

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PARA AMÉRICA LATINA

ACTAS DEL CONGRESO INTERNACIONAL
BUENOS AIRES, 26 AL 29 DE NOVIEMBRE DE 1997

R. Varela 1/00

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES | FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA

DIRECTORA: ELVIRA NARVAJA DE ARNOUX

RESPONSABLES DE EDICIÓN: ROBERTO BEIN, NATALIA BLAISTEN, LÍA VARELA

1999

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Decano

FRANCISCO RAÚL CARNESE

Vicedecana

MARTA SOUTO DE ASCH

Secretaría Académica

SUSANA MARGULIES

Secretario de Investigación

RODOLFO GAETA

Secretario de Posgrado

SAMUEL CABANCHIK

Secretario de Supervisión Administrativa

CARLOS G. ROUX

Secretaria de Transferencia y Desarrollo

ALICIA VALES

Secretario de Extensión Universitaria

FERNANDO PEDROSA

Prosecretario de Publicaciones

FERNANDO RODRÍGUEZ

Diseño

DIEGO CABELLO | LUCIANO SCHIAFFINO

INDICE

DISCURSO DE APERTURA. POLÍTICA LINGÜÍSTICA: LOS CONTEXTOS DE LA DISCIPLINA <i>Elvira N. de Arnoux</i>	13
--	----

CONFERENCIAS PLENARIAS

TERMINOLOGÍA

Coordinador del panel: Daniel Prado

LA NORMALIZACIÓN DE LA TERMINOLOGÍA EN EL PROCESO DE NORMALIZACIÓN DE UNA LENGUA: ALGUNAS PRECISIONES	25
--	----

María Teresa Cabré

LA GESTIÓN DE LA TERMINOLOGÍA EN UN PROYECTO DE ORDENAMIENTO LINGÜÍSTICO	39
--	----

Pierre Auger

CONVNIENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE LA LEXICOGRAFÍA Y LA TERMINOGRAFÍA	57
--	----

Jean-Claude Boulanger

NUEVOS ENFOQUES TEÓRICOS EN PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

Coordinadora del panel: Sophie Fisher

POR UNA FRANCOFONÍA PLURILINGÜE: EL FUTURO DE UNA PARADOJA	87
--	----

Bernard Cerquiglino

LA GESTIÓN DE LAS SITUACIONES LINGÜÍSTICAS	93
--	----

Robert Chaudenson

LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE LA UNIÓN EUROPEA ¿UN MODELO PARA EL MERCOSUR?	103
--	-----

Joachim Born

NUEVOS ENFOQUES TEÓRICOS EN POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Coordinadora del panel: Elvira N. de Arnoux

LA CIUDAD Y LAS LENGUAS	123
-------------------------	-----

Louis-Jean Calvet

POSIBILIDADES Y LÍMITES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PARA MINORÍAS ESBOZO DE UNA TIPOLOGÍA <i>Georg Kremnitz</i>	137
PROBLEMAS LATINOAMERICANOS <i>Coordinador del panel: Alejandro Raiter</i>	
POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN ZONA DE FRONTERA (PCIA DE MISIONES-ARGENTINA) <i>Ana María Camblong</i>	153
PROBLEMAS DEL BILINGÜISMO EN PARAGUAY <i>Bartomeu Melià</i>	161
POLÍTICAS DEL LENGUAJE Y FRONTERAS LINGÜÍSTICAS EN MÉXICO: LA RELACIÓN DEL ESPAÑOL CON LAS LENGUAS INDÍGENAS Y EL INGLÉS EN LOS EE.UU. <i>Rainer Enrique Hamel</i>	177
HISTORIA SOCIAL DE LAS LENGUAS <i>Coordinador del panel: José Luis Moure</i>	
EL NACIONALISMO LINGÜÍSTICO EN LA REVISTA <i>NOSOTROS</i> <i>Angela Di Tullio</i>	219
MODELOS LINGÜÍSTICOS PARA AMÉRICA LATINA. ENTRE HERENCIA Y APROPIACIÓN <i>Sophie Fisher</i>	231
LÍNGUA DE CIVILIZAÇÃO E LÍNGUAS DE CULTURA. A LÍNGUA NACIONAL DO BRASIL <i>Eduardo Guimarães</i>	243
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE INSTITUCIONES TRANSESTATALES <i>Coordinador del panel: Roberto Bein</i>	
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA UNIÓN EUROPEA Y MERCOSUR <i>Klaus Fischer</i>	257

PANEL DE CIERRE

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PARA AMÉRICA LATINA

Coordinadora: Elvira N. de Arnoux

ESPACIOS DISCIPLINARIOS Y ESPACIOS POLÍTICOS 279

Elvira N. de Arnoux

LA CONSIDERACIÓN DE LENGUAS INDÍGENAS DENTRO DEL MERCOSUR 285

Bartomeu Melià

HACIA UNA POLÍTICA PLURLINGÜE Y MULTICULTURAL 289

Rainer Enrique Hamel

POLÍTICA DE LINGÜAS NA AMÉRICA LATINA 297

Eduardo Gimarães

INTERVENCIONES EN MESAS REDONDAS

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LOS REFUGIADOS 307

Leonor Acuña

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA UNIVERSIDAD: EL DIFÍCIL CAMINO DE BABEL 313

Estela Klett

LOS PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS DE LA COMUNIDAD COREANA EN LA ARGENTINA 319

Yun Sil Jeon

POLÍTICAS DEL LENGUAJE Y FRONTERAS LINGÜÍSTICAS EN MÉXICO:
LA RELACIÓN DEL ESPAÑOL CON LAS LENGUAS INDÍGENAS Y EL INGLÉS
EN LOS EE.UU.

Rainer Enrique Hamel

*Universidad Autónoma Metropolitana
México, D. F.*

In memoriam Charles Ferguson

A México se puede concebir, más que a cualquier país latinoamericano, como una nación atrapada entre la globalización y sus fronteras, tanto externas como internas. No sólo cruzan millones de mexicanos la frontera hacia el norte; las fronteras también se mueven y atraviesan a los ciudadanos, como sucedió cuando los EE.UU. anexaron la mitad del territorio mexicano a mediados del siglo XIX. Así lo perciben muchos hispanos asentados desde hace siglos en el desierto y la sierra del norte, en Arizona o Nuevo México: nosotros no atravesamos la frontera, la frontera nos atravesó a nosotros. Las fronteras, entendidas como construcciones étnicas, lingüísticas ideológicas (en el sentido de Frederick Barth 1969) que separan el ego del alter, se mueven y se encuentran en pleno México City, entre los rascacielos de las empresas norteamericanas, emblemas de la globalización, y las mujeres indígenas, las Marías que ambulan por las calles vendiendo sus artesanías; o los mixes en la sierra oaxaqueña que escriben en una Pentium último modelo sus relatos en lengua indígena y montan sus propios talleres de ensamblaje de computadoras.

Pero también y quizás más del otro lado: los millones de mexicanos en California que festejan el 5 de mayo como su propio día de la raza, remitiéndonos al Aztlán de su pasado milenario. La comunidad zapoteca, perfectamente organizada en Los Angeles, prescinde casi del español y se comunica en zapoteco o inglés; comunidad desterritorializada por la migración, mantiene vínculos estrechos con sus aldeas de origen a través de videograbaciones y el envío electrónico de dólares.

La disyuntiva no es, nos dice Néstor García Canclini (1997), oponer la globalización a las fronteras en el pensamiento antropológico.

“Las culturas no se dejan nombrar sólo por lo que las descentra e integra en redes globales, ni por lo que las arraiga y distingue dentro de territorios acotados. La globalización es, más que un movimiento de superación de las fronteras, la rearticulación de las diferencias que las fundaron. De modo análogo, las fronteras no son únicamente lo otro de lo global, el lugar de resistencia y desafío, sino la escena en que la globalización se estaciona y acepta la discontinuidad, tiene que plantearse qué puede hacer ahora con lo diverso.” (p 3).

Si analizamos las políticas del lenguaje desde esta perspectiva, tenemos que indagar de qué manera éstas se insertan en la construcción de una conflictiva y contradictoria identidad –local, a veces étnica, nacional y transnacional.

La nación mexicana ha tenido que recorrer un largo camino para llegar al lugar donde hoy se ubica y se rearticula. En el campo del lenguaje la identidad nacional mexicana oscila entre un hispanismo purista y un indigenismo (e indianismo) a veces exacerbado; entre la orientación hacia la construcción de un estado nacional homogéneo y monolingüe y la pugna por la constitución de una nación pluriétnica y plurilingüe; y entre la defensa, cada vez más tenue, de una soberanía nacional y la integración acelerada en los procesos de globalización norteamericana.

En el pasado México ha construido una identidad demarcada por una triple frontera cultural e ideológica que atraviesa los espacios de las lenguas:

- México como identidad indígena mítica, fundada en la historia de las grandes culturas precolombinas, que diferencia la nación de España y Estados Unidos y la distingue de los otros países latinoamericanos;
- México como parte del Nuevo Mundo que forja la unidad con los países americanos en su conjunto y los separa de Europa, especialmente de España;
- y México como heredero de la tradición española que establece vínculos de solidaridad con los países de habla hispana y los opone a la hegemonía socioeconómica, cultural y lingüística de los Estados Unidos.

En la actualidad estas tres oposiciones tradicionales han sufrido una transposición hacia una nueva constelación de las fronteras y campos de enunciación. Podemos identificar cuatro áreas donde la intervención política sobre las lenguas y los discursos marca fronteras lingüísticas y culturales:

- las políticas hacia las lenguas indígenas;
- las políticas hacia el español en su conformación como lengua nacional y en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN);
- las políticas hacia las lenguas extranjeras, en particular el inglés;
- la frontera lingüística entre México y EE.UU. y las políticas estado-unidenses hacia el español.

En este texto me concentraré en el primer y último tema, es decir, las políticas hacia las lenguas y comunidades indígenas y las fronteras lingüísticas entre el español y el inglés, particularmente en los Estados Unidos. No trataré el tema de las lenguas extranjeras que merece un estudio aparte¹; y me limitaré a algunas breves observaciones sobre las políticas hacia el español².

LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y EDUCATIVAS DIRIGIDAS A LA POBLACIÓN INDÍGENA

México es sin duda el país paradigmático del indigenismo, referente obligado de muchos países latinoamericanos en el transcurso de este siglo. Hoy viven en su territorio 56 pueblos indígenas con una población total de 8.7 millones en 1993, el 10.7% de la población total³.

Más que cualquier otra nación en América Latina, México desarrolló un estado todopoderoso, extremadamente centralizado y centralizador en el siglo XX; construyó un enorme aparato de instituciones sociales, salud y educación públicas, que se extendió hasta los últimos rincones de la sierra y de los litorales del país; el mismo estado benefactor con sus instituciones actúa prácticamente hasta la fecha como aparato dominante, centralizador de la riqueza y de las decisiones políticas, que en muchos casos sofoca la vida política, social y cultural de las regiones. Como quizás en ningún otro país latinoamericano, el estado ejerció hasta hace poco un monopolio en los campos de la política, educación y las demás actividades sociales. Esta estructura política que domi-

nó el país durante más de setenta años entró en crisis. Habrá que analizar las políticas lingüísticas, educativas y culturales mexicanas en el contexto de este proyecto centralizador y vertical, ajeno al pluralismo y a la democracia, y de su crisis actual.

LA HISTORIA

No es el caso analizar aquí la historia mexicana en todas sus facetas⁴. Me limitaré a unas breves observaciones sobre la Colonia y la Independencia, para concentrarme en las principales etapas del siglo XX: la Revolución y su postrimería hasta los años treinta; la época de Cárdenas y el surgimiento del indigenismo (1934 - 1940); el indigenismo institucionalizado (40 - 70); la educación indígena formal, (de la castellanización a la educación bilingüe bicultural e intercultural 1970 - 1994); el surgimiento de los nuevos movimientos indígenas (desde 1994).

