "Bilingüismo y educación" del Programa de Lingüística del CIS-INAH que dirigió Gabriela Coronado con la participación de Víctor Franco y Héctor Muñoz. Desde enero de 1980 se está realizando el proyecto "Funciones y conciencia del lenguaje en comunidades otomíes del Valle del Mezquital", que intenta profundizar el análisis de la conciencia lingüística y de las funciones comunicativas del otomí y del español en las comunidades del Municipio de Cardonal e integra una problemática de lingüística aplicada relacionada con el proceso de castellanización y la ideología subyacente en la metodología y materiales didácticos de la educación primaria bilingüe. En este nuevo proyecto colaboran los investigadores Víctor Franco, Rainer Enrique Hamel, Gerardo López y Ma. Teresa Sierra, bajo la dirección de Héctor Muñoz Cruz.

la conciencia acerca del lenguaje²⁷, como una relación social que juega un papel decisivo dentro del funcionamiento comunicativo de cualquier grupo y con mayor razón aún si en el seno de una sociedad se desarrolla un conflicto de distribución, funciones e importancia entre dos lenguas.

Las comunidades de Remedios, Bingu, El Buena y San Antonio Tezoquipan²⁸ presentan tres hechos muy pertinentes al desarrollo del conflicto otomí-español:

- a) gran densidad de población otomí;
- b) una estructura educacional completa que cubre los niveles de educación primaria y preescolar, bajo los lineamientos oficiales de la llamada Educación Bilingüe-Bicultural, y
- c) un proceso creciente de diglosia con bilingüismo parcial, en el cual el español ocupa el lugar de lengua dominante y de comunicación entre las ciudades, así como entre las comunidades indígenas y el "mundo exterior"; la lengua otomí, dominada, ve reducido su ámbito a la comunicación familiar e informal, donde incluso se ve cada vez más amenazada por la expansión del español.

Por cierto, estos hechos objetivos jamás encontrarían su explicación en un análisis de las estructuras lingüísticas en sí mismas, es decir, en una perspectiva de lo que Voloshinov llamó "objetivismo abstracto"²⁹. Resultaba, en consecuencia, indispensable instalar la situación lingüística de los hablantes otomíes en el marco de los fenómenos fundamentales (llamados "extralingüísticos" por la tradición del estructuralismo lingüístico) que determinan el desarrollo desprivilegiado de las comunidades indígenas, entre los cuales podemos mencionar las migraciones campo-ciudad y México-Estados Unidos; la política lingüística del sistema educativo bilingüe para los otomíes; la necesidad de distribuir el escaso excedente agrícola en los centros regionales como Ixmiquilpan; el funcionamiento comunicativo de la estructura política municipal y local y las diversas expresiones ideológicas en discursos públicos, medios de comunicación y actividades cívico-culturales acerca de la relación entre la lengua indígena y la lengua nacional.

Durante esta primera fase de la investigación se probó como hipótesis metodológica la articulación de tres modelos de análisis más adecuados para cubrir las principales relaciones sociolingüísticas que surgen

27 Aunque nos ocuparemos más adelante de este concepto, se puede definir como la capacidad y la práctica de comunicación verbal que se refiere de manera descriptiva y valorativa a las posibilidades de comunicación, a las características de los sistemas lingüísticos y a la identidad con una comunidad de habla determinada. Cf. SCHERFER 1979 y SAETTELE 1977 y 1978.

28 Nuestra área de investigación comprendió los pueblos de Remedios (Municipio de Ixmiquilpan), Bingu y El Buena (Municipio de Cardonal) y San Antonio Tezoquipan (Alfajayucan). En estos municipios, el 60% de la población es otomí. Cada caso representa un contexto sociocultural diferenciado por la localización geográfica, la estructura económica y la penetración ideológica por medio de la religión protestante. Cf. CORONADO/FRANCO/MUÑOZ 1979.

29 Cf. VOLOSHINOV 1976: 63 y ss.

del conjunto de los fenómenos anotados arriba. Esos enfoques son: el análisis funcional de los usos comunicativos del otomí y del español al interior de las comunidades; el estudio de la aplicación de la política lingüística específica de la zona a través del sistema educativo bilingüe y el análisis de la conciencia lingüística en hablantes otomíes bilingües.

Como señalamos en la introducción, la estructura educativa indígena en esta zona ha propiciado en la práctica un tipo de bilingüismo remplazante como paso transitorio al monolingüismo español. Su radio de acción y la gran experiencia acumulada desde 1946³⁰ convierten a la escuela primaria bilingüe en un poderoso mecanismo de estabilización del conflicto intercultural.

Actualmente, los programas de este sistema se desarrollan en 210 comunidades indígenas pertenecientes a 19 municipios del Valle del Mezquital. La educación primaria atiende a 12.670 niños con 600 maestros bilingües. El programa de educación preescolar se ofrece a 1.482 niños mediante 62 promotores o castellanizadores³¹.

2.2. BASES PARA UNA SOCIOLINGÜÍSTICA APLICADA

Los numerosos estudios lingüísticos que se han realizado en la zona dan buena cuenta de la estructura de la lengua otomí. Con menor frecuencia, también se ha estudiado el desarrollo histórico y la variación geográfica de esta lengua. El Instituto Lingüístico de Verano ha intervenido, además, en la planeación lingüística del otomí con instrumentos de estandarización como alfabetos, cartillas, diccionarios y textos de lectura (cuentos, leyendas, prédicas religiosas, traducciones del Himno Nacional, etc.)³². Sin embargo, con la excepción de contados casos, casi no existen estudios acerca de la problemática sociolingüística del bilingüismo otomí-español y de estos hablantes indígenas.

Sin pretender, por cierto, cubrir este vacío, intentamos con esta investigación capturar algunos elementos relevantes de la problemática lenguaje-sociedad en el funcionamiento de comunidades otomíes y, hasta cierto punto, evaluar la eficacia de los planteamientos lingüísticos que subyacen al sistema de educación indígena.

Las tres áreas de estudio ya mencionadas trataban de establecer la relación y la distancia entre las condiciones objetivas y subjetivas del bilingüismo otomí-español, entre la política lingüística *proclamada* por las instituciones y las prácticas comunicativas *realizadas* por los hablantes. De este modo, se podrían localizar los aspectos conflictivos y a la vez más impor-

30 En ese año se publica una cartilla bilingüe "transicional" con la participación del ILV. Cf. CORONADO/FRANCO/MUÑOZ 1979. Pero oficialmente se crea en 1952 el Departamento de Educación Indígena en el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (PIVM), dependiendo de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP.

31 Cf. CORONADO/FRANCO/MUÑOZ 1979, primera parte.

32 Es lo que se aprecia en los materiales que poseemos y en la bibliografía sobre el otomí que confeccionó el Programa de Lingüística del CIS-INAH. Cf. SOUSTELLE 1937; RUSSELL B. 1969 y KENNY & RUSSELL 1973.

tantes entre el comportamiento comunicativo efectivo y el análisis explícito que se manifiesta en los enunciados de conciencia lingüística; entre los objetivos y métodos propuestos por la política institucional y su aplicación cotidiana dentro y fuera del salón de clases; entre la variante lingüística del español y propugnada por los materiales didácticos oficiales y la competencia en lengua española de estos hablantes indígenas para resolver los problemas de intercomprensión más decisivos para la subsistencia (contextos del mercado o plaza regional, del trabajo asalariado temporal fuera de la comunidad y los contactos con la estructura política) y, finalmente, entre esa misma competencia comunicativa objetiva en español y las expectativas de adquisición y manejo que se expresan en las diversas valoraciones positivas en favor de la lengua española.

El análisis integrado de estos resultados abre interesantes perspectivas para el desarrollo de la sociolingüística actual, rebasando los marcos meramente descriptivos y sincrónicos, puesto que introduce un aspecto histórico-diacrónico en el desarrollo del bilingüismo, tomando en cuenta al mismo tiempo los factores subjetivos colectivos (actitudes, conciencia lingüística) y funcionales (competencia comunicativa). Así, instala al hablante como un sujeto que produce una variante lingüística específica y que piensa, percibe y analiza explícitamente el proceso y las características etnoculturales de la comunicación verbal en su ámbito. Se descarta, en consecuencia, la concepción estrecha del hablante como un mero ejecutor de variables lingüísticas.

Son estos factores dinámicos del desarrollo del bilingüismo los que permitirán, así lo esperamos, concretar algunas ideas sobre la perspectiva histórica de la situación diglósica y contribuir al mismo tiempo a la formulación de una política del lenguaje y planificación educacional.

