



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA
COORDINACIÓN DE LINGÜÍSTICA**

**LA INTERCULTURALIDAD EN LAS REPRESENTACIONES DE LA
COMUNIDAD MAZAHUA: LENGUA Y CULTURA DESDE EL
PARADIGMA ACTITUDINAL**

IDÓNEA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA

PRESENTA:

EMMA HILDA ORTEGA RODRÍGUEZ

ASESOR: DR. HÉCTOR A. MUÑOZ CRUZ

DRA. MILAGROS ALFONSO VEGA
COORDINADORA DE LA LÍNEA DE LINGÜÍSTICA DEL POSGRADO EN HUMANIDADES

México, D.F., 11 de mayo de 2010

ÍNDICE

Introducción	4
Cap. I La sociolingüística de las actitudes y el estudio del conflicto lingüístico	8
1.1 <i>Consideraciones preliminares sobre el enfoque actitudinal</i>	8
1.1.1 El concepto de <i>actitud</i> : de “lo privado” a “lo público”	8
1.1.2 Propuestas metodológicas en torno a la medición de <i>actitud</i> y <i>creencia</i> sobre el lenguaje	11
1.1.2.1 Creencia vs actitud: Fishbein	12
1.1.2.2 Emotividad y actitud: Lambert	13
1.1.2.3 Algunas críticas a la metodología direccional	14
1.1.3 Actitud, prejuicio y estereotipos	16
1.1.3.1 La discriminación en torno a la lengua: <i>diglosia</i>	17
1.2 <i>La necesidad de nuevos enfoques en el estudio del conflicto lingüístico</i>	20
1.2.1 El cuestionamiento de las actitudes: creencia y saber	20
1.2.2 El discurso sobre la lengua: Schlieben-Lange	21
1.2.3 La etnografía en el análisis actitudinal: Bierbach	23
1.2.4 Actitudes como proceso: Cargile et ál.	25
1.3 <i>Subjetividad y reflexividad: discusión teórica</i>	27
1.3.1 El <i>saber hacer</i> y la negación de la hipótesis paramecánica: Ryle	28
1.3.2 Lenguaje y representación: Coseriu	30
1.3.3 Lenguaje e intencionalidad: Searle, Dennet y Acero	33
1.4 <i>El discurso reflexivo intencional en el ámbito sociolingüístico</i>	39
1.4.1 La etnicidad en relación a la conciencia del lenguaje: Fishman	39
1.4.2 Intencionalidad y discurso: Bruner	42
1.4.3 El paradigma de la reflexividad sociolingüística: Muñoz	45
<i>Conclusiones</i>	49
Cap. II La Interculturalidad como modelo educativo en México: breve panorámica	50
2.1 <i>El conflicto lingüístico en México</i>	50
2.2 <i>El ámbito intercultural: una alternativa a la diversidad</i>	52
2.2.1 La interculturalidad desde el discurso institucional	54
2.3 <i>La interculturalidad en la educación superior</i>	57
2.3.1 Las universidades interculturales: el proyecto	57
2.3.2 La UIEM: un primer producto	60
<i>Conclusiones</i>	61
Cap. III El impacto institucional en las representaciones de la comunidad mazahua	62
3.1 <i>Descripción general de la investigación</i>	62
3.1.1 Objetivo e hipótesis	62
3.1.2 Metodología y <i>corpus</i>	62
3.1.3 Fundamentos empíricos	65
3.1.4 Perspectiva de análisis	65
3.2 <i>Presentación de resultados</i>	67
3.2.1 La identidad mazahua desde el discurso etnolingüístico	67

3.2.1.1 Memoria histórica y legado lingüístico	67
3.2.2 La labor institucional en torno al fortalecimiento etnolingüístico	68
3.2.2.1 Derechos lingüísticos	69
3.2.2.2 Políticas interculturales	71
3.2.2.3 Revitalización lingüística	72
3.2.2.4 Situación sociolingüística	73
3.2.3 La profesionalización del sector indígena	75
3.2.3.1 Educación bilingüe	75
3.2.3.2 Educación intercultural	76
3.2.4 La participación indígena en el ámbito nacional	79
3.2.4.1 Inclusión al sistema económico	80
3.2.4.2 Vinculación profesional al mercado laboral	80
3.2.5 El discurso de la alteridad	82
3.2.5.1 Discriminación lingüística	82
3.2.5.2 Discriminación étnica	83
3.2.5.3 La marginación de las culturas originarias por el Estado	84
3.2.6 Hacia un cambio sociocultural	86
3.2.6.1 Los efectos de una reivindicación cultural	86
3.2.6.2 La UIEM como espacio de equidad	89
Conclusiones	91
Cap. IV Consideraciones finales	97
Referencias Bibliográficas	103
Apéndice 1	106
Apéndice 2	135