El conflicto entre la lengua de los conquistadores y la compleja realidad sociolingüística del imperio azteca multilingüe quedó sin duda asentado desde el primer día de la Conquista, como se refleja, entre otras cosas, en los sucesivos debates entre la Corona española y la Iglesia acerca de las estrategias y métodos, la lengua apropiada, de la evangelización y administración de los indios, especialmente durante el primer siglo de lo Colonia (cf. Heath 1972, Aguirre Beltrán 1983). La destrucción masiva de las comunidades indígenas y el desplazamiento de sus lenguas, sin embargo, se acentuó recién en el siglo XIX con la Independencia y se profundizó después de la Revolución mexicana a comienzos de este siglo.

Conforme fue tomando cuerpo el proyecto de construcción del estado nacional mexicano, se perfilaron con mayor nitidez dos posiciones fundamentales en las acciones políticas dirigidas hacia la población indígena que se acentuaron a partir de la Revolución: una veía en la desaparición de los pueblos indígenas una condición previa a la construcción del estado nacional unificado; ésta impulsó la destrucción acelerada de las antiguas relaciones de producción que se habían conservado durante la Colonia por las políticas de la encomienda y bajo la protección de la Iglesia. Fomentó la integración de los pueblos indígenas a la cultura nacional, indígenas cuya "marginación" se definió desde siempre como atraso e incomunicación lingüística, debidos supuestamente a su falta de conocimientos de la lengua y cultura nacional. La otra posición —que también impulsaba la conformación de un estado nacional— pugnaba por la preservación de las culturas y lenguas autóctonas en este pro-

ceso. Sin lugar a duda, en la práctica se impuso casi siempre la primera posición, más allá de los planteamientos programáticos.

Hasta cierto punto, a esta controversia le correspondió en la educación y enseñanza del español —que constituyó desde siempre el pilar fundamental de la política lingüística y cultural dirigida hacia los indígenas (cf. Heath, 1972)— una contraposición entre dos procedimientos básicos: la castellanización directa (programas de sumersión, en términos modernos) y la asimilación indirecta a través de diversos métodos bilingües, donde a la lengua indígena le correspondía un papel instrumental de apoyo en la enseñanza (programas de transición); en algunos casos se proponía una alfabetización rudimentaria en la lengua vernácula.

Hacia finales del siglo XIX, cuando el español ya se ha vuelto la lengua mayoritaria en el país⁵, se consolida la definición de una identidad nacional fundada en la herencia europea y la glorificación del pasado indígena precolombino. En esta época —son los tiempos en que se exploran por primera vez las grandes pirámides de los imperios maya y azteca— se sientan las bases para la ideología del nuevo México como sociedad mestiza que se acentúa después de la Revolución. Lo importante es que esta conceptualización desvincula por completo la relación entre el pasado idealizado de las grandes culturas indígenas y la condición contemporánea de los indios, cuya existencia como campesinos pobres obstaculiza, según esta ideología, la conformación del estado nacional. No fueron, sin embargo, las políticas lingüísticas oficiales que impulsaron la amplia y masiva castellanización del país en el siglo XIX, ya que la educación pública y el uso obligatorio del español en dominios públicos no tuvieron un efecto significativo. Fueron más bien el surgimiento de una economía capitalista, el desarrollo de la minería e industria textil, junto con el servicio militar obligatorio, los procesos que desencadenaron una migración masiva de la población indígena y una consecuente difusión del español (cf. Cifuentes y Pellicer 1989).

El siglo XX se caracteriza por la contradicción entre un desplazamiento dramático de las lenguas indígenas y un incremento en los esfuerzos para protegerlas. La Revolución consolida la ideología del mestizaje como sustento racial, ideológico y lingüístico de la nueva nación posrevolucionaria. En los decenios posteriores surge el *indigenismo*⁶ que introduce una revalorización del indígena contemporáneo, pero fomenta, como parte de la ideología nacionalista, la mexicanización de los indios. Sincretiza de modo contradictorio el mestizaje, la defensa del indígena actual, la legitimación del estado mexicano fundado en el pasado precolombino y el creciente rechazo ideológico de la herencia hispana identificada con el oscurantismo decimonónico, el clericalismo

y catolicismo. Este rechazo tuvo un efecto de encubrir, más que contrarrestar, una política castellanizadora que predominará en los hechos, aunque con oposiciones importantes, hasta por lo menos los años noventa.

La Ley de Educación Rudimentaria de 1911 impulsó la creación de escuelas rurales y la aplicación de un método directo de castellanización, para el cual las lenguas indígenas constituían un obstáculo. Con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 y su Departamento de Cultura Indígena se profundiza este proceso. La educación se concentraba en la alfabetización castellanizadora y la instrucción de técnicas agrícolas, siempre en la perspectiva de "civilizar" al indígena. En la definición de las funciones del Internado Nacional para Indios, conocido como la Casa del Estudiante Indígena, se proponía en 1927

"... anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencia y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos íntegramente a la comunidad social mexicana; se les hará partícipes de la cultura fundamental, se les impartirán conocimientos de orden manual, agrícola e industrial y, en suma, se les dará educación integral ... en provecho de la cohesión y unidad mexicana".
(SEP 1927: 35-36).

Si comparamos los indicadores estadísticos en los censos de población, observamos que en 1930 todavía el 53% de la población indígena (16% de la población total) era monolingües, es decir, el éxito de la castellanización fue más bien limitado. Es tan sólo entre 1940 y 1950 y a partir de 1970 que la proporción de monolingües decrece significativamente (cf. Valdés 1995: 69).

Con el arribo de Lázaro Cárdenas a la presidencia de la República en 1934 se inició una nueva etapa del indigenismo. México tomó la iniciativa y se colocó en una posición de vanguardia en las políticas lingüísticas y educativas en América Latina. Organizó varios eventos de trascendencia continental como la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en 1939 y el Primer Congreso Indigenista Interamericano en el año siguiente que abrieron un espacio para discutir nuevamente las políticas indigenistas. Se reconoció el fracaso de las políticas educativas integracionistas y surgió, como alternativa, la alfabetización en lengua indígena. Por primera vez en la historia independiente, el gobierno mexicano abandonó la castellanización directa (sumersión) y le abrió las puertas de las escuelas a las lenguas indígenas, aunque fuera en proyectos experimentales de corta duración⁷. En estos programas transicionales la lengua

indígena jugaba un papel subordinado e instrumental como lengua de instrucción inicial y para la alfabetización. Las lenguas indígenas dejaron de ser consideradas como un obstáculo, por lo menos en el aula, y se tornaron herramienta útil para la transición cultural. Se llegó a aceptar cada vez más el principio de que cualquier individuo aprende mejor en su lengua materna⁸. Al Instituto Nacional Indigenista, fundado en 1948 como compromiso del congreso interamericano realizado en 1940, le correspondió un papel central en la educación indígena de los próximos decenios. No hubo programas de preservación lingüística que se concretaran en ese período. Dado los limitados recursos pedagógicos y, en el largo plazo, el igualmente limitado apoyo político, los programas de alfabetización en lengua indígena se desvanecieron y cedieron nuevamente a una educación de castellanización directa. Observamos en esta época de modernización e industrialización acelerada que el discurso de exaltación indigenista reforzaba en el fondo una política de mestizaje y asimilación.

Si bien desde los años setenta las políticas integracionistas ya no se han formulado tan explícitamente en México puesto que se incluía, como en la Ley de Educación de 1973, una cláusula de respeto a las culturas indígenas, en los hechos continuaron las políticas asimilacionistas impulsadas por una educación indígenas castellanizadora y otros programas indigenistas.

En 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) como parte de la Secretaría de Educación Pública federal. Esta nueva instancia administrativa coordinó un conjunto de escuelas indígenas de las 56 lenguas autóctonas en el país.

Las escuelas seguían básicamente el currículo de las primarias monolingües hispanas del país y usaban el libro de texto oficial gratuito como principal recurso pedagógico en las cuatro materias fundamentales (español, matemáticas, ciencias naturales y sociales). La principal diferencia entre el sistema bilingüe y las primarias monolingües consistía en el hecho, en sí muy importante, que todos los maestros eran indígenas bilingües y usaban la lengua vernácula como medio de comunicación e instrucción mientras fuera necesario. Como muchos alumnos llegaban con escasos conocimientos de esta lengua al primer grado, a pesar de haber cursado un año de educación preescolar, se producía una ruptura entre el currículo oficial y las condiciones sociolingüísticas de su aplicación. Los maestros tenían que adaptar los programas de estudio y desarrollar un currículo *de facto* ("oculto", como dicen algunos) que sufre una serie de contradicciones estructurales. Este currículo se puede caracterizar como de sumersión relativa, no sistemática que apunta a la transición al español (cf. Hamel 1988b para un análisis detallado).

La orientación de las políticas lingüísticas y educativas de toda estos decenios se sustenta en una teoría de *inclusión cultural* (Bullivant 1984) que concibe, por lo menos implícitamente, una jerarquía entre las culturas: sólo las culturas consideradas universales, sobre todo las occidentales, contienen los elementos y las facultades generales de la cultura (en la educación: la lecto-escritura, adquisición del lenguaje, matemáticas, taxonomías del conocimiento, pedagogía, desarrollo infantil). A las culturas indígenas solamente les queda el espacio de los componentes específicos que se reducen en muchos casos al folklore.

A mediados de los años ochenta surge un nuevo proyecto bajo la denominación de *bilingüe bicultural*. En la raíz de la nueva propuesta se encontraba la preocupación de cómo invertir la tendencia de desplazamiento a la cual contribuía la escuela indígena castellanizadora y de cómo alcanzar niveles satisfactorios, tanto en la enseñanza de la lengua nacional como de los contenidos curriculares. El nuevo modelo planteaba un cambio radical de enfoque: la educación de los niños indígenas monolingües debía empezar con una alfabetización en su lengua vernácula durante el año pre-escolar y el primer año de primaria; en el segundo año se iniciaría la enseñanza del español oral como L2, para comenzar recién en el tercer grado con la lecto-escritura de la lengua nacional. Durante los siete años de primaria, la lengua indígena debería funcionar como lengua de instrucción para la mayoría de las materias escolares. Además, se pretendía incluir ciertos contenidos culturales de cada etnia en los planes y materiales de enseñanza. En términos generales el currículo tomaba en cuenta las deficiencias descritas anteriormente, como también los aportes en la investigación sobre la educación bilingüe a nivel internacional, proponiendo de esta manera un modelo de preservación lingüística y cultural. Se implementó como programa experimental en cuatro zonas lingüísticas en el año escolar 1985-86. El nuevo programa requería de un extenso y complejo trabajo de planificación lingüística: la estandarización de las 56 lenguas indígenas con su compleja variación dialectal, la elaboración de alfabetos y de materiales didácticos. Las presiones políticas de presentar resultados tangibles en el corto plazo llevaron a la elaboración apresurada de libros de texto que, en su primera versión, consistían en la traducción del texto oficial en español a las lenguas indígenas.

Este proyecto no tuvo el éxito que hubieran deseado sus autores, a pesar de los primeros resultados alentadores, puesto que se tuvo que enfrentar a una serie de obstáculos de orden político. Por un lado, se generó una disputa sobre la normatividad educativa entre la DGEI y la Subsecretaría de Educación Elemental que no quería autorizar en la educación indígena la implementación de un currículo significativamente diferente al currículo general de la educa-

ción primaria. Por el otro, la propuesta tampoco obtuvo el consenso necesario entre maestros, padres de familia y autoridades en las zonas indígenas.