2.3. LA CONCIENCIA ACERCA DEL LENGUAJE COMO TAREA METODOLÓGICA

El proceso de descripción y análisis que se plasma y se explicita en una actividad verbal (el discurso, el *cómo lo dice* la gente cuando habla acerca del lenguaje) y en un desarrollo de temas o de contenidos (las proposiciones, *lo que se dice*) referidos a la situación lingüística particular de los otomíes, como objeto de elicitación, presenta dificultades teórico-metodológicas que la lingüística, y la sociolingüística específicamente, no han podido afrontar satisfactoriamente. En parte, por la ceguera positivista, cientificista con que se han considerado los factores subjetivos que intervienen en el funcionamiento de la comunicación lingüística³³. Y en parte,

33 Los elementos subjetivos, ideológicos del lenguaje han estado presentes desde los orígenes mismos de la lingüística, pero se les ha negado el status científico, especialmente desde el ámbito del estructuralismo, con términos primarios generales, estables, "no sujetos a la conciencia". Sin embargo, problemas como la planeación lingüística, las estandarizaciones, las gramáticas normativas, diccionarios, la determinación de variables en dialectología social se resuelven también con criterios de conciencia lingüística. Por cierto, no entraré en una historia de la ideología en la lingüística. VALLVERDÚ 1972: 7, señala: "No deja de sorprender el olvido con que se tiene a un factor tan importante como la ideología en relación con la problemática de una lengua".

también, por el predominio de la concepción cognoscitivista dentro de las teorías sociolingüísticas que se han ocupado de los factores subjetivos e ideológicos del lenguaje con nombres tan dispares como *reacciones subjetivas*, *actitudes*, *norma lingüística*, *estandarización*, *aceptabilidad*, etc.³⁴. En efecto, suele reducirse toda la dimensión ideológica en el lenguaje a un repertorio de informaciones sobre las características del proceso de comunicación o a un mecanismo metodológico para seleccionar entre variantes; en ambos casos, mediante técnicas proyectivas propias del sondeo positivista de opiniones que se presenta en cierta psicología social que acostumbra a trabajar en el campo con tests de selección múltiple o cuestionarios del tipo sí/no.

A ese proceso de descripción y análisis sobre la comunicación verbal proponemos llamar *conciencia lingüística* o *conciencia acerca del lenguaje*.

La esquemática presentación de algunas de las dificultades mencionadas arriba formará una imagen de la complejidad que hay detrás de este concepto:

i) El hablar sobre lo que se dijo, explicitando los propósitos y las reglas de la comunicación verbal, es propio de toda comunicación normal. Por lo tanto, el conocimiento de los hablantes acerca del lenguaje y de su funcionamiento puede ser implícito y explícito. Sin embargo, muy rara vez una persona cualquiera se interroga por los fundamentos ideológicos y por las condiciones que han creado sus juicios de valor acerca del lenguaje. Tampoco suele preguntarse por el conjunto de los enunciados que existen dentro de su comunidad para describir y valorar las prácticas comunicativas que ellos realizan.

Ya en lo particular de nuestra investigación, cabe preguntarse:

¿Qué lugar tienen estos enunciados o discursos reflexivos sobre el problema lingüístico dentro de la comunicación verbal misma que se desarrolla en una comunidad otomí? ¿En qué situaciones y con qué objetivos aparece este conocimiento expresado como enunciado reflexivo? ¿Qué contenidos se mencionan más frecuentemente en este tipo de enunciados? ¿Qué grado de verdad o de falsedad tienen estos conocimientos metalingüísticos?³⁵

ii) De alguna forma, este tipo de conocimiento reflexivo sobre el lenguaje está condicionado por el conflicto lingüístico entre lo que representan el español y el otomí en la vida y desarrollo de una comunidad otomí, es decir, la problemática de la subsistencia misma del grupo étnico opera como una de las determinaciones históricas de los procesos subjetivos acerca del lenguaje.

34 "Reacciones subjetivas", "actitudes lingüísticas" y "estandarización" se han manejado frecuentemente en sociolingüística. Cf. DITTMAR 1976 y LABOV 1966. "Norma" se ha estudiado dentro del estructuralismo. Cf. COSERIU 1976 y LARA 1977. "Aceptabilidad" es el correlato metodológico de la "actualización" que se propone en cualquier texto de gramática generativo-transformacional. Cf. CHOMSKY 1965.

35 El término *metalingüístico* alude al lenguaje que tiene como objeto de análisis otro lenguaje, especialmente el lenguaje natural. En este trabajo se usará como equivalente a *reflexivo*, a pesar de la polémica que existe actualmente acerca de estos dos conceptos. Cf. SAETTEL 1977 y 1978.

En lo que respecta al proyecto, es indispensable atender a las relaciones que pudieran establecerse entre esta actividad reflexiva y la formación de la conciencia general de los sujetos. Porque, por ejemplo, cuando elige un estilo comunicativo o entre el español y el otomí para un uso funcional, el hablante suele establecer una correlación con un modelo internalizado de estratos sociales de su comunidad o, al menos, los asocia con ciertos indicadores socio-económicos como ingreso, ocupación, escolaridad, poder, etc. Es decir, desde el lenguaje se hace un develamiento del proceso social imperante en su ámbito.

En esta dirección, surge de inmediato la interrogante por la *función social* que desempeña la conciencia lingüística. ¿Impulsa el cambio lingüístico? Hay que recordar que el hablante otomí "quiere" aprender el español, pero con ello impulsa el bilingüismo parcial y abandona casi por completo la posibilidad de estudiar sistemáticamente su lengua materna.

¿Cohesiona al grupo? Habría que examinar hasta qué punto la comunidad otomí considera a su lengua como factor de identidad.

iii) Por ser la conciencia lingüística también una práctica comunicativa, constituye una conducta social que se apoya en una experiencia colectiva anterior sobre cada una de las posibilidades de comunicación. Cuando un otomí bilingüe habla en español dentro del salón de clases ha escogido una estrategia comunicativa "adecuada". Lo mismo ocurre si usa el otomí en el contexto del mercado. Es decir, reproduce el conflicto otomí-español desarrollando relaciones interpersonales impuestas por la diglosia (español, lengua dominante; otomí, lengua dominada). Pero si su reflexividad es más intensa, más crítica, con su lenguaje puede crear nuevas relaciones interpersonales: romper, por ejemplo, el prejuicio de que la lengua indígena es menos apta para las necesidades comunicativas.

Pero, ¿qué tan frecuente es esta actividad de hablar sobre lo que se dijo? Evidentemente, *no es una actividad continua*, como análisis explícito. Aparece en ciertos momentos especiales. Por ejemplo, para corregir o aconsejar formas de uso, también en situaciones de malentendidos (lo que se quiso decir es X y no Y) o para justificar una política de lenguaje. Por otra parte, ¿a qué estructura comunicativa corresponde la conciencia lingüística? En un alto grado son *prescripciones*, prohibiciones (fulano dijo que...) o *argumentaciones* (el mejor otomí lo habla X porque...). ¿Cuál de todas estas estructuras es más reflexiva, esto es, permite más análisis en profundidad?

iv) Existe, además, una dificultad interna de la sociolingüística. ¿Qué aportes, técnicas de elicitación o métodos de análisis que se han propuesto permiten estudiar las estructuras reflexivas acerca del lenguaje con mayor profundidad de análisis y libertad? ¿Cómo se podría asegurar que algún instrumento de medición entre el sujeto y el investigador no genera un grado de adhesión del sujeto a la "verdad" expresada en el lenguaje mismo del investigador?

Las concepciones del estado mental latente y del campo psicológico universal que han dominado en algunas teorías sociolingüísticas, como el

análisis de calificaciones metacomunicativas basado en el diferencial semántico o el estudio de actitudes como categorías subjetivas compactas que afloran ante un estímulo grabado, empobrecen (desnaturalizan) el fenómeno de la conciencia lingüística³⁶. En el primer caso, no solamente se presuponen las categorías valorativas, sino también los grados de calificación mediante escalas de adjetivos jerarquizados y diseñados por el investigador. En el segundo, el problema se reduce a una mera cuestión de transmisión de contenidos latentes en el sujeto que surgen ante un cuestionario que se completa con estereotipos o prejuicios, escamoteando la posibilidad de que el sujeto se enfrente al conflicto lingüístico con elementos reflexivos y críticos. Es decir, se llega a un punto en que la misma técnica de trabajo del lingüista funciona como un bloqueo que impide la capacidad de análisis del hablante.

Pensamos al respecto que la elaboración de los instrumentos de elicitación debe basarse en los contenidos culturales que se han establecido en las conciencias de los hablantes indígenas como categorías valorativas y basarse además en las experiencias comunicativas de este grupo étnico para enfrentarlo a un tipo de discurso conocido, mediante una práctica discursiva lo menos artificial posible.

La situación del grupo otomí dentro del Valle del Mezquital representa aquel caso en que se combinan las barreras lingüísticas con las barreras materiales de existencia, dejando a una minoría étnica en franca desventaja. Estimamos que en estos casos se desarrollan más condiciones para percibir, describir y valorar con mayor profundidad las características del proceso social que se vincula con las diferencias lingüísticas. Esto es, la diglosia con bilingüismo parcial y la marginación socioeconómica generan más contenidos cercanos a la conciencia que el monolingüismo español y la misma marginalidad. Pero no tenemos aún elementos suficientes para afirmar algo semejante acerca de la conciencia general (social).

36 *El diferencial semántico* es una propuesta que se desarrolló especialmente en Osgood, Suci & Tannenbaum 1971, con gran acogida dentro de la dialectología social norteamericana. Esta técnica presupone que cualquier calificación subjetiva funciona sobre un campo o espacio semántico que cubre todas las posibilidades de valoración que le sugiere un objeto (lenguaje) a un individuo (postulado además como una condición universal del funcionamiento de la conciencia). Dicho campo está internalizado en la conciencia y funciona con la lógica de un punto neutro o de indiferencia (zona de reacciones ni positivas ni negativas) con dos direcciones que aumentan la carga valorativa a medida que se alejan de ese punto neutro. La escala funciona con dos adjetivos opuestos con una cantidad determinada de grados entre ambos extremos. Por ejemplo:

Objeto: lenguaje

ni bien ni mal

habla bien — — — — — ! — — — — — habla mal

Por otra parte, el *Matched Guise* es una técnica de elicitación desarrollada especialmente por Wallace Lambert, en investigaciones sociolingüísticas destinadas a evaluar con dimensiones sociolingüísticas (retención, asociación, velocidad de habla) el grado de competencia lingüística, utilizando el procedimiento de mediaciones orales grabadas. Las pruebas mismas consisten en reconocer y asignar rasgos sicosociales por parte de informantes jueces a voces anónimas que producen un ejercicio bilingüe (lectura, descripción) con textos idénticos. Se trata de no entregar al informante-juez ningún indicio de la procedencia, actividad o condición social de la persona anónima, de manera que la interpretación o valoración de la muestra grabada se base exclusivamente en elementos lingüísticos como vocabulario, pronunciación, coherencia discursiva, etc. Cf. LAMBERT 1972.