INTRODUCCIÓN

El presente escrito tiene como finalidad mostrar a través de la estructura argumentativa de diversos testimonios metalingüísticos, el fenómeno de las actitudes hacia la lengua observado en estudiantes mazahuas del nivel superior en México, país donde la política intercultural ha sido implementada, recientemente, al menos en nueve estados de la república con población indígena, instaurando las llamadas universidades interculturales en: Chiapas, Tabasco, Estado de México, Puebla, Veracruz, Michoacán, Quintana Roo, Guerrero y Sinaloa, cuya creación ha provocado impactos en las valoraciones y aspiraciones de los estudiantes quienes nos dejan ver la opinión que los diseños curriculares, así como la aplicación de los mismos, les han despertado.

A modo de hipótesis, pretendo mostrar que el acceso a la subjetividad de los hablantes en tanto actividad metalingüística en torno a las experiencias sociales y valoraciones sobre la lengua, o lenguas del entorno, nos permite comprender la problemática, opiniones y propuestas de las poblaciones etnolingüísticas en situación de conflicto. En este caso, el enfoque actitudinal – entendido en un sentido amplio y abierto a los contenidos simbólicos de los sistemas de creencias culturales – parece constituirse de un discurso público y estable, alimentado por el dinamismo entre las instituciones de carácter intercultural y, al mismo tiempo, por el tejido ideológico moldeado por la etnicidad de las diversas comunidades indígenas.

Se trata de un enfoque nutrido en gran medida por un paradigma reciente, el de la *reflexividad sociolingüística*¹, del cual tomo las bases teóricas en relación al análisis cualitativo del que el análisis actitudinal clásico ha carecido. Así, con este trabajo me sitúo en la frontera entre un estudio actitudinal con vistas a comprender el estado social de una lengua, y aquél que involucra el alcance de las regulaciones institucionales en las representaciones identitarias del discurso etnolingüístico.

Mi interés por trabajar con esta perspectiva surge por la actual situación de las políticas educativas en México, especialmente en el subsistema educativo indígena. En una

¹ Ahondaremos al respecto durante el desarrollo del trabajo, por lo pronto tengamos en consideración que: “La reflexividad es factor y reflejo del proceso social en torno a la lengua o las lenguas de una comunidad. En el contexto de un conflicto lingüístico e intercultural (...), las condiciones de asimetría funcional, discriminación y subordinación (...), se validan y se analizan a partir de las experiencias sociales y de las estructuras de conocimientos y valoración que subyacen en las diversas actividades metalingüísticas de los hablantes.”(Hamel y Muñoz, 1988: 125)

breve descripción del panorama, puedo mencionar que las instituciones dedicadas a proteger los derechos de los pueblos indígenas del mundo han centrado su labor en la calidad de vida que todo ser humano debe gozar, aunque en ello la lengua se vea como un vehículo accesorio de comunicación que debe ajustarse al contexto del individuo en cuestión, ya que los derechos lingüísticos no siempre han compuesto el cuerpo de las declaraciones sobre derechos humanos al tratarse de un concepto relativamente reciente que data de los años ochenta y noventa – a excepción de la UNESCO desde los años cuarenta en materia de educación –. Con lo anterior, ha sido necesaria la elaboración de documentos exclusivos sobre esta materia, como la *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*² de 1996, o la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*³ de 2003, por mencionar algunos de reciente creación.

En México, desde el proyecto educativo 1995-2000 de la SEP, y durante el gobierno de Vicente Fox (2000-2006), el sistema educativo mexicano ha promovido la instauración de la ‘educación intercultural’ en el subsistema educativo indígena, a fin de encausar la forma y contenido de los planes de estudio hacia la difusión y conservación de las lenguas y los ambientes de la población indígena del país. Tal propuesta vio sus orígenes cuando – tras acrobáticas modificaciones y adiciones al artículo segundo constitucional, entrado en vigencia el 14 de agosto de 2001 – la política indigenista en México decidió pasar de la ‘educación bicultural bilingüe’ a la ‘intercultural’, teniendo como premisa la no imposición de un sistema educativo hispanohablante sobre la cosmovisión de los diversos grupos étnicos.