Observamos que en este caso se produjo una contradicción, tanto al interior de las políticas del estado como entre éstas y las políticas de otras fuerzas políticas relevantes, lo que nos demuestra que cualquier concepto de políticas públicas y de planificación lingüístico-educativa debe considerar la intervención política de todas las fuerzas sociales significativas como una categoría central en su diseño, y no solamente como un elemento residual que puede afectar la aplicación de ciertos programas. Quizás una limitación de la propuesta consistió en que se planteó como proyecto único para todas las regiones indígenas, impulsado desde el gobierno federal. Sin duda, este hecho correspondía a la situación política del momento, cuando el país no estaba preparado todavía para una propuesta mucho más descentralizada y diferenciada, con la participación decidida de los actores indígenas. Aún así, se enfrentó a las resistencias al interior del aparato estatal que comentamos.

Además, se sustentaba en una progresión lineal y una estructura demasiado rígida en sus diferentes etapas. Al posponer la introducción de la lecto-escritura en español hasta el tercer grado por las razones psicolingüísticas mencionadas, entraba en abierta contradicción con lo que constituye quizás la principal preocupación de muchos padres de familia y maestros indígenas, es decir, la adquisición temprana y eficaz de estas habilidades relacionadas con la sociedad nacional. Si bien un tal diseño curricular puede ser el más adecuado desde el punto de vista del desarrollo cognitivo y lingüístico de alumnos monolingües y desde la perspectiva de la preservación de la lengua indígena, se vio que no era viable en el contexto de las expectativas políticas y educativas del momento.

En síntesis, podemos constatar que en los años ochenta ya se había consolidado una estructura de escuelas indígenas con su aparato administrativo propio⁹. Hasta mediados de los años noventa, sin embargo, la mayoría de las escuelas indígenas seguía una política castellanizadora de asimilación cultural. Contrario a lo que muchos autores (Varese 1983, Varese 1987, Hernández Moreno/Guzmán G. 1982, Amadio 1987, Modiano 1988, etc.) afirmaron en distintos momentos sobre el México contemporáneo, por lo menos hasta 1996 no se puso en práctica una instrucción sistemática de alfabetización en las lenguas vernáculas, como una política general, oficial y de hecho en la gran mayoría de las escuelas del sistema. Además, se mostró que la escuela indígena se había desvinculado de manera creciente de las comunidades mismas, debido en parte a las estructuras verticales y burocráticas del aparato educativo. Y el impulso a una difusión social y un uso comunicativo real de la lecto-escritura en lengua

indígena quedó relegado a diferentes iniciativas locales que gozaban de poco apoyo oficial.

Mientras en un conjunto de países latinoamericanos surgieron nuevos proyectos de educación indígena, basados en una concepción avanzada de pluralismo lingüístico y cultural (e.g. en Ecuador, Bolivia, Colombia, Guatemala) de tal modo que algunos de los protagonistas hablan de un “boom” en la educación indígena intercultural (López 1995), en México el enorme aparato burocrático y las múltiples resistencias a la diversidad no permitieron un avance similar.

A pesar del poco avance a nivel del estado, los años noventa vieron el surgimiento de diversos movimientos indígenas que reformularon sus reivindicaciones históricas en términos de demandas jurídicas fundamentales como pueblos, incluso naciones, lo que implica una ruptura con el estado liberal homogeneizador: territorios, no tierras, sistemas educativos y de justicia propios, en su propia lengua, no las escuelas “del blanco o mestizo”, autogobierno y autonomía. Aparecieron múltiples iniciativas locales que se propusieron apropiarse de la educación como recurso para el fortalecimiento de la vitalidad étnica, la revitalización de culturas y la extensión de las lenguas autóctonas a los ámbitos de prestigio en la vida pública y el uso social de su escritura (Pardo 1993).

El levantamiento armado del EZLN el primero de enero de 1994 cambió el panorama nacional y sentó nuevas bases para una política indigenista alternativa. La presencia política y massmediática del EZLN en el escenario nacional ha tenido por lo menos cuatro logros importantes. El EZLN:

1. contribuyó a fracturar definitivamente la hegemonía del discurso dominante del partido-estado monolítico, del sistema político único;
2. participó decisivamente, como movimiento indígena insurrecto, en el debate nacional sobre la democratización del país, lo que influyó en los resultados electorales y los cambios políticos en 1997, cuando por primera vez en 70 años la oposición en su conjunto ganó una mayoría en la cámara de diputados;
3. colocó la cuestión indígena, como quizás nunca antes, en el centro del debate nacional, a pesar de todos los esfuerzos del gobierno de contener el conflicto armando como problema regional y exclusivamente étnico del estado de Chiapas; y
4. centró el conjunto de sus demandas en la reivindicación central de la *autonomía* como concreción del autogobierno indígena (Díaz-Polanco 1997).

Como es sabido, los Acuerdos de San Andrés que establecieron los resultados de las negociaciones sobre derecho y cultura indígena entre el gobierno federal y el EZLN en febrero de 1996 fueron desconocidos posteriormente por el gobierno mexicano. Sin embargo, constituyen hasta el momento de escribir estas líneas (septiembre de 1998) el referente de mayor legitimidad. Si bien no contienen definiciones muy específicas en materia de educación y usos de las lenguas (Pellicer 1998), por lo menos sientan las bases para impulsar una educación que debería ser intercultural en todo el país y bilingüe en las zonas indígenas. Esta educación deberá desarrollarse con la participación y bajo el control de las mismas comunidades indígenas, siguiendo los lineamientos del Convenio 169 de la OIT.

Uno de los puntos de mayor complejidad se presentará sin duda cuando se trate de concretar el establecimiento de la autonomía y la creación de municipios indígenas en espacios territoriales específicos. Dada la fragmentación de la mayoría de los territorios indígenas y los grados de tolerabilidad (cf. Grin 1994) asimétricos entre el español y las lenguas indígenas, se tendrá que buscar una política del lenguaje que combine los principios de territorialidad y personalidad de manera flexible. En determinadas regiones de mayorías indígenas se garantizarán los derechos colectivos de los pueblos indígenas (territorialidad) para obtener servicios en sus lenguas. Al mismo tiempo se tendrá que buscar la forma de garantizarle a los hablantes del español sus derechos individuales, tal como sucede en el caso de los anglófonos en Quebec (cf. Maurais 1993, 1995) y de los rusos en los países bálticos (cf. Druviete 1995).

En síntesis, podemos afirmar que, durante los 500 años desde la Conquista, se consolidó en México un estado nacional basado en una mayoría hispanohablante (90% de la población) con una norma propia del español, que se estableció en 1892 como lengua nacional. En las políticas lingüísticas, como parte de las políticas indigenistas en general, predominó hasta nuestros días una posición asimilacionista que veía en la erradicaciones de las culturas y lenguas indígenas una condición irrenunciable para la construcción de un estado nacional homogeneizado. A pesar de la glotofagia y el desplazamiento lingüístico que se observan sobre todo durante este siglo, es probable que estos procesos no se puedan identificar como efectos directos de las políticas lingüísticas y educativas, sino más bien como resultados de las políticas implícitas en las actuación de la sociedad dominante. La erosión de la base cultural de las etnias, y la ruptura entre la producción y apropiación de las experiencias étnicas, desencadenó en muchos casos un proceso de reorientación hacia la lengua y cultura nacional y el abandono paulatino de sus lenguas (cf. Hamel 1988a, 1995). Observamos que, en momentos históricos determinados, las políti-

cas oficiales y aquellas de las formaciones sociales, tanto indígenas como mestizas, entran en contradicción y se obstaculizan mutuamente.

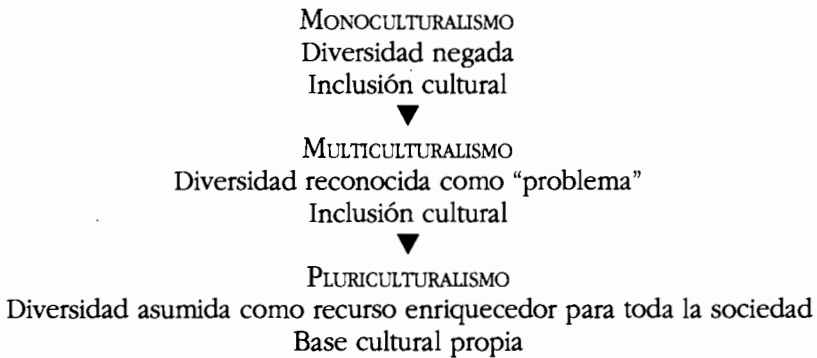
A pesar de las políticas dominantes, durante este siglo el número de hablantes de lenguas indígenas ha crecido significativamente en términos absolutos (de 2.2 millones en 1930 a 5.3 millones en 1990), aunque se redujo en términos relativos a la población en su conjunto (del 16% en 1930 al 7.5% en 1990 según el censo oficial). Especialmente algunas de las “pequeñas” lenguas gozan de buena salud, de modo que difícilmente se cumplirá el pronóstico de Oscar Lewis: el famoso antropólogo de la pobreza predijo en los años cincuenta que, en el año 2006, desaparecería la última lengua indígena (cf. Heath 1972).

ORIENTACIONES CULTURALES DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Podemos conceptualizar las orientaciones culturales que guiaron las políticas lingüísticas en México y en otros países latinoamericanos en tres grandes perspectivas históricas (ver cuadro 1). En muchos estados nacionales el proceso partió de una orientación hacia el *monoculturalismo* como política oficial que negaba rotundamente todo espacio a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Esta posición causó y sigue causando gravísimos conflictos en vastas regiones del mundo (cf. Stavenhagen 1996). Las orientaciones transitaron posteriormente por un estadio de *multiculturalismo*, donde se reconoció parcialmente la diversidad, inclusive como generadora de ciertos derechos; pero sigue siendo considerada como un problema, lastre o barrera para el desarrollo. En los últimos decenios emergió entre los sectores más avanzados de la sociedad (indígena y no indígena) una concepción de *pluriculturalismo*, que no sólo reconoce la diferencia como derecho del grupo e individuo indígena, sino que la concibe, por el contrario, como un recurso sociocultural que enriquece (cf. Ruiz 1984) el estado y el conjunto de la nación.

A lo largo de la historia latinoamericana se perfilaron momentos en que prevalecieron unas u otras de las tres principales orientaciones culturales. Cabe señalar, sin embargo, que estas políticas no existen en forma pura ni se manifiestan de manera exclusiva en etapas históricas claramente delimitadas. Por el contrario, lo importante es que las tres concepciones culturales y políticas de estado y nación —que se reflejan en una amplia gama de programas— coexistieron de manera más o menos conflictiva, con diferentes pesos, en diferentes épocas en los países latinoamericanos. La situación actual se caracteriza precisamente por una pugna entre las orientaciones de la multiculturalidad como problema y del pluralismo enriquecedor, sin que haya desaparecido por completo la orientación monocultural.

Cuadro 1

De la diversidad negada al pluralismo asumido

Podemos identificar tres importantes innovaciones que caracterizan la situación actual de cambios dinámicos en América Latina, particularmente en los países con una población indígena significativa (numérica y/o políticamente) y que tienen consecuencias importantes para las políticas lingüísticas y educativas:

1. Con el auge de los movimientos indígenas y los procesos de democratización se ha roto la hegemonía de las posiciones multiculturales y asimilacionistas. Es decir, emergió un cuestionamiento mucho más a fondo que en cualquier época anterior a la vía del desarrollo nacional integracionista y se presentaron alternativas reales.
2. Los pueblos indígenas han dejado de ser una masa poblacional relativamente pasiva, receptora de programas de los gobiernos, y se han instalado definitivamente como actores sociales en los escenarios políticos.
3. La “cuestión indígena” ha dejado de constituir un problema marginal que se pueda atender con programas asistencialistas en zonas geográficamente delimitadas. Por el contrario, las reivindicaciones de los segmentos indígenas más avanzados han planteado temas de derecho constitucional y derechos colectivos, de organización política y de pluralismo cultural que rebasan los territorios y ámbitos de su habitat tradicional y obligan a una profunda reforma de los estados y sus sociedades civiles mismas. Nos llevan a reconocer con cada vez mayor nitidez que, en el trato que una nación le da a sus minorías (o mayorías) étnicas a través de su estado, se reflejan y se someten a prueba las concepciones de pluralismo y democracia que sustentan a las naciones en su conjunto.