En un estudio de actitudes realizado en la Ciudad de México, por ejemplo, se muestra que las diferencias lingüísticas y sus efectos entre los diferentes estratos sociales casi no se instalan dentro de los contenidos de la conciencia lingüística en los grupos más marginados³⁷.

En este sentido, un estímulo grabado que contenga fragmentos de discursos reflexivos de hablantes de la misma comunidad indígena, en los que analizan aspectos relevantes de la situación lingüística del grupo otomí del Valle del Mezquital, puede considerarse una mediación tolerable, práctica e inevitable para elicitar procedimientos discursivos y contenidos de conciencia lingüística, solicitando primeramente la interpretación libre (sin sugerencias por parte del investigador) acerca del discurso escuchado y entablando seguidamente una discusión entre sujeto e investigador acerca de los aspectos más conflictivos e importantes de su anterior interpretación discursiva³⁸.

2.4. PRIMEROS RESULTADOS

Nos limitaremos en esta sección a una presentación sucinta y provisoria de los materiales y los caminos de análisis que aplicamos con los datos obtenidos mediante las modalidades de Matched Guise y el cuestionamiento por juicios reflexivos (metalingüísticos).

2.4.1. *Matched Guise por descripción y por lectura*

En primer término, aplicamos dos adaptaciones de la técnica del Matched Guise aprovechando materiales grabados anteriormente en las mismas comunidades otomíes, materiales que consistían en ejercicios con las cuatro capacidades lingüísticas (hablar, comprender, leer y escribir) para medir el grado de bilingüismo. Uno de esos ejercicios requería del hablante una descripción o narración de un acontecimiento familiar en dos secuencias gráficas (la lluvia vista por un campesino indígena). Este ejercicio, que llamamos *descripción*, se realizó en otomí y en español, en el orden que escogiera el mismo hablante. Otro ejercicio era el de *lectura*, que aparece en el anexo 1³⁹. Se pedía al hablante leer primero en español (porque la escritura del español es más familiar) y en seguida en otomí. Con criterios más bien intuitivos y exploratorios⁴⁰, editamos 3 ó 4 muestras de distinto grado de competencia lingüística, tanto para las descripciones como para las lecturas. Por eso, llamamos *Matched Guise por des-*

37 Es uno de los resultados obtenidos en el trabajo de Muñoz 1977.

38 Lo comentaremos en la parte "cuestionamiento por juicios metalingüísticos".

39 Cf. RAMÍREZ 1973: 8.

40 Debido a nuestro desconocimiento del otomí, la selección de hablas fue más bien intuitiva. Durante la nueva fase de la investigación, esperamos resolver esto con la participación de los maestros bilingües de la región que se incorporarán al proyecto "Funciones y conciencia lingüísticas en comunidades otomíes del Valle del Mezquital".

cripción y Matched Guise por lectura, respectivamente, a las dos adaptaciones.

Con estos instrumentos, tratamos de evaluar dos de los presupuestos más fuertes de esta técnica:

a) frente a los estímulos surgen reacciones compactas acerca de una lengua y sus hablantes, y

b) las categorías valorativas se asocian a ciertas dimensiones sicolingüísticas tales como la retención, velocidad de habla, timbre de voz, pronunciación, asociaciones, orden sintáctico, fluidez, etc.

Así, se podía conseguir un repertorio de proposiciones o enunciados valorativos acerca de la lengua y pueblo otomíes por parte de hablantes otomíes bilingües y, al mismo tiempo, localizar los recursos discursivos que aparecen en esta actividad reflexiva acerca del lenguaje. Sospechábamos, como efectivamente ocurrió, que esos recursos discursivos consistirían en la realización de una estructura de argumentación basada en enunciados prehechos o estereotipos que adquieren para el sujeto una verdadera fuerza explicativa (argumentativa), eliminando la necesidad de un análisis en profundidad.

Dadas las características de operación de esta técnica de trabajo (interrogativas parciales: cuál, dónde, por qué, que preguntan por un "vacío previsto" de información), no se podía esperar el desarrollo de un discurso crítico y extenso que permitiera cuestionar la validez y la supuesta suficiencia argumentativa de los enunciados-estereotipos.

Presentaremos a continuación una pequeña muestra de esos materiales pseudoargumentativos, haciendo referencia a algunos de los ítemes de los cuestionarios que se aplican a continuación de la grabación estímulo.

POR DESCRIPCIONES EN OTOMÍ

1. *Mejor hablante de otomí:*

"La cuarta porque supo expresar bien y a la vez sabe hablar bien en español".

"La última (4ª) porque esa decía que las cosas están muy caras...".

"Porque simplemente ha estudiado y ha salido a trabajar".

2. *Habla peor el otomí:*

"La primera... porque no supo que estaba haciendo esos señores en lo cuadros y a la vez no usaba bien el español".

"Los dos primeros porque casi no habla bien".

"La última... porque ya sabe más o menos mejor el español y el otomí no lo domina bien".

POR DESCRIPCIONES EN ESPAÑOL

3. *Habla mejor el español:*

“El (3ª) sabe hablar español; sale trabajar en campo y a la vez es padre de familia porque sabe qué problema hay en cada familia y ya casi no llueve...”.

“La tercera... porque él dice que va a llover. Dice las cosas más bien que los demás, sabe hablar más que los demás. A la mejor haiga estudiado o haiga salido a México, porque todos los que salen a México saben hablar bien que los están aquí”.

4. *Habla peor el español:*

“El primero porque él se me hace que no habla español, por lo regular ha de hablar otomí”.

“El primero... él no sabe pronunciar bien. No habla bien”.

“La primera... es una persona que habla en otomí y todavía no puede entender bien el castellano. Dice que la persona está ahí trabajando, que vio que ya va a llover. Entons esa persona no lo pronunció bien, dice ya si llueve ya si otro y no, no pudo hablar”.

POR LECTURAS EN OTOMÍ

5. *Leyó mejor el otomí:*

“La primera... porque pronunció bien; dijo rápido”.

“Leyó perfectamente la primera. También agregando que la tercera lo hizo perfectamente bien, aunque tuvo errores.

Pero todos somos humanos, tenemos muchos errores”.

6. *Familiaridad del habla:*

“A la segunda (se parece)... porque nosotros sabemos leer y como una palabra que le falló, así somos notros también: a veces nos falla una palabra. No pronunciamos muy bien (otomí)”.

7. *Asignación de ocupaciones:*

“La segunda es una muchacha que estudia, por eso lo sabe muy bien (el español). La primera trabaja en el campo y la tercera es comerciante”.

“La primera... fornalero, trabaja en el campo. La última ha de tener alguna profesión o debe haber salido por ahí y aprendió más el español. Los otros... no se habla bien el otomí donde viven, por eso no lo saben”.

Algunas consideraciones que sugiere esta muestra de materiales:

a) Las calificaciones que surgen al comienzo de la entrevista se refieren más bien a la manera cómo se explica o narra la historia en la mues-

tra estímulo. En cambio, las calificaciones que se expresan en las cuestiones posteriores se orientan a establecer algunos rasgos materiales de la comunicación verbal (velocidad, deletreo, repeticiones, equivocaciones en la pronunciación). Es decir, se presenta una entrada paulatina al análisis más específico del lenguaje.

b) La estructura interrogativa del investigador (¿por qué?) determina la organización de la respuesta del sujeto con enunciados causales que analizan de modo global las hablas escuchadas. Esto es, aparecen elementos de una conciencia totalizadora: “pronuncia bien”, “porque domina más”, “lee perfectamente”, “no pronunciamos bien”, “no supo hablar”.

c) Puede considerarse como un recurso discursivo de falta de compromiso el hecho de que, después de formular los enunciados causales, se clausure el turno con declaraciones éticas como “somos humanos, cometemos errores”, “Así somos nosotros también: a veces nos falla una palabra”.

ch) Los hablantes exhiben mayor seguridad y familiaridad en cuestiones donde pueden aplicar sus conocimientos empíricos, tales como el reconocimiento de diferentes grados de experiencia comunicativa, las ocupaciones. Por su percepción del problema lingüístico puede reproducir adecuadamente la estratificación social de su comunidad.

2.4.2. Cuestionamiento por juicios reflexivos (metalingüísticos)

Finalmente, lo que llamamos elicitación por cuestionamiento de juicios reflexivos o metalingüísticos corresponde a un intento por establecer una mediación entre el sujeto bilingüe y el investigador. Se trataba de actuar sobre la atención del hablante bilingüe mediante un discurso acerca de la situación lingüística en el Valle, por parte de otro hablante otomí de su comunidad, con el propósito de llegar a un tipo de entrevista en profundidad.

Nuestro objetivo era organizar la interacción sujeto-investigador en dos partes. Una que llamaremos *interpretación discursiva* y que consiste en el análisis, interpretación o reproducción del discurso escuchado en la grabación sin ningún plan o exigencia preestablecida. La segunda parte, que llamaremos *cuestionamiento*, se realiza a partir de una discusión entre el hablante otomí y el investigador para aclarar, criticar o reafirmar los aspectos conflictivos o centrales de la exposición que hizo el sujeto en la parte de la interpretación discursiva. Se buscaba “penetrar” los enunciados generales o estereotipos y dar lugar a un proceso de argumentación sobre las propias opiniones del sujeto.