Para ello, el gobierno de Fox – a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), de la Secretaría de Educación Pública – anunció en 2004 la creación de diez universidades interculturales en zonas con importante presencia demográfica indígena, cuya misión es “formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y regiones”, buscando con esto que sus egresados permanezcan o regresen a sus culturas y lugares de origen. (Sandoval, 2004: 50)

A casi seis años de la creación de nueve universidades con este enfoque, se observan fuertes discordancias en su aplicación, pues las políticas educativas en México no están armonizadas aún con la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los*

² Véase <<http://www.linguistic-declaration.org/versions/espanyol.pdf>>

³ Véase <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>>

*Pueblos Indígenas*⁴ de 2007 y el *Convenio 169 de la OIT*⁵ de 1989, especialmente en dos conceptos centrales: el reconocimiento al derecho de libre determinación, por un lado, y a la necesidad de contar en las políticas y programas dirigidos a los pueblos indígenas con su consentimiento previo, libre e informado. Este último punto ha sido fuertemente criticado por los usuarios del enfoque intercultural, pues la eficacia del mismo se pone en duda al pretender la vinculación del alumno y su comunidad al término de su formación académica ya que resulta contradictoria la inclusión de un individuo, formado en el marco de cierta especificidad cultural, a un entorno que no le concede la posibilidad de opinión y participación para las que, se supone, fue instruido. Es en esta dimensión humanística que los reclamos sobre derechos e identidad apuntan hacia la necesidad de una legitimación étnica, cultural y jurídica.

Así, la finalidad de una política intercultural parece no ser solamente la comunicación y la tolerancia, sino el diálogo y el reconocimiento del otro con vistas a la construcción de una sociedad incluyente. En el caso de México, ha sido el ámbito educativo la vía con mayor promoción de la estrategia intercultural siendo los usuarios pieza clave para advertir la veloz aceptación – aunque poco comprendida por sus administradores – de un modelo que postula en sus resultados una rápida evolución, formatos aceptados por la mayoría indígena a un nivel tan interiorizado que podría suponerse que la interculturalidad institucional ha venido a sustituir la identidad originaria.

En este punto de encuentro entre políticas interculturales sobre el lenguaje y las opiniones que éstas provocan en los hablantes de lengua indígena es donde sitúo mi objeto de estudio: las actitudes hacia la lengua como representación de la identidad colectiva a un nivel cognitivo en el que la regulación sobre la intervención y la interacción con los otros ha cobrado fuertes impactos. Tales impactos cognitivos han sido visibles al sociolingüista en forma de evaluaciones, motivo por el cual en este estudio consideraremos las actitudes como estructuras psicosociales exteriorizadas, un enfoque que va más allá de los que han estudiado las actitudes en el marco de una metodología direccional y cerrada.

Por lo anterior, pretendo ingresar cualitativamente a las valoraciones de los estudiantes indígenas con un análisis fundado en el fenómeno de la *reflexividad sociolingüística*. Partiré de una revisión cuidadosa del discurso para acceder a los contenidos que los individuo poseen

⁴ Véase <www.un.org/esa/socdev/unpfii/es/drip.html>

⁵ Véase <http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf>

acerca del uso del lenguaje en su vida cotidiana, al entramado de creencias y valoraciones acerca de su procedencia étnica y, por tanto, de su identidad lingüística; tales contenidos individuales parecen determinar por mucho el comportamiento lingüístico entre los hablantes, quienes bien pueden estabilizar, transformar e incluso destruir una comunidad específica a favor de una reflexividad sociolingüística dada.

Para ello, en el primer capítulo planteo la necesidad de dicho enfoque, los antecedentes al estudio actitudinal sobre el conflicto lingüístico con aportaciones hechas por la psicología, sociología, filosofía y, desde luego, la sociolingüística en cuanto a principios teóricos y metodológicos, hasta llegar a la ubicación de la actividad reflexiva como eje de análisis, sentando las bases de su desarrollo y orientación práctica en el análisis del contacto lingüístico asimétrico.