4. A nivel de las políticas de estado, prácticamente en ningún país latinoamericano es posible proponer una política educativa abiertamente asimilacionista o transicional. Todos los programas y legislaciones se pronuncian, por lo menos en el papel, por la preservación de las culturas y lenguas indígenas.

LA POLÍTICA MEXICANA HACIA EL ESPAÑOL COMO LENGUA NACIONAL Y REGIONAL

La política hacia el español durante la época colonial y después de la independencia se relaciona, obviamente, de manera muy estrecha con las políticas hacia las lenguas indígenas. En el fondo, el conjunto de acciones explícitas del estado y las orientaciones implícitas, ideológicamente encubiertas de la sociedad dominante, hacia las lenguas precolombinas se explican tan sólo si las investigamos en relación con una constante de la historia en territorio mexicano: la conformación del español como lengua nacional. Este proceso se consolida recién a lo largo del siglo XIX, cuando el español se vuelve lengua mayoritaria en el país. La creación de una efímera Academia de la Lengua en 1835 y de la Academia Mexicana Correspondiente a la Real Academia Española (RAE) en 1875 refleja las constantes disputas entre España y el México independiente en torno a la conformación del español mexicano que dejaba de ser lengua colonial para transformarse en lengua nacional.

Mientras la Academia Mexicana impulsaba este proyecto preservando la unidad hispana y sin llegar a una ruptura con España, la RAE se reservaba el derecho absoluto a decidir sobre la aceptación en el diccionario de las voces propuestas por sus colegas mexicanos y de otros países hispanoamericanos. En muchos casos las rechazaba considerándolas el “fruto del error y la corrupción” (Cifuentes y Ros 1993: 140), cuando la Academia Mexicana sostenía la hipótesis de un proceso evolutivo propio y le reprochaba a la Academia Española “que en múltiples ocasiones desconocía la extensión de uso y aun su etimología”(ibid.).

Este caso típico demuestra que difícilmente se sostiene la postulada separación estricta entre los conceptos clásicos de *corpus* y *estatus* (Kloss 1969); observamos más bien cómo ambos se condicionan mutuamente: las intervenciones de planificación sobre el corpus, mientras estaban controladas por España, debilitaban el estatus del español mexicano como lengua nacional, justamente porque la RAE no admitía los marcadores de alteridad en la lengua que eran necesarios para consolidar el proyecto lingüístico nacional.

Sin duda estos debates influyeron más en la conformación de una ideología nacionalista de la pequeña elite que gobernaba México que en las prácticas lingüísticas generales. Revelan la construcción histórica de un discurso que refleja una posición oscilante entre la consolidación de una variedad nacional y la subordinación a la norma peninsular.

A lo largo del siglo XX el control que el estado ejerció sobre la norma del español se vehiculó principalmente a través de la Secretaría de Educación Pública, fundada en 1921. La edición de libros de texto únicos, gratuitos y obligatorios para la enseñanza primaria, que alcanzan una distribución masiva¹⁰, significó en primer lugar un control ideológico sobre los contenidos y métodos de enseñanza, pero también sobre la norma del español.

Si bien la Constitución nunca fijó un estatus específico del español como lengua oficial, existen leyes secundarias que establecen su uso obligatorio en las instituciones de gobierno incluyendo la educación. Además, ciertos lineamientos fijan normas para el uso público del español en los medio de comunicación y en los documentos oficiales. Un intento de enmendar la Constitución para oficializar el español en los años ochenta no llegó siquiera a debate parlamentario, ya que no se veía la necesidad de una tal medida y se temían consecuencias negativas para el estatus de las lenguas indígenas.

En términos generales, se puede observar que en los últimos decenios no hubo ningún control explícito ni medidas visibles de políticas o de planeación lingüísticas relacionadas con la normativización del español más allá de las mencionadas. Una excepción la constituyó la efímera "Comisión para la defensa del idioma español", creada en 1981 por el gobierno federal para contrarrestar la influencia supuestamente creciente del inglés. Muy pronto sus actividades publicitarias se volcaron, sin embargo, contra el lenguaje popular, atacando las jergas y usos "cantinflescos". Sus intervenciones tuvieron poco efecto (Lara 1993), y a veces un efecto contrario ya que contribuyeron a difundir por radio y televisión los giros que se proponían combatir. Como política del lenguaje basada en un purismo abstracto, intentó intervenir sobre el corpus del español mexicano, sin tomar en cuenta las orientaciones culturales y lingüísticas de las principales fuerzas sociales. Por esta razón, fracasó en su doble intento de contrarrestar influencias ajenas a la norma "cultas".

En cuanto al inglés, se basó en una apreciación equivocada, ya que en ningún momento en la historia reciente se ha podido constatar un proceso significativo de penetración del inglés y desplazamiento del español en el territorio mexicano; por el contrario, el español se está extendiendo vigorosamente en los estados fronterizos de la unión americana, como veremos más

adelante. En todo caso, existe mayor difusión del inglés en las zonas turísticas mexicanas que en la frontera con los EE.UU. (cf. Bustamante 1983). Lo que sí estaba en juego era la creciente influencia ideológica de la cultura norteamericana en los sectores medios y altos, a la cual, según Lara (1993), la Comisión creada por el último gobierno de orientación nacionalista y populista intentaba dar una respuesta.

Como es sabido, el modelo económico y la política exterior cambiaron radicalmente en México a partir de 1982. La apertura del mercado y la adopción de políticas neoliberales implicaron una creciente subordinación de México a los EE.UU. y un incremento muy significativo de la influencia que ejerce desde entonces el vecino del norte en la transformación de los modelos culturales y las formaciones discursivas dominantes en el país (cf. Guevara Niebla y García Canlini 1992). Por esta razón, no sorprende que el gobierno mexicano no haya desarrollado ninguna política lingüística explícita de defensa del español, y de los consumidores y trabajadores hispanohablantes, en el contexto del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), en vigor desde 1994. Esta política contrasta significativamente con aquella impulsada por el gobierno de Quebec en defensa del estatus del francés (Maurais 1994), la otra lengua oficial y a la vez subordinada al interior del Tratado.

En síntesis, podemos resumir que las políticas lingüísticas en torno al español tuvieron como primer objetivo histórico la expansión del castellano en todo el territorio nacional, y el desplazamiento las lenguas indígenas como correlato. Al mismo tiempo, este proyecto buscó la consolidación del español mexicano como lengua nacional, delimitándolo de la variedad peninsular. Por último, la política frente al inglés ha sido oscilante y efímera y se ha reducido, en el campo de la educación pública, a otorgarle el estatus de lengua extranjera prioritaria (cf. Hidalgo, Cifuentes y Flores 1996).

POLÍTICAS CULTURALES Y FRONTERAS LINGÜÍSTICAS ENTRE EL ESPAÑOL Y EL INGLÉS EN LOS EE.UU.

Cualquier análisis de las políticas lingüísticas que inciden en México quedaría incompleto si no tomara en cuenta la presencia del inglés en la región y las políticas que afectan a una considerable porción de mexicanos (entre otros latinoamericanos) en el país vecino del norte.

La frontera entre México y los EE.UU. se ha considerado como una de las más desconcertantes zonas de contacto en el mundo occidental (Pratt cita-

do en García Canclini 1997); tres mil kilómetros que separan el primer mundo del tercero. Históricamente nos hemos acostumbrado a considerar las fronteras, sobre todo en regiones multilingües, como la línea divisoria que separa mundos compactos y homogéneos. Una vez que la cruzamos, todo es diferente del otro lado. No puede ser más tajante el contraste de un lado y otro de la frontera que separa México de los EE.UU., ni más impactante el paso de San Diego a Tijuana. Y sin embargo, la frontera es permeable y también se mueve. Con la fulminante globalización y la integración de ambos países en el TLC, la frontera se rearticula de ambos lados.

La imagen de frontera, que sirvió como metáfora en la creación del concepto de fronteras étnicas (*ethnic boundaries*) en el influyente escrito de Frederick Barth (1969), no es aplicable hoy por hoy en su totalidad a la división entre México y los EE.UU. Nunca fue realmente una frontera lingüística. Y la migración masiva que llevó a 30 millones de hispanos a las tierras del vecino, establece una contigüidad territorial, como también una continuidad lingüística y cultural.

Si bien México no tiene muchas posibilidades de injerencia formal en la política de los EE.UU., las políticas de migración y el trato a los mexicanos en el país vecino constituyen cada vez más un tema conflictivo de primer orden en la agenda bilateral.

Ejemplificaré las políticas del lenguaje que afectan a la población hispana en los EE.UU. con el caso de los derechos lingüísticos en California.

LA HISTORIA Y LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LA POBLACIÓN HISPANA EN CALIFORNIA

La historia de los Estados Unidos es en buena medida la historia de sus inmigrantes de diversas comunidades lingüísticas. Llegaron en sucesivas olas a las costas del nuevo continente buscando pan, trabajo, libertad política, étnica y religiosa. A cambio de estas bondades se asimilaban rápidamente y se integraban al supuesto *melting pot* de la gran nación americana.

Los EE.UU. heredaron de sus fundadores ingleses la reticencia de imponer el inglés por la vía estatutaria. A diferencia de la conquista española, la colonización anglosajona no consideró que la reglamentación del lenguaje fuera un instrumento útil para la integración y construcción de la nación (cf. Heath y Mandabach 1983: 92-93)¹¹.

Esta política de tolerancia cambió en la segunda mitad del siglo XIX, cuando un número creciente de estados adoptó políticas y legislaciones restrictivas; se agudizó con la cresta de la ola inmigratoria y la xenofobia reforza-

da por la Primera Guerra Mundial¹². Muchas de estas regulaciones, sin embargo, fueron revocadas por la Suprema Corte¹³.

En la Alta California, territorio periférico de la joven república mexicana en el siglo XIX, el *goldrush* atrajo rápidamente a una mayoría anglófona y blanca en el estado que superaba la escasa población hispana (5,000 habitantes). Después de la anexión por los EE.UU., la nueva Constitución del estado (1849) permitió la publicación de las leyes en español e inglés, y un estatuto de 1852 exigió su promulgación en castellano en los condados sureños de mayor población hispana; ahí se autorizó también el funcionamiento de los tribunales en español. Paulatinamente se restringieron los espacios de la lengua hispana, y la Constitución de 1879 ya eliminó todo uso oficial del español (Kloss 1977, Hernández-Chávez 1994, Baron 1990).

Ochenta años después, cuando California ya constituye uno de los centros más vitales y dinámicos del *American way of life*, la población hispana sigue presente, a pesar de su marginación y subordinación, y se robustece a partir de los años sesenta. Sus presiones y luchas como parte del movimiento por los derechos civiles y las movilizaciones sindicales de los trabajadores inmigrados, así como varios juicios a nivel estatal y federal llevaron a una inversión de la tendencia restrictiva. En el contexto global, las rebeliones raciales y la creciente necesidad de mano de obra calificada intervinieron en estas decisiones.

California llegó a ocupar un lugar de vanguardia y sirvió de modelo para los demás estados, sancionando legalmente el multilingüismo. El Decreto Dymally-Alatone de Servicios Públicos Bilingües de 1980 (Cal. Government Code, Sec. 7290 et seq) refleja claramente esta tendencia (cf. Marshall 1986: 54-55), puesto que obligó a todas las agencias del estado que brindaban servicios a un número mínimo (5% o más) de personas no hablantes del inglés, a contratar a una cantidad significativa de funcionarios bilingües calificados. Impuso la publicación de todo tipo de material informativo sobre servicios públicos en las lenguas correspondientes, incluyendo agencias laborales y de cesantía, contratistas, servicios telefónicos, anuncios de notarías, y boletas electorales.