Llamamos *juicios* a los discursos metalingüísticos que sirvieron como material de elicitación. Para estructurar la muestra de siete juicios que utilizamos, editamos algunos fragmentos de grabaciones que se realizaron durante la etapa de previsitas a las numerosas comunidades indígenas. Se fueron colectando discursos de los hablantes otomíes bilingües en los cuales se analizara desde diferentes puntos de vista la situación lingüística de los otomíes (véase Anexo 2).

La secuencia de los juicios grabados cubría los problemas centrales del conflicto otomí-español, como lo veremos a continuación:

- Juicio 1: Distribución del otomí y del español en la comunidad.
- Juicio 2: Uso del otomí y del español en la escuela.
- Juicio 3: Objetivos de la castellanización.
- Juicio 4: Concepto de lengua indígena (dialecto, idioma).
- Juicio 5: Evolución y mantenimiento del otomí.
- Juicio 6: Calificación global del otomí.
- Juicio 7: Normatividad del español aplicado a ciertas variables de uso en la región.

Con materiales de los juicios 5 y 7, se observa que la interpretación discursiva de los hablantes presenta la siguiente estrategia:

- a) Una *constatación* que refiere al juicio mediador:

“Sobre esa plática que acabo de escuchar...”

“Viendo aquí lo que dijo el señor...”

“él dijo que...”

“Ahí habló sobre...”

- b) Una *tematización*, en ocasiones acompañada de adhesiones a los planteamientos del juicio:

“la dificultad para los que hablan en otomí” (juicio 7).

“se equivoca las palabras” (juicio 7).

“en vez de decir la palabra correcta le cambian” (juicio 7).

“en la actualidad el verdadero otomí se ha perdido” (juicio 5).

“sobre el otomí, que ya no se debe de mezclar con el español ¿verdad?” (juicio 5).

“que para hablar bien el otomí que no debe mezclar las dos idiomas...” (juicio 5).

“Que el otomí no se va a perder, pero el original ya no se dice” (juicio 5).

- c) Un *proceso argumentativo*. El lugar discursivo de los enunciados causales y de los estereotipos:

“Ya ve cuantos años han transcurido y el otomí no ha desaparecido, a pesar de que nos impusieron esta lengua... se ha aislado mejor y no se ha perdido mucho...” (juicio 5).

“Porque los que de veras hablaban a la perfección el otomí eran los antepasados, los que empezaron...” (juicio 5).

“Pues se nos dificulta porque ora sí que no nos expresamos bien. Siempre metemos palabras que no deben de ir...” (juicio 7).

“Por falta de estudio no entiende bien el castellano” (juicio 7).

ch) Finalmente, una *adhesión* para comprometerse con la verdad general del juicio escuchado:

“Pero sí, como dice él, los que hablaban el verdadero otomí serían los antigüitos, los viejitos . . .” (juicio 5).

“Pus sí, en realidad, es la diferencia que tenemos al hablar el español” (juicio 7).

“Pues sí, es que siempre necesita uno que se piensa cómo hablar” (juicio 7).

“Aquí, es lo que sucede eso, pero muchas personas, ni modo, ya no pueden, pero quisieran hablar mejor” (juicio 7).

Esta secuencia dentro de la interpretación discursiva actúa como un filtro sobre los contenidos de los discursos metalingüísticos escuchados, estableciendo una red de puntos de reflexión que reflejan una forma de percibir los efectos del conflicto lingüístico otomí-español. Es interesante hacer notar que en esta red destacan temas referidos a las prácticas comunicativas y a la distribución geográfica de las lenguas. En este tipo de análisis no se menciona la problemática de fondo (diría, fundamental) del conflicto. Un par de ejemplos apoya esta observación.

TEMATIZACION

ARGUMENTACION

Juicio 7: “la dificultad para los que hablan en otomí”.

“Pues se nos dificulta porque ora sí que no nos expresamos bien”.

Juicio 5: “Que el otomí no se va a perder pero el original ya no se dice”.

“Ya ve cuántos años han transcurrido y el otomí no ha desaparecido, a pesar que nos impusieron esta lengua . . . se ha aislado mejor y no se ha perdido mucho”.

El análisis del pequeño corpus de interpretaciones discursivas seleccionadas ha verificado el principio de que a medida que progresa la experiencia bilingüe de un hablante otomí (hablamos de un proceso social complejo que obedece a diferentes razones), aumenta la adhesión a la ideología diglósica en favor del español y aumenta también cierta inconsistencia en la estructura discursiva de sus argumentos. En efecto, surgen contradicciones en las explicaciones, como se apreciará en los textos que citaremos al final.

Antes, regresemos a los puntos de reflexión que aparecen en las interpretaciones discursivas. Constatamos, no muy sistemáticamente todavía, que esos puntos claves se manifiestan lingüísticamente por medio de *indicadores*, tales como pausas, cambios de entonación, cambios en los esquemas sintácticos y en las formas pronominales, que el investigador debe captar de inmediato para reinstalarlos como objetos de análisis en profundidad en la segunda parte de la entrevista (cuestionamiento).

Esta técnica de localizar los puntos de reflexión claves del discurso del hablante ayuda a la hipótesis de que esos puntos representan los elementos más conflictivos, hasta podríamos decir destructivos, de la relación jerárquica que existe actualmente entre el español y el otomí en esta zona. Conflictivos-destructivos porque se los concibe como problemas sin solución, pues la expansión de la lengua española (con todo lo que ella implica) convierte al bilingüismo en una *necesidad* que se satisface mediante la castellanización (escolarizada y no escolarizada). En la práctica, esa concepción del bilingüismo como necesidad ha significado el abandono del estudio o desarrollo sistemático de la lengua materna y, a la larga, el virtual comienzo del futuro monolingüismo español.

Si utilizamos materiales del cuestionamiento del juicio 5, surgen las siguientes relaciones entre:

El tema del discurso
mediador

Temas de reflexión en la interpretación del
hablante (elementos conflictivos).

EVOLUCION Y
MANTENCION DEL
OTOMI

PERDIDA
LA EDUCACION BILINGÜE
STATUS LINGÜISTICO DEL OTOMI
LAS INTERFERENCIAS
LA ESCRITURA
MODELO NORMATIVO DEL OTOMI

Finalmente, algunos fragmentos de discursos reflexivos sobre el cuestionamiento de los juicios 5 y 7:

Tema Juicio 5: *Evolución y mantenimiento del otomí.*

Aspectos conflictivos elicitados:

PERDIDA:

"No ps... no creo... bueno, tal vez sí... creo que sí se pierde, pero que ps... únicamente que siga el otomí, las dos idiomas".

EDUCACION
BILINGÜE

"Pues este... como los maestros que... van trabajar, hace examen. Ellos ps... no hace otra o no busca la forma de... con, decon... de hablar... ¡Más mejor el otomí y el español!".

STATUS
LINGÜISTICO:

"Digo yo que sí... es un idioma también o quien sabe ¿no? A la mejor de que... esté equivocado, pero digo que sí ps... el otomí es un dialecto...".

INTERFERENCIA
ACTUAL:

"Bueno, hay... ¡si hay unos dos, tres, es mucho! Porque, no creo, porque... ya es

difícil hablar completamente el otomí. Porque los que hablaban realmente ps eran los antepasados, los que habitaron el Valle del Mezquital”.

MODELO
NORMATIVO:

“Eso no sabía decirle porque... todos, así la mayoría habla las dos idioma. Aquí no hablan mejor, ora sí... todos hablan iguales”.

ESCRITURA:

“Sí, interés, sí, pero no lo pueden escribir porque... hay, nomás esa, hay varias letras que no... que como se pronuncian, no se pueden escribir”.

Tema Juicio 7: *Normatividad sobre español usado en la región*

Aspectos conflictivos

EXPECTATIVA
LINGÜÍSTICA:

“No sabe leer, pero sí sabe hablar muy bien en español y eso es lo que vale”.

PRACTICA
COMUNICATIVA:

“Por decir la palabra se queda uno en silencio; se trava porque no está acostumbrado hablar en español”.

VARIEDAD:
SUBESTANDAR:

“Porque el español que se usa aquí, en el valle, es un español vulgar, porque si vamos, por ejemplo, a la ciudad del México es diferente”.

DOMINIO
DEL ESPAÑOL:

“Los que están estudiando un poco hablan distinto... los que se fueron a México saben hablar un poco”.

ERRORES
DE USO:

“Al decir *buenos días*, dice *bueno día*. Ahí habla un poco menos castellano por no pronunciar la *ese*”.

APRENDIZAJE
ESPAÑOL:

“Practicando el español, leyendo libros, así con la pura lectura ahí aprende palabras difíciles de pronunciar”.

2.5. CONCLUSIONES

1. La metodología de mediaciones con discursos reflexivos de hablantes de las mismas comunidades otomíes para elicitar materiales de

conciencia lingüística representa una tentativa empírica de gran interés para las investigaciones que estudian el lenguaje como un fenómeno social. Pero deja planteada una difícil tarea futura: explorar métodos de análisis que vayan más allá del análisis de contenidos.

2. Los elementos centrales de la problemática implicada en el conflicto lingüístico otomí-español en la zona del Valle del Mezquital se reflejan en las prácticas comunicativas de los hablantes otomíes y en la actitud reflexiva acerca del lenguaje.