Tras una breve panorámica del modelo intercultural, sus orígenes y repercusiones tras una fugaz implementación expuesta en el capítulo dos, presento en el capítulo tres algunos aspectos de la experiencia realizada en la primera de las diez universidades propuestas durante el gobierno de Fox, la inaugural Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), ubicada en la cabecera municipal de San Felipe del Progreso, comunidad mazahua, y abierta al público desde el 6 de septiembre de 2004. Este escenario representa una fuente importante de análisis, pues la primer generación formada bajo el diseño intercultural ha egresado recientemente, enfrentándose a un panorama más del capitalismo en donde la formación académica pareciera seguir la meta de la participación económica en el ámbito global, más que la participación ciudadana en aras del bienestar común que, se supone, es la retribución esperada por el Estado al proporcionar educación pública y gratuita. Así, la participación para los interculturales graduados ha sido complicada.

Para esta experiencia fue necesario recurrir al método de la entrevista abierta y en este tercer capítulo reporto dos momentos de exploración a las representaciones de la comunidad: un primer acercamiento a las opiniones sobre el conflicto lingüístico español-mazahua y de la pertinencia de la UIEM como alternativa de desarrollo cultural; y un segundo momento en el que pedí, exclusivamente, la opinión acerca del modelo educativo intercultural. Ésta última es la fase de mi interés, pues en ella es posible revisar los planteamientos acerca de un periodo de transición y de cambio en la aplicación de este enfoque, donde la aceptación, rechazo, desacuerdos y/o propuestas generales hacia políticas educativas de integración son el preámbulo a una posible multiculturalidad de hecho y no sólo propositiva.

CAP. I LA SOCIOLINGÜÍSTICA DE LAS ACTITUDES Y EL ESTUDIO DEL CONFLICTO LINGÜÍSTICO

1.1 Consideraciones preliminares sobre el enfoque actitudinal

1.1.1 El concepto de *actitud*: de “lo privado” a “lo público”

El estudio sobre las actitudes ha tenido un papel central en las ciencias del comportamiento y gran parte de la literatura al respecto proviene de la sociología y de la psicología social, dedicándole ambas disciplinas diversas formulaciones teóricas y metodológicas en función de los intereses teóricos y de investigación de varios autores. Así, Allport (1935) desde una postura psicológica ‘mentalista’ definió actitud como:

(...) un estado mental y neuronal de disposición para responder, organizado por la experiencia y que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la conducta respecto a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona. (Allport, 1935: 843)

de cuya definición se sigue, entre otros problemas, la imposibilidad de observar directamente las actitudes en un sujeto sin recurrir a la introspección del mismo.

Ante tal falta de datos en términos tangibles – y como efecto de la ola positivista que caracterizó a los trabajos sobre psicología del siglo veinte – la corriente conductista o ‘behaviorista’ situó a las actitudes en el terreno del comportamiento como respuestas a estímulos externos, tratables y cuantificables de modo estadístico.

Importantes implicaciones metodológicas derivaron de esta última perspectiva, como la de notar que las actitudes no son independientes de la situación del estímulo en la cual se observan y, por tanto, la actitud no puede ser usada para explicar otros comportamientos por el mismo organismo.

Así, la estructura o conformación de las actitudes ha sido tema de controversia pues, si situamos una actitud como variable psicológica latente, ésta se compondrá por una estructura múltiple, a saber: a) cognitiva o de conocimiento, b) afectiva o evaluativa y c) conativa o de acción (en el sentido de intención) (Fishman y Agheyisi, 1970: 139). Por otro lado, si

ubicamos a las actitudes como respuestas estaremos dándoles una estructura componencial unitaria, dejando de lado la estructura psicosocial que les caracteriza.

Otra perspectiva fue empíricamente demostrada por Fishbein y Raven (1962), en cuya aportación destaca el distinguir conceptualmente las nociones de *actitud* y *creencia*, pues ambas pueden diferir considerablemente según los objetos a los que se refieren. Fishbein (1966) concibió las actitudes como estructuras complejas conformadas por un sistema de creencias, distinguiendo a las actitudes como el componente afectivo, mientras el sistema de creencias se conformaba por los componentes cognitivo y conativo. El problema de esta estructura es la imposibilidad para determinar las interrelaciones y organización de las actitudes de un individuo con respecto a un objeto, resultando esto en una dificultad práctica al momento de establecer una medición o explicación de dicha organización. Tal problemática fue bien percibida por Fishbein:

(...) aquéllos que formulan ‘escalas de actitud’ raramente sostienen que sus instrumentos midan estos componentes; en lugar de ello, sostienen que sus escalas indican la evaluación de los sujetos (a favor o en contra) de objetos o conceptos. Así, aunque de las actitudes se dice incluir los tres componentes, usualmente es sólo el evaluativo o ‘afectivo’ el que es medido y tratado por los investigadores como la esencia de las actitudes. (Fishbein, 1966: 108)

Así, una actitud hacia cierto objeto es el producto de las creencias sobre ése objeto, y de evaluaciones positivas o negativas hacia el mismo (Fishbein, 1966: 205); sin embargo, aún queda abierta la cuestión acerca de cómo definir una creencia sin necesidad de la observación conductual.