LA EDUCACIÓN BILINGÜE

El campo de la educación constituye, junto con el de la justicia, el escenario más conflictivo en cuanto a las políticas y legislaciones dirigidas a las minorías etnolingüísticas. Como punto de partida de un renovado debate se señaló en los años setenta un hecho no controvertido: existía una número alarmantemente alto y creciente de niños de un estrato socioeconómico bajo

que hablaba poco o ningún inglés y que experimentaba un fracaso escolar masivo, con la consecuente deserción escolar y una deficiente integración en los procesos económicos del país (Paulston 1992: 62ss). Sobre la explicación del por qué de esta situación y en la propuesta de soluciones se dividieron y se polarizaron las opiniones¹⁴.

Entre los años setenta y ochenta los programas de educación bilingüe crecieron y se diversificaron, atendiendo una población no anglófona que aumentaba a pasos de gigante. Muchos de los programas, como los de *Carpintería*, *Pájaro Valley* o *Redwood City*, adquirieron fama por su carácter experimental y éxito escolar (cf. Cummins 1989, Cazden y Snow 1990). Si bien la política oficial y las reglamentaciones federales y estatales insistían en currículos transicionales con el objetivo último de enseñar con la mayor eficiencia y rapidez posible el inglés y las principales habilidades escolares, en 1984 se aprobó también a nivel federal el financiamiento de programas de desarrollo del bilingüismo (*developmental bilingual education programs*) que integraban en un salón de clase una población anglófona con otra no anglófona para desarrollar en ambos grupos un bilingüismo estable (Lyons 1990).

EL AUGE DEL ESPAÑOL Y LA CULTURA HISPANA EN CALIFORNIA

Este desarrollo tiene sus raíces en el crecimiento de la población latina y la vigorización del español en el estado de California. En 1990 la población de origen hispano constituyó de lejos la primera minoría de inmigrantes con más de 22 millones de miembros (8.7% de la población total) en los Estados Unidos. Entre 1980 y 1990 creció en un 53%, cinco veces más rápido que el promedio nacional y 12 veces más que la población blanca (Macías 1993). De no cambiar drásticamente las condiciones de reproducción e inmigración de la comunidad hispana, no hay perspectivas de que este crecimiento se reduzca en el futuro, por el contrario. Una estimación media hecha en 1994 calcula que, para el año 2020, la población de origen hispano habrá alcanzado la cifra de 50 millones (15% del total de la población de EE.UU.), y en 2050 de 83 millones (21.5% del total), de manera que los Estados Unidos ocuparían el segundo lugar entre los países hispanohablantes del mundo.

El estado de California concentra más de la tercera parte de la población hispana (9 millones), equivalente al 30% de la población californiana mayor de cinco años. Unos 3,5 millones de ellos no nacieron en el país. En las escuelas públicas (preescolar a 12º grado) los 1.8 millones de alumnos latinos inscritos en 1992 representaban el 35% de la población escolar, y en 2008 ya constituí-

rán la mayoría absoluta. Los blancos, afroamericanos y asiáticos ocuparán la posición de minorías étnicas en las instituciones escolares. De los alumnos hispanos actuales, casi la mitad (45.9%) fue evaluada como deficiente en inglés y en otras habilidades escolares en 1992, lo que refleja la poca adecuación de la educación a las necesidades de los hispanos (Macías 1993). Podemos constatar, en conclusión, que la población hispana se incrementó dramáticamente y seguirá creciendo de no cambiar drásticamente sus condiciones. De esta población, tanto la total como la escolar, casi la mitad tiene un dominio limitado o inexistente del inglés.

LA REACCIÓN CONSERVADORA:

DESDE EL MOVIMIENTO ENGLISH ONLY HASTA LAS LEYES ANTI-INMIGRANTES

La contraofensiva de los sectores blancos y conservadores a estos avances espectaculares de la cultura hispana no se hizo esperar. Ya en los años setenta se abolió el derecho a las boletas electorales en otras lenguas. Los años ochenta vieron la aparición de un movimiento anglo y conservador que, bajo el lema *English only*, se proponía preservar la unidad nacional en torno al inglés; apuntaba a hacer retroceder la influencia del español y de otras lenguas extranjeras en los espacios oficiales (cf. Cazden y Snow 1990, Crawford 1989, Zentella 1995). Otra vez, California jugó un papel de vanguardia al encabezar la contraofensiva en detrimento de los derechos lingüísticos y culturales de las minorías. El movimiento *English only* logró sancionar el inglés como única lengua oficial del estado en la constitución (Proposición 63) en 1986 (MacKaye 1990).

Se ha argumentado que la declaración del inglés como lengua oficial en sí no causaría efectos negativos para las minorías lingüísticas. Es más, muchos ciudadanos de los EE.UU. se mostraron sorprendidos que el inglés no era ya la lengua oficial de la federación¹⁵. En el contexto de una campaña contra el uso de las otras lenguas, sin embargo, se considera que este tipo de legislación tendría efectos negativos para diversos programas de educación bilingüe que no tuvieran un currículo estrictamente transicional, ya que cualquier programa con características de preservación podría violar los nuevos dispositivos legales¹⁶. Se observa una creciente hostilidad hacia el hecho mismo del bilingüismo, ya que éste, aún en personas con un buen dominio del inglés, resulta sospechoso y antiamericano. En varios estudios recientes se muestra de qué manera se excluyen personas bilingües de jurados por el hecho de ser bilingüe (Valdés 1995), o se sanciona el uso de otras lenguas en el lugar de trabajo (Macías 1995, Zentella 1995).

*¿DESPLAZAMIENTO O RESISTENCIA DEL ESPAÑOL?**LA PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA*

Desde una perspectiva sociolingüística este tema se traduce en un debate sobre el futuro del español en los EE.UU., es decir, sobre los procesos de desplazamiento o resistencia del castellano como lengua minoritaria.

El problema se plantea de la manera siguiente. 1) Si todos los indicadores apuntan a un crecimiento muy significativo de la población de origen hispano en cifras absolutas y relativas: ¿cuál será el proceso de asimilación lingüística y cultural; es decir, cuántos miembros de esta comunidad seguirán hablando su lengua materna en 30 años, en la segunda y tercera generación? 2) Si tenemos un número llamativamente alto y creciente: a) de hispanohablantes en total; b) de hispanohablantes monolingües o casi monolingües adultos; y c) de niños y adolescentes de baja proficiencia en inglés; ¿podemos interpretar estos fenómenos como expresión de una resistencia cultural, acaso un proceso centrífuga de divergencia que podría desembocar en la segregación y el separatismo, como vociferan los representantes de *English only*? ¿O se deben las cifras tan alarmantes para el *establishment* sobre todo al influjo masivo de nuevos inmigrantes; representan, por tanto, más bien un fenómeno pasajero que no revierte las tendencias históricas, como sostienen los estudios de los sesenta y setenta y el movimiento *English plus*?

La mayoría de las investigaciones se inclina por la segunda interpretación. En un influyente estudio demolingüístico de inicio de los años ochenta que se basa en un enfoque macro-sociológico y cuantitativo, Veltman (1983, 1988, 1989) sostiene que los hispanos obedecen en términos generales a los patrones ya clásicos de asimilación de los inmigrantes.

Abundan las investigaciones que confirman en términos generales, pero de un modo diferenciado, el desplazamiento del español (Hernández-Chávez 1994, Zentella 1995)¹⁷.

LA PERSPECTIVA DEL ESPAÑOL Y DE SUS HABLANTES EN CALIFORNIA

No existen respuestas definitivas en el debate sobre la permanencia o desaparición del español en los Estados Unidos. Sin lugar a duda, su vitalidad actual se debe en primer lugar a las permanentes olas migratorias¹⁸. Como se sabe, estos inmigrantes llegan a los EE.UU. gracias a sus redes de parentesco y de comunidad, y se integran y sobreviven en ellas. Su adquisición del inglés es lenta y rudimentaria, lo que explica el número significativo de monolingües

adultos que sobreviven como tales (ver arriba y Macías 1993), aunque Veltman (1988) afirma en su estudio mencionado que, al cabo de 10 a 15 años, el 75% de los inmigrantes hispanos habla el inglés con cierta regularidad.

En el sur de California, sin embargo, hay indicios que la misma población ya establecida practica la resistencia y revitalización del español. De esta manera una combinación de ambos movimientos que se complementan y se necesitan podría llevar a una estabilización del español, como expresión de una renovada cultura chicana, mexicana, hispanoamericana en los Estados Unidos; cultura que recupere el idioma ancestral que los une, lo extienda a nuevos espacios y se identifique a través de él.

He aquí también la clave para entender de qué manera se complementan las reivindicaciones del movimiento *English only* y las recientes leyes anti-inmigrantes en una estrategia orquestada. Es de suponer que los impulsores de estas medidas tienen conciencia que la vitalidad actual del español proviene en buena medida de los inmigrantes recientes, en su mayoría indocumentados. Saben además que su consolidación definitiva podría depender de la confluencia y alianza estratégica entre los diversos segmentos de la población hispana: los chicanos históricos, los inmigrantes asentados y naturalizados y los indocumentados recientes. En lo inmediato esta alianza, sin embargo, se puede construir sobre todo en el campo de la cultura, lengua y etnicidad compartidas, en su "ciudadanía cultural o étnica" (Rosaldo 1994, de la Peña 1995); no tanto en lo económico, laboral y referente a los diferentes niveles de inserción en la sociedad norteamericana, ya que en estos terrenos existen contradicciones objetivas entre los grupos hispanos. Esto se reflejó en una votación significativa de hispanos en favor de la propuesta 187 en 1994 que, junto con las leyes anti-inmigrantes, se refiere en un primer plano a cuestiones jurídicas y sociales, tratando de frenar el flujo migratorio y dar respuesta a los problemas económicos y laborales más agudos de la crisis actual en California. En un segundo plano, más estratégico, sin embargo, apunta directamente a quebrar esta posible alianza, explotando las diferencias entre los asentados y los recién llegados al confrontar la comunidad hispana en sus intereses económicos y su diferente estatus jurídico.

Con sus efectos sin duda calculados de alentar el racismo y los movimientos anti-hispanos como *English only*, las medidas contribuyen a minar las bases culturales e institucionales, la educación bilingüe, el discurso hispano en radio, televisión y otras esferas de lo público, y la lengua española norteamericana misma (el "US-Spanish"), tan endeble como sistema lingüístico en su variedades no estandarizadas (cf. Silva-Corvalán 1994, Roca y Lipski 1993).

Otras experiencias históricas lo demuestran con claridad: la recuperación y consolidación de una lengua en posición subordinada depende en buena medida de una combinación entre su arraigo popular en una masa crítica de hablantes nativos y la conquista de funciones de prestigio en las instituciones, medios de comunicación y, en general, la vida pública (Fishman 1991, Boyer 1991, Maurais 1993).

Las políticas lingüísticas y culturales que se implementan actualmente en California y, en general en los EE.UU., permiten formular las siguientes conclusiones:

1. En los EE.UU., una mayoría dominante reacciona contra el auge y la vitalidad cultural y lingüística de una población hispana que, en su percepción, pone en riesgo su hegemonía cultural. A diferencia de los casos más frecuentes donde una legislación lingüística pretende garantizar los derechos de una minoría subordinada, aquí una mayoría en el poder que habla la lengua más dominante del mundo, exige y legisla su derecho a permanecer monolingüe, más aún, de no tener que enfrentarse al contacto con otras lenguas y de no permitir que alguna minoría lingüística se consolide de manera permanente en el territorio nacional. Según Zentella (1995) y otros observadores, el debate en torno a las lenguas encubre el conflicto de fondo, de orden socioeconómico y racista, que en la coyuntura política actual de los EE.UU. no puede expresarse como tal.
2. La orientación cultural de las políticas lingüísticas se ubica claramente en una posición *multicultural* con algunos resabios de *monoculturalismo*. Es decir, reconoce la diversidad como un problema existente que atender, pero de ninguna manera la percibe como un recurso cultural y lingüístico que enriquece la nación en su conjunto (cf. Ruiz 1984, Wong 1988). En sus expresiones más conservadoras, apunta más bien a reconstruir un *estatus quo ante* de monoculturalismo y monolingüismo, para regresar a los tiempos idílicos cuando supuestamente funcionaba el famoso *melting pot*.
3. Las políticas estadounidenses cada vez más radicales hacia los migrantes afectan directamente los intereses de México como estado y nación. La creciente subordinación del gobierno mexicano a los EE.UU. no le permite, sin embargo, explotar de manera ofensiva este enorme capital económico, social y lingüístico-cultural.
4. Los efectos de estas medidas en términos de políticas del lenguaje no son fáciles de prever en este momento. Más que a un desplazamiento del español

en lo inmediato, contribuyen a la subordinación y el desprestigio de la lengua, lo que opera, en primer lugar, a nivel de las estructuras discursivas y de las orientaciones ideológicas y culturales.