Definido el conflicto como una diglosia con bilingüismo parcial, se presenta una discrepancia entre las prácticas discursivas de los otomíes y la política del lenguaje que aplica la estructura política y el sistema educativo bilingüe regional.

3. Localizados los puntos reflexivos del discurso que corresponden a los elementos conflictivos-destructivos de relación de jerarquía entre el otomí y el español, se observa que la estructura de argumentación de los hablantes se concentra en aspectos funcionales de la comunicación y en la distribución geográfica de las lenguas, sin mencionar elementos sociales fundamentales de la problemática del conflicto lingüístico.

4. La explicitación de estos contenidos de conciencia lingüística de los hablantes otomíes ofrece una importante medida de las expectativas "lingüísticas" que se esperan satisfacer con el sistema educativo bilingüe del Valle del Mezquital.

El estudio de las expectativas permitiría evaluar los contenidos problemáticos, los métodos de enseñanza, los materiales didácticos y la variante lingüística que se utilizan en la escuela y disponer las medidas para evitar el divorcio entre la castellanización escolarizada y la no escolarizada.

3. INDICADORES CONVERSACIONALES DE ENUNCIADOS METALINGÜÍSTICOS REFLEXIVOS (Análisis conversacional de una entrevista)

3.1. En general, es a través de un análisis de *contenido* como hemos procedido para investigar las expresiones de la conciencia lingüística y del saber sobre las lenguas (juicios, estereotipos, contradicciones, etc.). También hemos tomado en cuenta la estructura global de los textos producidos.

Sin embargo, hasta ahora no hemos analizado con más detalle los elementos más lingüísticos y los distintos niveles de organización discursiva en que se manifiestan los contenidos:

1. Elaboración y aseguramiento de la reciprocidad de perspectivas (Cicourel).
2. Organización conversacional, o sea el regulamiento formal del flujo de la conversación (incluyendo operadores sintácticos, etc.).
3. Constitución de la acción verbal (actos verbales).
4. Constitución de relaciones sociales.

5. Constitución de matrices de comunicación (narración, argumentación, etc.).

6. Constitución de modalidades de interacción (moral vs. estratégica, seriedad vs. broma o ironía, etc.)⁴¹.

No existe aún mucha claridad respecto al status teórico y al valor práctico que pueda tener un análisis minucioso en los distintos niveles para llegar a conclusiones más acertadas sobre los contenidos que nos interesan⁴². Las técnicas que se han desarrollado hasta el momento para la transcripción de discursos a nivel conversacional (nivel 2), plantean más bien problemas que soluciones⁴³, y en ese sentido nos preocupa la misma interrogante que a Schlieben-Lange⁴⁴: ¿Qué contribuciones se pueden esperar, por ejemplo, de un análisis conversacional que vaya más allá de un análisis de contenido o hermenéutico? ¿Se les puede atribuir una función específica o son meramente *indicadores*, lo que podemos observar como determinados factores de dificultades a nivel de la distribución de turnos, cambios de velocidad, etc., y en qué medida nos ayudan a localizar áreas problemáticas en la conciencia del hablante?⁴⁵

Por el momento, solamente podemos partir de una hipótesis preestablecida sobre el contenido de juicios, estereotipos, conflictos entre saber y experiencia personal, y la internalización de discursos públicos en los enunciados metalingüísticos significativos de los hablantes.

Sobre todo este último aspecto nos parece interesante: se trata de un concepto que se empieza a desarrollar en la sociolingüística alemana y francesa (Schlieben-Lange, Lafont, etc.), acerca de los conflictos que se producen en la conciencia misma de los hablantes y que se expresan en enunciados metalingüísticos significativos. Existe, por un lado, un "discurso público" sobre las lenguas, expresión de la política oficial del lenguaje, que comprende todos aquellos documentos, programas, enunciados, noticias radiofónicas y televisivas que giran en torno al problema diglósico. Estos discursos son reproducidos y divulgados por las instituciones y las diversas estructuras de poder, por funcionarios, maestros y por los hablantes mismos, en la medida que ellos los van internalizando y que forman parte de su repertorio de enunciados estereotípicos sobre las lenguas.

Por otro lado, los mismos hablantes, que diariamente están expuestos a la influencia de los discursos públicos, adquieren una experiencia de la

41 Ver la estructuración en 6 niveles de organización discursiva propuesta por Kallmeyer/Schütze 1976, 1977; Schütze 1977 que retoma, a nivel del presente análisis, los trabajos de Sacks/Schegloff/Jefferson 1974. Ver también: SCHLIEBEN-LANGE 1979 2: 118-120.

42 Cf. SCHLIEBEN-LANGE 1979b.

43 Cf. la discusión sobre las técnicas de análisis conversacional: SACKS/SCHGLOFF/JEFFERSON 1974; KALLMEYER/SCHÜTZE 1976, 1977; EHLICH/REHBEIN 1976; EHLICH/SWITALLA 1976; HENNE/REHBOCK 1979, etc.

44 SCHLIEBEN/LANGE 1979b: 6.

45 *Ibid.*: 3-5.

situación real de las lenguas, de su distribución, usos, desplazamientos, pero de la cual no disponen explícitamente. En una situación de diglosia conflictiva como la del Valle del Mezquital, se puede suponer que se produce una contradicción sistemática y permanente entre los discursos públicos y el saber de los hablantes, adquirido a través de su experiencia. Para dar un ejemplo concreto, existe actualmente un discurso público sobre la educación bilingüe y el gran valor de las lenguas y culturas indígenas, cuando al mismo tiempo los hablantes otomíes experimentan un rechazo y una utilización nula o absolutamente subordinada de su lengua en las escuelas (cf. Anexo 3). El hablante, por su lado, desarrolla actitudes y elabora juicios sobre las lenguas en base a esta contradicción que vive permanentemente y que se refleja en sus enunciados metalingüísticos reflexivos, ya sea en forma de estereotipos reproducidos a partir de discursos públicos que se contradicen con su experiencia y que bloquean el análisis crítico, ya sea expresando esta misma contradicción en un solo enunciado. La tarea de una entrevista intensiva que intenta elicitar expresiones de conciencia lingüística, sería precisamente de tematizar este conflicto entre discurso público y experiencia personal, para que el hablante llegue a analizar críticamente esta situación y cuestione los discursos públicos mismos, como lo propone Schlieben-Lange (1979b), o que llegue a elaborar estructuras narrativas que por su propia dinámica y necesidad de coherencia lo obliguen a un análisis que vaya más allá de la descripción (cf. Schütze, 1977b).

Partiendo de esta hipótesis, se trata de analizar, en un segundo paso (ejemplificado aquí con un análisis conversacional), en qué forma se manifiestan estas unidades significativas⁴⁶; y si a partir de este estudio se logra establecer una sistematización de las representaciones de estas unidades, podría invertirse el proceso, tomando las formas de representación como indicadores de enunciados metalingüísticos significativos y de conflictos en la conciencia del hablante.

3.2. Presentaremos un análisis conversacional simplificado de una entrevista con R.L., obrero textil y estudiante de preparatoria⁴⁷, de 21 años⁴⁸, que contiene, a nuestro juicio, enunciados metalingüísticos significativos sobre los siguientes temas:

1. El concepto de lengua indígena y del español.
2. La distribución y los usos de ambas lenguas.
3. El papel de la escuela en el proceso de castellanización y desplazamiento del otomí.
4. El problema de la norma lingüística.

46 Cf. SCHLIEBEN/LANGE 1979b: 3-5.

47 Ultimos años de enseñanza media o liceo.

48 Esta entrevista fue realizada por Héctor Muñoz (con la ayuda de Víctor Franco), el 24 de marzo de 1979, en Remedios (Valle del Mezquital).

Hemos escogido 5 trozos ⁴⁹ relevantes para estudiar regularidades generales para una interpretación de los contenidos en relación a su representación conversacional.

Tomaremos en cuenta la acentuación, la intensidad de sonido, la aceleración y retardación, pausas y problemas de turnos ⁵⁰.

En los 5 trozos analizados, pensamos que se pueden constatar las siguientes regularidades entre contenidos y representación conversacional:

1. Las unidades de enunciados (o turnos) reflexivos tienen muchas veces la siguiente estructura:

1.1. *Introducción*: vacilante, interrumpida, lenta, más /piano/ que la parte principal, alta ocurrencia de elementos estructurantes como: “digamos”, “por ejemplo”, “ya”.

1.2. *Parte principal*: acentuada, acelerada, más /forte/ que la introducción. Contiene la enunciación de un juicio o refleja el conflicto entre la experiencia propia y un estereotipo.

1.3. *Parte final*: acelerada, menos acentuada que la parte principal. Contiene aposiciones y otras expresiones parafrásticas para afirmar o explicar el contenido de lo anterior.

2. Acentuación

Los siguientes elementos en los turnos de R.L. aparecen típicamente más acentuados que el resto:

2.1. Referencia déictica: “nosotros”, “el caso mío”, “aquí”, “más allá”, “cualquier parte”.

2.2. Los lexemas “otomí” y “español”.

2.3. Enunciación de juicios acerca del otomí: “nos fastidia el otomí”, “olvidarse del otomí”, “ya deje ese otomí”, “odian el otomí”.

2.4. Enunciación de juicios acerca de la escuela y del aprendizaje: “instruirse”, “desarrollar”, “escritura”.

3. Cambios de velocidad (sobre todo al interior de un turno).

3.1. Aceleración

3.1.1. Enunciación de estereotipos acerca de:

- retención del otomí (9 casos).
- definiciones del otomí (3 casos).
- procesos de aprendizaje (8 casos).