FRONTERAS MÚLTIPLES Y ESPACIOS DISCURSIVOS: ALGUNAS CONCLUSIONES

¿Qué nos enseña este complejo panorama de fronteras múltiples que atraviesan países y comunidades lingüísticas, que dividen y globalizan conjuntos poblacionales diversos?

Parece cada vez más evidente que los antiguos conceptos de política y planificación del lenguaje que surgieron como reflejo de la descolonización en los años sesenta, en el contexto de una sociología estructural-funcionalista, no alcanzan a explicar la complejidad y dinámica de nuestros tiempos.

Las contradicciones y conflictos entre diversas intervenciones sobre las lenguas y sus discursos no nos permiten reducir el concepto de políticas del lenguaje solamente a las intervenciones deliberadas de instancias de gobierno, como se ha hecho en los enfoques tradicionales. Nos conducen más bien a incorporar en nuestro análisis todas las intervenciones que afectan el lenguaje, tanto las políticas explícitas como implícitas, conscientes o inconscientes, de instituciones estatales, pero también las intervenciones muchas veces veladas de otras fuerzas sociales. Como sabemos, muchas de las políticas más eficaces se desarrollan a espaldas de los afectados.

1. Por esta razón, podemos identificar, en una primera aproximación, como el objeto de las políticas del lenguaje los procesos históricos de cambio lingüístico-discursivo de lenguas nacionales y subordinadas (autóctonas o de inmigrantes), como también de los sociolectos y dialectos al interior de una lengua¹⁹. Es decir, la decisión sobre el uso legítimo de una lengua en un ámbito determinado, los conflictos sobre purismos o alfabetos, así como la determinación de la autoridad que establece un determinado discurso como el único legítimo, pertenecen al mismo campo de la política del lenguaje.

2. Necesitamos reintroducir al sujeto enunciador que había estado ausente en la tradición lingüística y sociológica a través de una concepción socio-pragmática del lenguaje como acción social mediante la cual los sujetos “transforman el mundo”; esto implica tomar en cuenta el conjunto de funciones del lenguaje, sobre todo las de comunicación, identidad, y relaciones de poder. En otras palabras, tenemos que colocar en el centro de nuestro interés la relación entre

los hablantes y sus (inter)acciones lingüístico-discursivas.

3. Operamos con un concepto del lenguaje más amplio que el de “sistema lingüístico” que recupera la dimensión de texto, interacción y discurso, es decir, las formas de existencia real del lenguaje; y que relaciona las prácticas discursivas con el nivel de la reflexividad y de las ideologías lingüísticas. En rigor, tendríamos que hablar de una política del discurso y de los campos enunciativos, más que de una política del lenguaje.

Si el objeto de las políticas del lenguaje son los procesos históricos de cambios lingüístico-discursivos, necesitamos una conceptualización más apropiada de la naturaleza de estos procesos mismos. En nuestras propias investigaciones hemos podido constatar que los conflictos lingüísticos y procesos de desplazamiento no consisten en una simple oposición entre una lengua dominante y una dominada, como se concebía en la primera fase de la sociolingüística catalana, o entre una variedad estándar y un sociolecto subordinado. Se reproduce más bien mediante una estructuración discursiva compleja que se articula en tres dimensiones discernibles analíticamente: los modelos y esquemas culturales²⁰, las estructuras discursivas y las estructuras y formas lingüísticas mismas, tal como se presentan en la superficie del habla (ver cuadro 2).

Cuadro 2

Niveles de articulación del conflicto lingüístico

- A ESQUEMAS Y MODELOS CULTURALES (MC)
Incluyen concepciones y definiciones de la organización de actividades y eventos; procedimientos resolutivos, de cortesía y respeto, de derecho, litigios, etc; estilos discursivos (formal vs. cotidiano, etc.); habitus
- B ESTRUCTURAS DISCURSIVAS (ED)
Comprenden categorías conversacionales (toma de turno, secuencialidad) y pragmáticas (estrategias discursivas, patrones de interacción verbal, e. g. realizar una reunión, hacer una invitación, etc.), técnicas de narración y argumentación y la variación situativa (registros).
- C ESTRUCTURAS Y FORMAS LINGÜÍSTICAS (EL)
Abarcan los niveles descriptivos de análisis fonológico, morfológico, sintáctico y semántico, incluyendo las alternativas de códigos, préstamos, variación social y regional (día- y sociolectos).

Una de las características más reveladoras del proceso de cambio lingüístico consiste en la existencia de frecuentes rupturas y desfases entre diversos componentes del universo discursivo. Las rupturas transforman la base interpretativa del grupo, es decir, sus patrones culturales de interacción e interpretación del mundo (cf. Hamel 1988c). Modifican, en otras palabras, la relación entre el lenguaje y la experiencia cultural históricamente acumulada. Dado que las políticas del lenguaje prescriben qué patrones discursivos se deben usar en una determinada situación, intervienen en las formas de percepción y apropiación de las experiencias socioculturales.

En algunos casos las políticas lingüísticas llevan a una apropiación forzada de nuevos procedimientos o códigos lingüísticos en la lengua dominante. En el caso de los pueblos indígenas, esto sucede típicamente en tres campos de crucial importancia para el conflicto interétnico: en la escuela bilingüe, los aparatos locales y regionales de organización política y jurídica y en una serie de situaciones de contacto con instituciones y agencias externas a la comunidad.

Una segunda modalidad de desplazamiento se inicia con la transformación de la base interpretativa de la etnia, es decir, con el cambio de los esquemas culturales, los patrones de interacción verbal y los procedimientos interpretativos, mientras la lengua subordinada se conserva en la superficie. Sobre la base de este cambio, la sustitución de la lengua indígena se puede realizar con mayor facilidad.

Constatamos que en ambas modalidades de intervención se produce una ruptura que podemos interpretar como contradicción entre la producción social de las experiencias colectivas y su apropiación lingüístico-discursiva. Esta ruptura se supera una vez que se cierre el ciclo, es decir, cuando el proceso de desplazamiento haga converger nuevamente las experiencias y las modalidades discursivas de su apropiación y organización, pero esta vez en el campo de la lengua y cultura dominantes. En la actualidad observamos, sin embargo, que la tercera fase llega cada vez menos a su conclusión. Se producen nuevas hibridaciones que muchas veces impiden la imposición de una nueva lógica y coherencia interna de los niveles en el campo dominante.

Como hemos visto, las intervenciones esenciales de las políticas del lenguaje no se manifiestan necesariamente en la superficie lingüística; se vehiculan sobre todo y con mayor eficiencia en el nivel de las estructuras discursivas y de las lógicas culturales subyacentes, tal como se demuestra en los desfases de desplazamiento.

Se evidencia así que un concepto restringido del lenguaje que abarca

solamente la superficie de las formas lingüísticas (presencia-ausencia de una lengua) y separa estatus y corpus como en los modelos clásicos de Haugen, Kloss y Fishman, no puede dar cuenta cabalmente de los procesos reales de intervención sobre el lenguaje, ya que se le escapan los procedimientos subyacentes más fundamentales²¹.

Este resultado tiene implicaciones importantes para la formulación de políticas y legislaciones lingüísticas. Un análisis parcial de la persistencia de una lengua subordinada en un conjunto de campos sociales (organización política, trabajo, religión) podría llevar a la conclusión de que ésta no se encuentra amenazada y no requiere de protección o refuerzo alguno, cuando en realidad su base cultural quizás ya esté erosionada y ella misma pueda estar a punto de ser desplazada en el campo analizado.

Un concepto amplio de políticas del lenguaje y la distinción e incorporación de estos tres niveles nos permite reinterpretar los hechos expuestos anteriormente.

En el caso de las políticas mexicanas hacia las lenguas indígenas parece evidente que las políticas estatales de asimilación desde la Independencia no tuvieron un efecto significativo en el campo de la educación. Fueron más bien las políticas implícitas de presión asimilacionista en los procesos de industrialización y en la minería que causaron la castellanización de una buena parte de la población indígena en el siglo XIX (cf. Pellicer 1997).

Durante la expansión de la educación pública en el campo en los años veinte a cuarenta, es probable que el discurso que se expresaba en la educación integral, la enseñanza de las técnicas agrícolas y el modelo cultural del nacionalismo revolucionario, hayan tenido más efecto que la alfabetización misma que, como sabemos, fue sumamente deficiente (cf. Pellicer 1997). Y una de las mayores contradicciones se produjo en la educación indígena cuando se definió desde la SEP una política del lenguaje que establecía la alfabetización en lengua indígena, mientras la mayor parte de las fuerzas sociales, incluyendo a muchos maestros indígenas y padres de familia, se oponían a tal medida. Es decir, los discursos y los modelos culturales dominantes actuaban en contra de la propuesta. Como lo han mostrado diversas investigaciones sociolingüísticas en México, los procesos de desplazamiento operan muchas veces con mayor efectividad cuando las fuerzas de la sociedad dominante erosionan la base interpretativa de la cultura indígena, o sea, sus modelos culturales y su estructuras discursivas.

Por otro lado, observamos que una política de protección y fomento de las lenguas autóctonas está casi irremediabilmente condenada a fracasar si su

objeto es tan sólo el sistema lingüístico en el aula y no apunta al mismo tiempo a fortalecer la lengua como sistema de comunicación, sus ámbitos discursivos y su cultura. Además, y en términos de los derechos lingüísticos, una política y legislación tiene que garantizar, también, los derechos colectivos de una comunidad lingüística y no solo los derechos individuales.

La política mexicana hacia el inglés muestra con mucha claridad la relación entre lengua, discurso y modelo cultural como también las rupturas entre estos niveles de articulación. Habíamos constatado que en México no existen procesos significativos de penetración del inglés, ni siquiera en la frontera con EE.UU., ni tampoco un desplazamiento del español. A nivel de las formaciones discursivas y modelos culturales, en cambio, se observa una cada vez mayor difusión de la cultura estadounidense en la economía y política de un gobierno obstinadamente neoliberal, en los medios de comunicación y en las industrias culturales (cine y vídeo, cf. García Canclini 1992). Como decía el eminente crítico y analista Carlos Monsiváis, los funcionarios de nuestro gobierno hablan español, pero con sintaxis (es decir, formas discursivas) del inglés.

El gobierno mexicano no desarrolló ninguna política definida en esta materia (defensa del español en el TLC, normatividad en la enseñanza de lenguas extranjeras, fomento del español como lengua académica, etc.), salvo quizás con la exaltación de valores nacionales en los libros de texto oficiales. De esta manera la globalización produce una rearticulación sumamente dinámica de las fronteras entre la cultura US-americana y la mexicana, que disgrega cada vez más la relación entre esta última y el español.

Las políticas lingüísticas de la sociedad dominante en los EE.UU. hacia los hispanohablantes reflejan una clara ruptura del sistema discursivo hispano. A todas luces, la vinculación entre sociedad nacional y minoría subordinada no se manifiesta, en el plano lingüístico, en una simple oposición entre el inglés y las lenguas de los inmigrantes. Al parecer, los procesos de hegemonización sociocultural están produciendo una reorientación de los hablantes hacia nuevas prácticas discursivas y preferencias en cuanto al uso de las lenguas en determinados contextos, lo que señala una transformación de los sistemas simbólicos y de valores, del estatus y de la identidad étnica asociados con cada una de las lenguas en juego.

La reorientación de los hispanos en los EE.UU., particularmente en California, se revela, por ejemplo, en la incorporación de nuevos tipos de textos, patrones de interacción verbal, marcos de referencia discursiva, técnicas de argumentación, neologismos, etc., de la cultura anglosajona que producen una reestructuración discursiva y un potencial enriquecimiento del repertorio bilingüe colectivo. Al

mismo tiempo observamos una vigorosa reformulación de la cultura hispana (chicana, mexicana) que conserva y refuerza estos modelos culturales, aun en los ámbitos donde finalmente se impone el inglés como lengua de comunicación.

En síntesis, nos encontramos frente a una americanización (“chicanoización” diría Monsiváis, citado en García Canclini 1997) de la sociedad mexicana que se manifiesta principalmente en la apropiación subordinada de modelos culturales y formaciones discursivas norteamericanas, pero no en la adopción del inglés como lengua. Al mismo tiempo, observamos una hispanización (o mexicanización) de amplias franjas del sur de los EE.UU., vehiculada por la presencia de más de 30 millones de hispanos en el país que influyen en las relaciones de trabajo, instituciones, hábitos de consumo, en la cultura política, educación y jurisprudencia. Debido a la represión creciente de los hispanos, no se puede asegurar si la cultura latina y la lengua española conquistarán un espacio definitivo, aun en posición subordinada, en territorio estadounidense.

Estas realidades erosionan nuestras imágenes tradicionales de las fronteras²², donde todos los paradigmas cambiaban súbitamente –como en la definición gramatical del code-switching– a partir de una línea divisoria. En la relación entre el español como lengua nacional y las lenguas indígenas en territorio mexicano, entre el español de los hispanos y el inglés en territorio estadounidense, como también entre estas dos lenguas a nivel regional, las fronteras, como conjunto organizado y discreto de paradigmas, se diluyen. La migración interna y externa ha llevado a transterritorializar a los grupos, sus culturas y lenguas, de modo que algunos autores hablan de construcciones pan-étnicas, de ciudadanía culturales y étnicas (Rosaldo 1994, de la Peña 1995) que ya no se circunscriben a un territorio y que generan nuevas formas de concebir la ciudadanía y sus derechos. Al interior de muchos grupos se hibridan y disgregan las formas lingüísticas, estructuras discursivas y modelos culturales.

Sin embargo, los procesos de globalización y las dinámicas de la movilidad actual no reducen ni hacen desaparecer las contradicciones, los conflictos y la polarización económica y política. Por el contrario, éstos se acentúan con el incremento del contacto masivo y la centralización de los recursos y del poder. Por un lado, persisten los referentes a un territorio –real o imaginario, a una lengua, a una nación, tanto en las reivindicaciones de los pueblos indígenas por el reconocimiento de sus derechos como en la imposición del *English only* por los sectores más conservadores de la sociedad estadounidense. Por el otro, se instalan nuevas fronteras como trincheras de confrontaciones polarizadas al interior de los territorios, grupos, instituciones y espacios.

El carácter ideológico de las políticas del lenguaje, en su sentido amplio,

consiste precisamente en el “borramiento” de los móviles subyacentes; en los procesos de idealización y “absolutización” de las lenguas como sistemas independientes, con sus atributos supuestamente naturales, y el encubrimiento de las formaciones discursivas y modelos culturales que operan detrás de ellas. Al mismo tiempo, el debate sobre las lenguas, sus características y espacios legítimos, esconde las expresiones del racismo y de la discriminación social hacia los indígenas o inmigrantes hispanos, que bajo el manto de la hipocresía de lo “políticamente correcto” ya no se pueden expresar de manera directa.

NOTAS

1. Para el estatus del inglés en México, consúltese Hidalgo, Cifuentes y Flores (1996).
2. Sobre este tema consúltese Cifuentes y Pellicer (1989) y Cifuentes y Ros (1993).
3. Estas cifras del Instituto Nacional Indigenista (INI) de 1993 son considerablemente más altas que aquellas proporcionadas por el censo nacional de 1990 (6.4 millones que corresponde a un 7.87%). El INI argumenta que, en los censos nacionales, el número de indígenas es sistemáticamente subrepresentado (cf. Valdés 1995).
4. Abundan los trabajos sobre el tema de los cuales citaré sólo los siguientes: la monografía clásica de Heath (1972), Aguirre Beltrán (1983) e Hidalgo (1994) sobre la educación indígena y el uso de las lenguas, y Cifuentes (1998) sobre el multilingüismo y la escritura desde la época colonial hasta el siglo XIX.
5. Al inicio del siglo XIX se registró un 35% de hablantes del español; este porcentaje creció de manera significativa hacia finales del siglo, con un 83% de hablantes de la lengua nacional según el censo de 1895 (cf. Cifuentes y Ros 1993).
6. Concepto que Villoro (1950) definió como el conjunto de ideas sobre los indígenas en las cabezas de los no indígenas.
7. El más conocido fue el Proyecto Tarasco que inició la alfabetización en lengua purépecha en 1939 y duró un sólo año (cf. Aguirre Beltrán 1983).
8. Quizás no fue coincidencia que la delegación mexicana, que representaba el proyecto Tarasco, ejerciera una influencia significativa en la Conferencia de UNESCO en París, en 1952, donde se adoptó la famosa resolución sobre educación en lengua vernácula (cf. UNESCO 1953).

9. En 1990 el sistema atendía a 32,000 niños en educación inicial (hasta 4 años), 219,000 (= 97.6% de la demanda) en educación preescolar (5 - 6 años) y 588,000 en la educación primaria (1º a 6º año, = 45.36.5 de la demanda) (SEP 1991).
10. En septiembre de 1997 se entregó un total de 27 millones de libros, incluyendo más de dos millones en lenguas indígenas.
11. Si comparamos las políticas del lenguaje anglosajonas, en particular de los EE.UU., con las francesas, nos llama la atención un sorprendente contraste: por la vía de los hechos las naciones anglosajonas consiguieron una impresionante implantación nacional e internacional, recientemente también una avasalladora globalización, de su lengua (cf. Crystal 1997, Pennycook 1994), sin impulsar esfuerzos similares a los de Francia (cf., sin embargo, Phillipson 1992). Por otro lado, el estado francés, quien desarrolló una política sistemática, explícita y bastante agresiva de expansión de su lengua, obtuvo frutos mucho más modestos; en la actualidad, se encuentra en franca retirada frente al inglés, incluso en sus bastiones más sólidos de la francofonía en África.
12. Así, el presidente Theodore Roosevelt se expresó en 1918: "Aquí sólo tenemos espacio para una lengua, la lengua inglesa, puesto que procuramos que el crisol transforme a nuestro pueblo en un pueblo americano, de nacionalidad americana, y no en moradores de una casa de huéspedes políglota; y tenemos espacio para una sola lealtad, la lealtad con el pueblo americano" (traducción mía), cit. en Romaine (1989: 225).
13. Ver varios casos en Baron (1990) y Heath y Mandabach (1983).
14. En el famoso juicio *Lau vs. Nichols* (94 S. Ct. 786, 1974, cf. Macías 1979, Wong 1988, Hornberger 1990, Lyons 1990), la Suprema Corte obligó al distrito escolar de San Francisco a ofrecerle un programa especial a sus alumnos chinos que hablaban poco o ningún inglés.
15. En el Congreso de la Unión, esta enmienda fue presentada repetidas veces desde 1974. Sólo en 1996 se logró formar una alianza entre republicanos y demócratas para aprobar una versión menos radical que la propuesta originalmente.
16. Una nueva proposición (222) aprobada en 1997 sobre políticas educativas y lingüísticas reduce la educación bilingüe a un máximo de un año de programa transicional, una solución destinada al fracaso según la mayoría de los expertos.
17. Algunos estudios realizados recientemente en California que incluyen el micro-nivel del dominio personal confirman sólo en parte las aseveraciones de Veltman. En una investigación sobre el desplazamiento lingüístico en trayectorias biográficas individuales, los autores (Hakuta y D'Andrade 1992, Hakuta *et alii* 1993) encontraron que, si bien ocurre un desplazamiento del español en el uso de adolescentes mexicanos en California,

este cambio no está directamente relacionado con el dominio del español. A pesar de que muchos jóvenes solamente practican su lengua materna en el ámbito de la casa, no pierden su capacidad de expresarse en esta lengua (Pease-Alvarez y Hakuta 1993).

18. Dejo de lado en este trabajo el hecho que un porcentaje considerable de inmigrantes es indígena; estos muchas veces tienen un dominio precario del español (cf. Weller 1994).

19. Las controversias sobre el estatus de una lengua aparecen como luchas sobre el lenguaje, las que remiten al corpus como luchas al interior del lenguaje (cf. Williams 1992).

20. En una concepción un tanto diferente, Schiffmann (1997) habla de "cultura lingüística" como elemento central para la definición de una teoría de las políticas del lenguaje.

21. Para un desarrollo más extenso de lo que permite aquí el limitado espacio, véase Hamel (1988a, c, 1990, 1993, 1995).

22. Un proceso diferente, aunque con algunas características similares, parece darse en el Mercosur, donde las fronteras tradicionales de las políticas del lenguaje impulsadas por los estados nacionales se diluyen (ver el análisis de Barrios 1996 y otros trabajos en el mismo libro) y emergen dinámicas transfronterizas que pueden crear amplias franjas de hibridación cultural y lingüística, especialmente entre el Brasil y sus vecinos hispanos.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE BELTRÁN, GONZALO (1983): *Lenguas vernáculas*. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México. Ediciones de la Casa Chata 20. México: CIESAS.
- AMADIO, MASSIMO (1987): "Caracterización de la educación bilingüe intercultural", en: Amadio, M. et al. (eds.): *Educación y pueblos indígenas en Centroamérica*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, 19-25.
- BARON, DENNIS (1990): *The English-only question*. New Haven & London: Yale University Press.
- BARRIOS, GRACIELA (1996): "Planificación lingüística e integración regional: El Uruguay y la zona de frontera", en Trindade, Aldema Menine y Luis E. Behares (eds.) *Fronteiras, educação, integração*. Santa María: Palloti, 83-110.

- BARTH, FREDERIK (ed.)(1969): *Ethnic groups and boundaries*. Oslo: Universitets forlaget.
- BOYER, HENRI (1991): *Langues en conflit. Études sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- BULLIVANT, BRIAN M. (1984): *Pluralism: Cultural maintenance and evolution*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BUSTAMANTE, JORGE (1983): *Uso del idioma e identidad nacional*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
- CAZDEN, COURTNEY B. & CATHERINE E. SNOW (eds.)(1990): *English plus: Issues in bilingual education. The Annals of The American Academy of Political and Social Sciences*. Newbury Park: Sage.
- CIFUENTES, BÁRBARA (1998): *Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*. México: CIESAS-INI.
- CIFUENTES, BÁRBARA Y DORA PELLICER (1989): "Ideology, politics, and national language: A study in the creation of a national language in 19th century Mexico". *Sociolinguistics* 18, 7-17.
- CIFUENTES, BÁRBARA Y CONSUELO ROS (1993): "Oficialidad y planificación del español: dos aspectos de la política del lenguaje en México durante el siglo XIX", en *Políticas del lenguaje en América Latina. Iztapalapa* 29, Rainer Enrique Hamel (ed.), 135-146. México: UAM.
- CRAWFORD, JAMES (1989): *Bilingual education: History, politics, theory, and practice*. Trenton, N. J.: Crane Publishing.
- CRYSTAL, DAVID (1997): *English as a global language*. Cambridge University Press.
- CUMMINS, JIM (1989): *Empowering minority students*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- DE LA PEÑA, GUILLERMO (1995): "La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo", en *Revista Internacional de Filosofía Política* 6, 116-140.
- DÍAZ-POLANCO, HÉCTOR (1997): *La rebelión zapatista y la autonomía*. México: Siglo XXI.
- DRUVIETTA, INA (1995): "Política del lenguaje y derechos humanos lingüísticos en los Estados bálticos", en Hamel, Rainer Enrique (ed.) *Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales*. *Alteridades* 10, 105-120.