3.1.2. Referencias a “ellos” que hablan bien el español:

maestros, otras personas “de respeto” (7 casos).

⁴⁹ Es importante señalar que, por el espacio limitado, no ha sido posible escoger unidades temáticas completas; nos hemos limitado a seleccionar las partes que nos parecían más relevantes, cf. trozo 2.

⁵⁰ Cf. los símbolos utilizados al comienzo del anexo 3.

- 3.1.3. Referencias pronominales en general (salvo a la 1ª persona).
- 3.1.4. Partículas de estructuración que suavizan el compromiso con la verdad de la aserción: “por ejemplo”, “digamos”.
- 3.1.5. Referencias a otras zonas donde se habla el otomí.

3.2. *Retardación o partes lentas.*

- 1. Partes que preparan la enunciación de un estereotipo o juicio: “ps no... no es... ese es (un dialecto)” (10 casos).
- 2. Partes que preparan definiciones (6 casos).

4. *Referencia*

En los trozos analizados ocurre muchas veces la siguiente distribución:

- 4.1. Referencia a la 1ª persona singular y plural: verbalización lenta, vacilante, pero muchas veces acentuada. Esta referencia también puede ser precedida por una parte lenta.
- 4.2. Referencia a “ellos” que hablan bien el español: verbalización acelerada (ver 3.1.2.).

INTERPRETACIÓN DEL TROZO N° 2.

Intentaremos interpretar, en forma muy exploratoria y provisional, la relación entre los contenidos y su representación conversacional.

1. *Contenidos de los enunciados:*

- la escritura en otomí y en español
- odio del otomí en la escuela
- retención del otomí
- utilidad del otomí (no aquí, en otras partes).

2. *Extensión de los turnos analizados:*

| | <i>línea</i> |
|---|--------------|
| I “si no sé escribir” hasta “instruirse primero”. | 1- 8 |
| II “no, no lo toman” hasta “por lo mismo”. | 13-17 |
| III “bueno... por ejemplo” hasta “olvidar nunca”. | 19-23 |
| IV “pues” hasta “a la vez”. | 27-31 |
| V “porque” hasta “no se me olvidó”. | 33-38 |
| VI “Ps sí” hasta “nomás no”. | 40-45 |
| VII “bueno aquí” hasta “base del otomí” | 49-52 |

En los siete turnos de R.L. que contienen enunciados metalingüísticos significativos parece reflejarse la estructura de introducción lenta, vacilante, y parte principal más acelerada. En los enunciados I y VI, a ésta le sigue

una parte final que contiene ejemplos para reforzar el juicio emitido, en general, en forma más acelerada.

En el turno I (1-8) se expresa una de las viejas ideologías de la política oficial del lenguaje: no se puede abordar el estudio sistemático y escolar de la lengua indígena sin antes aprender bien el español; la lengua nacional es el vehículo del conocimiento institucionalizado, de escritura e instrucción. Esta posición se contradice diametralmente con lo que hoy reivindican algunas organizaciones indígenas en el contexto de una auténtica educación bilingüe y enseñanza simultánea de las dos lenguas⁵¹. En las líneas (3-4) se produce un conflicto de turno (*overlapping*); de hecho, R.L., no permite la interrupción porque no ha concluido aún su turno. La enunciación estereotípica "si no sé escribir español, no sé escribir en otomí tampoco" es acelerada, palabras claves como "escritura, base, instruirse" se producen en forma acentuada.

El turno II (13-17) revela toda la rudeza con que se intenta erradicar el otomí a través de la escuela: "odian el otomí"; la experiencia cotidiana de R.L. desmiente el discurso oficial que sostiene el mito del bilingüismo. Este turno está enunciado con mucha carga emocional, que se refleja en fuertes cambios de intensidad, acentuación y velocidad.

En el turno III (19-23) se expresa la aparente contradicción entre la necesidad objetiva y sentida de aprender el español, reforzada por discursos públicos, y el estereotipo muy generalizado pero poco fundamentado de que "el otomí no se olvidará nunca". Observamos la típica distribución entre verbalización vacilante, lenta, cuando R.L., admite la necesidad del español, y enunciación acelerada del estereotipo.

El turno IV (27-31), iniciado por una sobreposición (*overlapping*) y una introducción interrumpida y lenta, quizás trate de contrarrestar la aserción fuerte del turno II (16-17), entrando en abierta contradicción con ella y reproduciendo el discurso público del bilingüismo, pero sin mucha fuerza ni convicción. Además, cabe la posibilidad de que la respuesta sea inducida por la pregunta sugestiva en (24-26), en la cual interviene la relación global entre investigador y sujeto⁵².

En el turno V (33-38), que en el fondo contiene dos turnos ligados por un estímulo fático "ya" del entrevistador, encontramos otra afirmación del estereotipo de la retención del otomí, con cambios de acentuación, intensidad y velocidad. En la justificación que sigue al estereotipo, R. L. utiliza su propia experiencia para ejemplificar la retención del otomí (36-38), entrando en contradicción con una serie de otros enunciados a lo largo de la entrevista, que dan cuenta de la pérdida colectiva del otomí. Esta segunda parte acentúa el "yo" y "no (se me) olvidó".

51 Cf. la discusión sobre la castellanización directa y la educación bilingüe en este artículo.

52 En el contexto concreto de esta entrevista, hay que tomar en cuenta el hecho de que el entrevistador es hablante nativo de la variante "culto" del español, es maestro, viene de la capital, etc., mientras que el entrevistado es obrero y estudiante indígena, con aparentes limitaciones de competencia en español. Ver también la distribución de "tú" (entrevistador) y "usted" (entrevistado).

En el turno VI (40-45) el entrevistado proporciona una fundamentación asombrosa y disfuncional de la utilidad del otomí que complementa el turno II del trozo 1 (no reproducido aquí): la lengua indígena no tiene utilidad en su región de habla, pero sí en otras partes, probablemente monolingües españolas, donde el hecho de hablar un “dialecto” sirve para satisfacer la curiosidad de los demás, no para hablar y comunicarse. Aparecen en forma acelerada la referencia “a otras partes” y el enunciado estereotípico “(el otomí) muchas veces es indispensable”.

La pregunta (46-48) que precede el turno VII (49-52) apunta directamente a una de las contradicciones más fuertes entre discurso público (la educación bilingüe) y experiencia propia (erradicación del otomí a través de la escuela). En este turno, con cambios significativos de velocidad, R.L. parece tratar de matizar esta contradicción, admitiendo, por un lado, que la escuela no puede ayudar a mantener el otomí (enunciación lenta), y afirmando, por otro, que en el fondo esto no es necesario, puesto que el otomí se mantiene de todas maneras “porque digamos aquí es la base del otomí” (enunciación acelerada, “otomí” acentuado).

3.3. CONCLUSIONES

El análisis con instrumentos conversacionales, partiendo de los contenidos metalingüísticos significativos, nos permite pensar en la existencia de una correlación entre ciertas características discursivas y conversacionales y los contenidos metalingüísticos. Desde luego, esta afirmación requiere de una fundamentación empírica mucho más amplia para poder llegar a conclusiones válidas. Pensamos, sin embargo, que —a partir de una cierta experiencia de elicitación con estas técnicas— se podrá invertir el procedimiento para establecer una hipótesis de trabajo que considere, sobre todo en entrevistas intensivas, ciertos “problemas” y cambios a este nivel de la organización discursiva como *indicadores* de conflictos, contradicciones, palabras claves y estereotipos a nivel de los contenidos⁵³. El análisis conversacional podrá emplearse, entonces, como una técnica complementaria, a un nivel de abstracción relativamente bajo⁵⁴, para la elicitación de enunciados reflexivos metalingüísticos y de la interacción comunicativa en la cual se expresa la conciencia lingüística.

Centro de Investigaciones Superiores del Instituto
Nacional de Antropología e Historia, México, D.F.

⁵³ Cf. SCHLIEBEN-LANGE 1979b: 12-13.

⁵⁴ Para los niveles de organización discursiva, ver nota 41 y la bibliografía allí indicada.

BIBLIOGRAFÍA

- ALIANZA NACIONAL DE PROFESIONALES INDÍGENAS BILINGÜES, A. C. (eds.), 1979: *Seminario de educación bilingüe-bicultural* (Materiales de consulta), Ms. Oaxtepec.
- ARACIL, Luis V., 1966: "Ein valenzianisches Dilemma", en: KREMnitz, Georg (ed.) 1979: *Sprachen im Konflikt*, Narr. Tübingen.
- ARANA DE SWADESH, Evangelina, 1975: *Las lenguas de México*, SEP-INAH, México.
- ARBEITSKREIS ILV, 1979: *Die frohe Botschaft unserer Zivilisation*, Reihe Pogrom Nr. 62/63, Göttingen und Wien.
- BARTRA, Roger et al., 1979: *Caciquismo y poder político en el México rural*. Siglo XXI, México, 4ª edición.
- BRAVO AHÚJA, Gloria, 1977: *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. El Colegio de México, México.
- CIS-INAH (Programa de Lingüística), 1976: *Bibliografía del otomí*, México.
- CORONADO, Gabriela, Víctor FRANCO y Héctor MUÑOZ, 1979: Proyecto "Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital". Informe anual CIS-INAH, México.
- COSERIU, Eugenio, 1976: *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Gredos, segunda edición, Madrid.
- CHOMSKY, Noam, 1965: *Aspects of the Theory of Syntax*, The M.I.T. Press, Cambridge, Massachusetts.
- DITTMAR, Norbert, 1976: *Sociolinguistics. A Critical Survey of Theory and Application*, Arnold, London.
- EHLICH, Konrad y Jochen REHBEIN, 1976: "Sprache im Unterricht. Linguistische Verfahren und schulische Wirklichkeit", en: *Studium Linguistik* 1, pp. 47-78.
- EHLICH, Konrad y Bernd SWITALLA, 1976: "Transkriptionssysteme", en: *Studium Linguistik*, 2, pp. 78-105.
- FISHMAN, Joshua, 1967: "Bilingualism with and without Diglossia: Diglossia with and without Bilingualism", en: *Journal of Social Issues* XXIII 2, pp. 29-38.
- FERGUSON, Charles, 1959: "Diglossia", en: *Word* 15, pp. 324-340.
- FRANCO, Víctor, 1976: *Problemas de política de lenguaje en México*, Ms. México.
- GABRIEL HERNÁNDEZ, Franco, 1979: *De la educación tradicional a la educación indígena bilingüe-bicultural*, Ms. México.
- GARCÍA DE LEÓN, Antonio, 1978: *Alicia en el país de las maravillas-Lingüística aplicada y educación indígena*, Ms. México.
- HAMEL, Rainer Enrique, 1979a: "Algunos factores sociolingüísticos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera", en: *Memorias del primer Curso Introductorio de Lenguas para Objetivos Específicos*, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México.
- HAMEL, Rainer Enrique, 1979b: "Algunas notas sobre la castellanización en México. Política del lenguaje y educación", *Colloque sur la sociolinguistique dans les pays de langues romanes*, Frankfurt/M.

- HAMEL, Rainer Enrique y Teresa SIERRA: *La penetración del inglés en Teotitlán del Valle*, Ms., México (aparecerá en 1980).
- HENNE, Helmut y Helmut REHBOCK, 1979: *Einführung in die Gesprächsanalyse*, de Gruyter, Berlín - New York.
- INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO (ed.), 1967: *Tres idiomas fraternales - otomí, español, inglés*, México.
- KALLMEYER, Werner y Fritz SCHÜTZE, 1976: "Konversationsanalyse", en *Studium Linguistik* 1, pp. 1-28.
- KALLMEYER, Werner y Fritz SCHÜTZE, 1977: "Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung", en WEGNER, D. (ed.), *Gesprächsanalysen*, Hamburg.
- KENNY, Michael y H. RUSSELL BERNARD (ed.), 1973: *Ethnological Field Training in the Mezquital Valley, México*, Washington, D.C.
- KRAMER, J., 1976: *Bestandsaufnahme im Fremprachenunterricht*, Metzler, Stuttgart.
- LABOV, William, 1966: *The Social Stratification of English in New York City*, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C.
- LAFONT, Robert, 1979: "Stéréotypes dans l'enquête sociolinguistique, Ms., *Colloque sur la sociolinguistique dans les pays de langues romanes*, Frankfurt/M.
- LAMBERT, Wallace E., 1967: "A Social Psychology of Bilingualism", en Mac-Namara (ed.), 1967, *Problems of Bilingualism, Journal of Social Issues* 23 (2), pp. 91-109.
- LAMBERT, Wallace E., 1972: *Language, Psychology and Culture*, Stanford University Press, Stanford, California.
- LAMBERT, Wallace E. y R. G. TUCKER, 1969: "White and Negro Listeners' Reactions to Various American-English Dialects", *Social Forces* 47 (4), pp. 453-468.
- LARA, Luis Fernando, 1977: *El concepto de norma en lingüística*, El Colegio de México, México.
- MUÑOZ, Héctor, 1977: *Actitudes hacia los dialectos sociales en un sector de la Ciudad de México*, Ms., México.
- MUÑOZ, Héctor, 1978: *Anteproyecto: Actitudes de algunas comunidades otomíes hacia el español*, Ms., México.
- NINYOLES, R. L., 1971/75: "Der Bewertungsrahmen", en KREMnitz, Georg (ed.), 1979, *Sprachen im Konflikt*, Narr, Tübingen.
- OSCOD/SUCI/TANNENBAUM, 1971: *The Measurement of Meaning*. Urbana., Chicago, London.
- PATRIMONIO INDÍGENA DEL VALLE DEL MEZQUITAL (ed.), 1977: *Boletín del PIMV*, Iximiquilpan, México.
- RAMÍREZ, María Luisa, 1973: *Xi'i te guí tsi 'banjua (cuentos originales en otomí)*, ILV, México.
- RUSSELL BERNARD, H. (ed.), 1969: *Los otomíes*, Washington, D. C.

- SAETTELE, Hans R., 1977: *¿Teoría de la norma o teoría de la conciencia lingüística?*, Ms., México.
- SAETTELE, Hans R., 1978: "Reflexividad del lenguaje e ideología lingüística", en *Arte, Sociedad, Ideología*, N° 6, México, pp. 55-64.
- SACKS, Harvey, Emmanuel A. SCHEGLOFF y Gail JEFFERSON, 1974: "A Simplest Systematic for the Organization of Turn-Taking for Conversation", en *Language* N° 50, pp. 696-735.
- SCHERFER, Peter, 1979: "A propos d'une théorie et de l'étude d'une conscience linguistique", Ms, *Colloque sur la sociolinguistique dans les pays de langues romanes*, Frankfurt/M.
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte, 1979a: *Linguistische Pragmatik*, Kohlhammer, segunda edición, Stuttgart.
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte, 1979b: *Ein Vorschlag zur Aufdeckung "verschütteter" Sprache*, Ms., Bad Vilbel.
- SCHÜTZE, Fritz, 1976: "Zur Konstitution sprachlicher Bedeutung in Interaktionszusammenhängen" en: QUASTHOFF, Uta (ed.), 1978, *Sprachstruktur - Sozialstruktur*, Scriptor, Kronberg/Ts.
- SCHÜTZE, Fritz, 1977a: *Interaktionsfreiheit und Zwangskommunikation oder: Interaktion Kommunikationsanalytisch*, Ms., Bielefeld.
- SCHÜTZE, Fritz, 1976: "Zur Konstitution sprachlicher Bedeutung in Interaktionsstudien, dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen", Ms., Universität Bielefeld.
- SHUY, Roger, 1973: *Language Attitudes*, Georgetown University Press, Washington D. C.
- SEP, 1972: *El analfabetismo en México*, Ms. México.
- SEP, 1979: *Programas y metas del sector educativo 1979-1982*, SEP, México.
- SOUSTELLE, Jacques, 1937: *La famille otomí-pame du Mexique central*, Paris.
- SWADESH, Mauricio, 1973: *Juegos para aprender español*, INI, 2ª edición, México.
- VALLVERDU, Francesc, 1973: "Kontaktsituationen: Bilinguismus und Diglossie", en: KREMnitz, Georg (ed.), 1979, *Sprachen im Konflikt*, Narr, Tübingen.
- VOLOSHINOV, Valentín N., 1976: *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- WALLIS, Ethel E., 1956: "Problemas de aculturación implícitos en la educación indígena del otomí del Mezquital", *Estudios Antropológicos*, pp. 523-535.

ANEXO 1

Ra Lila bi ma 'ba'yo ja ra ma'ye
ngue'a xi bí ja te da zi yá deti.

Xi bi ñuni ngue'a xi xá nc'ami ya ndapo,
y ya deti xi bi niña.

Y ya bi nde bi mengui ja yá ngu,
y bi zφ ja yá ngu'ño
y ra Lila bi got'i.

Lila llevó sus borregos a la peña a pastar.
Allí había suficiente para que ellos comieran.
Comieron y se saciaron porque la yerba estaba
fresca.

Por la tarde regresaron a casa.
Lila los metió al corral y cerró el portón.

Tomado de Ramírez, María Luisa, 1971, pág. 8.

ANEXO 2

Juicio 1 (duración: 58").

¡Ah! ps... se siente más bueno en castilla pero... ya ves que está impuesto uno... de hablar de este en otomí... Ya ves que le digo, usted, aquí cada son tomitera que anda por aquí! No son... muchacha este, diga yo que tienen unos diez, doce años... ps ese es... siempre, ni con que sepan, no saben ellos. También saben el castilla pero... ellos no habla así... solo que algunos gente que la pregunta alguna cosa, alguna gente que pase o alguno cosa que pregunta, entonces sí le dice... en castilla. Pero pero si, si no, siempre de todo modo le hacemos, hablo pura de tomí.

I— ¿Y cuando usted va ahí a Ixmiquilpan, cómo habla?

¡Ah ps... hablamos! Si encontramos igual los tomiteros ps hablamos de tomiteras y si encontramos algún gente que son docente ps... hablamos castilla ¡De todos modos le hacemos!

Juicio 2 (duración: 27")

Porque, por ejemplo, si... el maestro oye que está hablando uno en otomí, le dice pus... "¡Ya deja ese otomí, habla en español!... ¿Que no sabes? o ¿Que no te enseñamos?"... que le... que lo que ellos quieren es quitar el otomí, pero... para quitarlo no se puede quitar. De ni-

guna manera. Es... digamos, quizá allá los hagan que hable en español, pero llega a su casa... su mamá, su abuelito, sus familiares hablan otomí ps... ¡sigue hablando! Entonces no se le olvida.

Juicio 3 (duración: 45")

Bueno, es que la mayor parte... este... principalmente los padres quieren que... ps que le hable en español sus... sus hijos, porque cuando vayan a la secundaria, pus ahí no se... no hablan en otomí. No se habla y... y... y el alumno que habla el español es más fácil comunicarse así... con otras personas... y aprenden más rápido los que hablan el español que los que hablan el otomí.