- FISHMAN, JOSHUA A. (1991): *Reversing language shift*. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters.
- GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR (1992): "Las industrias culturales" en Guevara Niebla, Gilberto y Néstor García Canclini (eds.): *La educación y la cultura ante el tratado de libre comercio*. México: Nexos/Nueva Imagen, 211-234.
- ____ (1997): "Narrativas sobre fronteras móviles entre Estados Unidos y América Latina", ponencia presentada en la II Reunión de Antropología del Mercosur, *Fronteras culturales y ciudadanía*, 10 - 14 de noviembre de 1997, Piriápolis, Uruguay.
- GRIN, FRANÇOIS (1994): "Combining immigrant and autochthonous language rights: a territorial approach to multilingualism", en Skutnabb-Kangas, Tove & Robert Phillipson (eds.): *Linguistic Human Rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 31-48.
- GUEVARA NIEBLA, GILBERTO Y NÉSTOR GARCÍA CANCLINI (eds.): *La educación y la cultura ante el tratado de libre comercio*. México: Nexos/Nueva Imagen.
- HAKUTA, KENJI E. A. (1993): *Language shift in a Mexican-American community*. Stanford: ms.
- HAKUTA, KENJI Y DANIEL D'ANDREA (1992): "Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students", *Applied Linguistics*, 13, 1, 72-99.
- HAMEL, RAINER ENRIQUE (1988a): *Sprachenkonflikt und Sprachverdrängung*. Die zweisprachige Kommunikationspraxis der Otomi-Indianer in Mexico. Bern, Frankfurt, etc.: Peter Lang.
- ____ (1988b): Las determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe. *Signos. Anuario de Humanidades 1988*. México: UAM-I. 319-376.
- ____ (1988c): "La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística", en: Ení Pulcinelli-Orlandi (ed.)(1988): *Política lingüística na América Latina*, Campinas: Pontes, 41-73.
- ____ (1990) "Lengua nacional y lengua indígena en el proceso histórico de cambio. Teoría y metodología en el análisis sociolingüístico de los procesos de desplazamiento y resistencia", *Alteridades. Anuario de Antropología 1990*. UAM-Iztapalapa, 175-196.

- ____ (1993): "Políticas y planificación del lenguaje: una introducción", en *Políticas del lenguaje en América Latina. Iztapalapa 29*, Rainer Enrique Hamel (ed.), 5-39. México: UAM.
- ____ (1995): "Indigenous language loss in Mexico: The process of language displacement in verbal interaction". Fase, Willem, Koen Jaspaert & Sjaak Kroon (eds.) *The state of minority languages: International perspectives on survival and decline*. 153-172. Amsterdam, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- HEATH, SHIRLEY BRICE (1972): *La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación*. México: INI.
- HEATH, SHIRLEY BRICE Y FREDERIK MANDABACH (1983): "Language status decisions and the law in the United States", Cobarrubias, Juan & Joshua A. Fishman (eds.) *Progress in language planning: international perspectives*. 173-206. Berlin: Mouton.
- HERNÁNDEZ MORENO, JORGE & G. ALBA GUZMÁN (1982): "Trayectoria y proyección de la educación bilingüe y bicultural en México", en Scanlon, Arlene Patricia y Juan Lezama Morfin (eds.) (1982): *México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe bicultural*. México SEP/Porrúa, 83-109.
- HERNÁNDEZ-CHÁVEZ, EDUARDO (1994): "Language policy in the United States: a history of cultural genocide", Skutnabb-Kangas, Tove & Robert Phillipson (eds.) *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*. 141-158. Berlin: Mouton de Gruyter.
- HIDALGO, MARGARITA (1994): "Bilingual education, nationalism and ethnicity in Mexico: From theory to practice", en *Language Problems and Language Planning* 18, 3, 185-207.
- HIDALGO, MARGARITA, CIFUENTES, BÁRBARA Y JOSÉ ANTONIO FLORES (1996): "The position of English in Mexico: 1940-1993", en Fishman, Joshua J. (ed.) *Post-Imperial English: Status change*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 187-213.
- HORNBERGER, NANCY H. (1990): "Bilingual education and English-only: A language-planning framework", Cazden, Courtney B. & Catherine E. Snow, (eds.) *English plus: Issues in bilingual education. The Annals of The American Academy of Political and Social Sciences*. 12-26. Newbury Park: Sage.

- KLOSS, HEINZ (1969): *Research possibilities on group bilingualism: A report*. Québec: International Center for Research on Bilingualism. Publication B-18.
- ____ (1977): *The American bilingual tradition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- LARA, LUIS FERNANDO (1993): "La Comisión para la Defensa del Idioma Español de México: crónica de una política lingüística abortada", en *Políticas del lenguaje en América Latina*. *Iztapalapa* 29, Rainer Enrique Hamel (ed.), 147-176. México: UAM.
- LÓPEZ, LUIS ENRIQUE (1995): *La educación en áreas indígenas de América Latina*. Guatemala: Centro de Estudios de la Cultura Maya.
- LYONS, JAMES J. (1990): "The past and future directions of federal bilingual-education policy", Cazden, Courtney B. & Catherine E. Snow (eds.) *English plus: Issues in bilingual education. The Annals of The American Academy of Political and Social Sciences*. 66-80. Newbury Park: Sage.
- MACÍAS, REYNALDO F. (1979): "Language choice and human rights in the U.S.", en Alatis, James E. (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. 86-101. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- ____ (1993): "Language and ethnic classification of language minorities: Chicano and Latino students in the 1990s", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15, 2, 230-257.
- ____ (1995): "Trabajadores bilingües y reglas de uso de las lenguas en el lugar de trabajo: un estudio de caso de una política lingüística no discriminatoria en California", *Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales*, *Alteridades* 10, Hamel, Rainer Enrique (ed.), México: UAM, 43-53.
- MACKAYE, SUSANNAH D. A. (1990): "California proposition 63: Language attitudes reflected in the public debate", Cazden, Courtney B. & Catherine E. Snow (eds.) *English plus: Issues in bilingual education. The Annals of The American Academy of Political and Social Sciences*. 135-146. Newbury Park: Sage.
- MARSHALL, DAVID F. (1986): "The question of an official language: Language rights and the English Language Amendment", *International Journal of the Sociology of Language*, 60, 7-75.
- MAURAS, JACQUES (1993): "Políticas lingüísticas de Quebec", *Políticas del lenguaje en América Latina*. *Iztapalapa* 29, Hamel, Rainer Enrique (ed.), México: UAM, 191-206.

- ____ (1994): "La mundialización y la protección de los idiomas", en García Canclini, Néstor *et alii* (eds.): *De lo local a lo global. Perspectivas desde la antropología*. México: UAM, 139-164.
- ____ (1995): "Lengua de mayoría regional, planificación del lenguaje y derechos lingüísticos", *Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales*, *Alteridades* 10, Hamel, Rainer Enrique (ed.), México: UAM, 89-104.
- MODIANO, NANCY (1988): "Public bilingual education in Mexico", en: Paulston, Christina Bratt (ed.) (1988): *International handbook of bilingualism and bilingual education*. New York: Greenwood Press, 313-327.
- PARDO, MARÍA TERESA (1993): "El desarrollo de la escritura de las lenguas indígenas de Oaxaca", en *Políticas del lenguaje en América Latina*. Iztapalapa 29, Hamel, Rainer Enrique (ed.), México: UAM, 109-134.
- PAULSTON, CHRISTINA BRATT (1992): *Sociolinguistic perspectives on bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- PEASE-ALVAREZ, LUCINDA & KENJI HAKUTA (1993): *Language maintenance and shift in early adolescence*. Research Project. UC Santa Cruz & Stanford.
- PELLICER, DORA (1997): "México: patrimonio lingüístico y Tratado de Libre Comercio", en *Estudios de Lingüística Aplicada* 15, 25, 11-29.
- ____ (1998): "El derecho al bilingüismo: de la Ley de Instrucción Rudimentaria al diálogo de San Andrés Sacam Ch'en", en *Dimensión Antropológica*, 3, 8, 91-110.
- PENNYCOOK, ALASTAIR (1994): *English as an international language*. London & New York: Longman.
- PHILLIPSON, ROBERT (1992): *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- ROCA, ANA & LIPSKI, JOHN M. (eds.) (1993): *Spanish in the United States*. Linguistic contact and diversity. Berlin: Mouton de Gruyter.
- ROMAINE, SUZANNE (1989): *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- ROSALDO, RENATO (1994): "Ciudadanía cultural en San José, California", García Canclini, Néstor *et alii* *De lo local a lo global*. Perspectivas desde la antropología. 67-88. México: UAM
- RUIZ, RICHARD (1984): Orientations in language planning, en: *NABE Journal* N^o 8 (2), 15-34.

- SCHIFFMAN, HAROLD F. (1997): *Linguistic culture and language policy*. London & New York: Routledge.
- SEP (= SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA) (1927): *Internado Nacional para Indígenas*. México: SEP.
- _____ (1991): *Anuario estadístico de educación indígena*. México: DGEI.
- SILVA-CORVALÁN, CARMEN (1994): *Language contact and change*. Spanish in Los Angeles. Oxford: Oxford University Press.
- STAVENHAGEN, RODOLFO (1996): *Ethnic conflicts and the nation-state*. New York: St. Martin's Press.
- UNESCO (1953): *The use of vernacular languages in education*. Paris: UNESCO.
- VALDÉS, GUADALUPE M. (1995): "Bilingües y bilingüismo en los Estados Unidos: la política lingüística en una época anti-inmigrante", *Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales*, *Alteridades* 10, Hamel, Rainer Enrique (ed.), México: UAM, 25-42.
- VARESE, STEFANO (1983): *Indígenas y educación en México*. México: CEE-GEFE.
- _____ (1987): "La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco de un desarrollo nacional autónomo", in: Zúñiga, Madeleine, Juan Ansión & Luis Cueva (eds.) (1987): *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: III-UNESCO/OREALC, 169-192.
- VILLORO, LUIS (1950): *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: El Colegio de México (2a ed. 1979, México: CIESAS).
- VELTMAN, CALVIN (1983): *Language shift in the United States*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- _____ (1988): *The future of the Spanish language in the United States*. Washington, D. C.: Hispanic Policy Development Project.
- _____ (1989): "Croissance et anglicisation de la population hispano-américaine", Pupier, Paul & Woehrling, José (eds.) (1989): *Langue et droit. Language and law*. Actes du Premier Congrès de l'Institut international de droit linguistique comparé. 487-495. Montréal: Wilson & Lafleur ltée.
- WELLER, GEORGANNE (1994): "Situación y perspectivas de las lenguas indígenas, traducción e interpretación en México", Valiquette, Michèle (ed.) *Actes: La traduction en Amérique du Nord. Une communauté d'intérêts*. 126-139. Montréal: FIT.

- WILLIAMS, GLYN (1992): *Sociolinguistics. A sociological critique*. London & New York: Routledge.
- WONG, SAU-LING CYNTHIA (1988): "Educational rights of language minorities", McKay, Sandra Lee & Sau-ling Cynthia Wong (eds.) *Language diversity*. Problem or resource? 367-386. New York: Newbury House Publishers.
- ZENTELLA, ANA CELIA (1995): "La hispanofobia del movimiento 'Inglés oficial' en los Estados Unidos por la oficialización del inglés", *Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales*, *Alteridades* 10, Hamel, Rainer Enrique (ed.), México: UAM, 55-65.