¡Que es una lata eso! Tenemos que llevar este... otro tipo de método para... para... ps... ps para que aprendan rápido... los que hablan el otomí.

Juicio 4 (duración: 54")

Bueno, digamos, para nosotros ya, como que ya... nos fastidia de... o sea, nos dicen que ya... no es necesario el otomí, pero... pero yendo a otra parte ps... sí es indispensable saber algo de... cualquier otro dialecto. Digamos, a esto se le llama *dialecto*, no es idioma... el... yo me refiero que... que es un dialecto ¿ves? porque... este... o sea es... o sea también se le llama... este... ¡Cómo le diré! Porque tiene nombre también ps... se la llama *lengua* este... ¡*lengua indígena!* O sea porque esa lengua la habla el indígena pues, o sea, el otomí, el tarasco, el zapoteco, el mixteco, todo que... eso se habla ps... esos son... este... ya son dialectos, no son digamos este... eso. No es como el inglés que ya este... viene transformado, viene estudiado, el latín por igual. Entonces ya es muy diferente.

Juicio 5 (duración: 1'05")

Pues... yo creo el otomí no se va perder... ¿por qué ps...? Ora sí que de generación en generación... ¡claro que... el verdadero otomí pus... me imagino que ya se perdió! El verdadero otomí... el que habla el otomí, no debe mezclarlo el español... nada, nada, nada lo que es el español. Como ya, ora sí que... lo, ora si lo hablamos en generalmente todo mezclado... quizá se le haya olvidado ya... digamos, el legítimo. Porque... el legítimo otomí ps no debe mezclarlo en nada el español, nada.

Una, por ejemplo... pa'decir... yo hablo en otomí, digamos de esta forma... voy decir "le voy a comprar unos zapatos"... entonces ya mezclo ahí... el español zapatos (—claro) Si y... el verdadero otomí dice que... que no se llama así... o no se dice así, digamos, en... en... "zapato" en otomí, sino de que... se llaman... *photua'*.

Juicio 6 (duración: 16").

El otomí es muy bonito, nada más que, como les decía... si lo hablamos, nada más que poco sabemos escribir. No, no lo sabemos muy bien escribir el otomí, como uno lo habla y... uno lo vaya a escribir ¿no? ¡Es muy difícil!

Juicio 7 (duración: 1'16").

Sobre todo en la expresión.

I— ¿Cómo así?

Por ejemplo... que exprese mejor, por ejemplo, en lugar... en de género y número... por ejemplo, masculino y femenino... el singular y plural... por ejemplo... decir *muchos* dice *mucho*. O, por ejemplo, decir *mucho* dice *muncho* ¿ah? O no expresan bien... no coordinan sus ideas.

I— ¿Cómo?

Por ejemplo, ps... no trata de, de coordinar sus ideas, dice... dice lo que... lo que él piensa decir ¿verdad? y también sobre todo se equivoca en... en lugar de decir... *la* dice *él*. Sí.

I— Por ejemplo, la niño.

La niño, sí. El lugar de decir *el niño* dice *la niño*. O, en lugar de decir *el camino* dice *la camino* ¿Ah? En lugar de decir... *la pelota* dice *el pelota* ¿Ah? ¡Así!

| | | | | | |
|-----|----|----|---|-------|-----------------|
| | 7 | | leer uno ..necesita <u>instruirse uno</u> | mp | |
| | 8 | | primero. | | |
| | 9 | HM | Entonces la escuela prepara paraa.. | | |
| | 10 | | que aprendan español? | | |
| | 11 | RL | Sí | mp | |
| II | 12 | HM | Y el otomí no lo toman .. | | |
| | 13 | RL | No, no, el otomí no lo | mf | reacción fuerte |
| | 14 | | toman en cuenta, eso es ya, al contra | | |
| | 15 | HM | no? | | |
| | 16 | RL | rio, lo .. digamos .. aquí lo odian | f | énfasis |
| | 17 | | el otomí, por lo mismo. | f/mp | |
| | 18 | HM | Y eso está bien, o no? | mp | |
| III | 19 | RL | Bueno .. por ejemplo le digo que aquí, | mf | |
| | 20 | | por ejemplo aquí nosotros ps está | | |
| | 21 | | bien .. para aprender el español .. | | vacilante |
| | 22 | | pero de olvidar el otomí ps yo pien | | estereotipo |
| | 23 | | so que no se va a olvidar nunca. | mp | |
| | 24 | HM | Ya ... no crees quee laa escuela | mp | |
| | 25 | | ayudaría un poquito que .. no se ol- | | |
| | 26 | | vidara sii . lo estudiara? | | |
| IV | 27 | RL | Pues ... digamos. | mf | |
| | 28 | | .la escuela ps . no es .. la escuela | | |
| | 29 | | para que trate de olvidar el otomí, | | vacilante |
| | 30 | | no .. sino que trata de quee, aprend- | | |
| | 31 | | da las dos cosas a la vez. | | |
| | 32 | HM | Ya. | | fático |
| V | 33 | RL | Poquee digamos de olvidar el otomí. | mp/mf | |
| | 34 | | ps yo creo que no. | mp | |
| | 35 | HM | Ya. | | fático |
| | 36 | RL | Por ejemplo en caso mío, ps yo yo yo | mp | |
| | 37 | | sé digamos el otomí . pero no; | mf/mp | |
| | 38 | | no se me olvidó. | mf | |
| | 39 | HM | no se te olvidó ... y, y te sirve, no? | | |
| VI | 40 | RL | Ps sí, porque digamos voy a otras | mf | |
| | 41 | | partes también ... ps me preguntan qué | | |
| | 42 | | sabes, y muchas veces es indispensa- | mp | |
| | 43 | | ble porque dicen. sabes algún dia- | | |
| | 44 | | lecto? .. puedes quedarte, si no sa- | mp | |
| | 45 | | bes no más no (RIE) | mp | |
| | 46 | HM | Y qué crees tú qué podría hacer la | | |
| | 47 | | escuelaa . para que ayudara a estu- | | |
| | 48 | | diar el otomí? | | |
| VII | 49 | RL | Bueno . aquí ee sí definitivamente | mp | |
| | 50 | | no no puede ayudar .. la escuela | | |
| | 51 | | que aprenda otomí uno porque digamos | | |
| | 52 | | aquí es la base del otomí. | mf | |

| | | | | | |
|-----|----|----|--|-------|-----------------|
| | 7 | | leer uno ..necesita instruirse uno | mp | |
| | 8 | | primero. | | |
| | 9 | HM | Entonces la escuela prepara paraa.. | | |
| | 10 | | que aprendan español? | | |
| | 11 | RL | Sí | mp | |
| II | 12 | HM | Y el otomí no lo toman .. | | |
| | 13 | RL | No, no, el otomí no lo | mf | reacción fuerte |
| | 14 | | toman en cuenta, eso es ya, al contra | | |
| | 15 | HM | no? | | |
| | 16 | RL | rio, lo .. digamos .. aquí lo odian | f | énfasis |
| | 17 | | el otomí, por lo mismo. | f/mp | |
| | 18 | HM | Y eso está bien, o no? | mp | |
| III | 19 | RL | Bueno .. por ejemplo le digo que aquí, | mf | |
| | 20 | | por ejemplo aquí nosotros ps está | | |
| | 21 | | bien .. para aprender el español ... | | vacilante |
| | 22 | | pero de olvidar el otomí ps yo pien | | estereotipo |
| | 23 | | so que no se va a olvidar nunca. | mp | |
| | 24 | HM | Ya ... no crees quee laa escuela | mp | |
| | 25 | | ayudaría un poquito que .. no se ol- | | |
| | 26 | | vidara sii . lo estudiara? | | |
| IV | 27 | RL | Pues ... digamos. | mf | |
| | 28 | | .la escuela ps . no es .. la escuela | | |
| | 29 | | para que trate de olvidar el otomí, | | vacilante |
| | 30 | | no .. sino que trata de quee. aprenda | | |
| | 31 | | las dos cosas a la vez. | | |
| | 32 | HM | Ya. | | fático |
| V | 33 | RL | Porque digamos de olvidar el otomí. | mp/mf | |
| | 34 | | ps yo creo que no. | mp | |
| | 35 | HM | Ya. | | fático |
| | 36 | RL | Por ejemplo en caso mío, ps yo yo yo | mp | |
| | 37 | | sé digamos el otomí . pero no, | mf/mp | |
| | 38 | | no se me olvidó, | mf | |
| | 39 | HM | no se te olvidó... y, y te sirve, no? | | |
| VI | 40 | RL | Ps sí, porque digamos voy a otras | mf | |
| | 41 | | partes también ... ps me preguntan qué | | |
| | 42 | | sabes, y muchas veces es indispensable | mp | |
| | 43 | | porque dicen. sabes algún dia- | | |
| | 44 | | lecto? .. puedes quedarte, si no sa- | mp | |
| | 45 | | bés no más no (RIE) | mp | |
| | 46 | HM | Y qué crees tú qué podría hacer la | | |
| | 47 | | escuelaa . para que ayudara a estu- | | |
| | 48 | | diar el otomí? | | |
| VII | 49 | RL | Bueno . aquí ee sí definitivamente | mp | |
| | 50 | | no no puede ayudar .. la escuela | | |
| | 51 | | que aprenda otomí uno porque digamos | | |
| | 52 | | aquí es la base del otomí. | mf | |