Hasta aquí, las definiciones en torno al concepto de actitud descansan sobre el aspecto individualizado en tanto son disposiciones de respuesta individual, combinadas con representaciones cognitivas también de tipo individual.

Ahora bien, desde una postura sociológica clásica, otra conceptualización de actitud se fundó en términos de colectividad y bastante apegada al concepto de representación social; en este sentido, ya no se trata sólo de mecanismos de respuesta individual sino de conjuntos de creencias con un origen colectivo. Para entender la discusión al respecto, consideremos la siguiente definición de actitud formulada por Young (1967):

(...) la tendencia o predisposición aprendida, más o menos generalizada y de tono afectivo, a responder de un modo bastante persistente y característico, por lo común positiva o negativamente (a favor o en contra), con referencia a una situación, idea, valor, objeto o clase de objetos materiales, o a una persona o grupo de personas. [Para Young, las actitudes] son hábitos internos en su mayor parte inconscientes, e indican las tendencias reales de la conducta manifiesta mejor que las expresiones verbalizadas que llamamos opiniones. (Young, 1967: 7-9)

Tomando esta definición, las actitudes son hábitos que realizamos de modo mayormente automatizado y la idea de revisar qué hay detrás de ellas sugiere el descubrimiento de las tendencias reales, y que podríamos analogar a intenciones tras una determinada conducta; la conclusión de tal afirmación es que se niega la completa fiabilidad del discurso en aras de una concepción acerca de los estados mentales.

En busca de dichas tendencias reales, los sociólogos como Tarde (citado por Germani, 1967) también atendieron el asunto de la autenticidad de nuestras actitudes, señalando que no podemos considerarlas verdaderas invenciones personales dado que la socialización juega un papel determinante en su aprendizaje:

La invención —proceso individual por excelencia, en su forma originaria— es, de hecho, un proceso social, pues la invención, tal cual se observa, siempre resulta del choque de dos o más olas imitativas. (Germani, 1967: 11)

Siendo así, ¿es posible afirmar que las actitudes son imitaciones inevitables de nuestra convivencia social? Para hablar de ello, Small (citado por Germani, 1967) señala que la aparición de determinadas actitudes responde a ciertos *intereses*:

Los intereses son una capacidad no satisfecha correspondiente a una condición no realizada y consisten en una predisposición a reajustes capaces de tender a realizar dicha condición. [Por tanto] el proceso social consiste en el desarrollo, el ajuste y la satisfacción de los intereses. (Germani, 1967: 12-13)

El interés es el eje de la teoría sociológica de Small, pues sostiene que los intereses son los móviles más simples que pueden descubrirse en la conducta de los seres humanos; la vida misma es el proceso de desarrollar, adaptar y satisfacer intereses. Thomas y Znaniecki (1958) introdujeron una noción complementaria al concepto de interés: la noción de *valor social*.

Por valor social se entiende todo dato que posea un contenido empírico accesible a los miembros de algún grupo social y un significado con relación al cual sea o pueda volverse objeto de actividad. (Thomas y Znaniecki, 1958: 21)

Para Thomas y Znaniecki, la actitud sigue entendiéndose como manifestación individual pero referida a valores cuya naturaleza es social en tanto su origen es cultural y se comparten al interior del grupo social como una guía para la acción. La actitud, en estos términos, se regula a partir de las representaciones sobre los valores sociales, en relación a objetos culturales posibles de alcanzar. Siendo así, la idea de cierta retroalimentación entre entorno e individuos como búsqueda de modelos sociales resulta más aceptable como principio teórico, pues las actitudes son el producto más visible de un complejo proceso social

y psicológico que experimentamos todos los seres humanos para proteger la experiencia individual.

1.1.2 Propuestas metodológicas en torno a la medición de *actitud* y *creencia* sobre el lenguaje

Asumiendo que actitud y creencia refieren a estados internos del sujeto, las actitudes no deben entenderse solamente a nivel conductual o evaluativo, sino ampliar el alcance teórico para entenderlas como *estructuras psicosociales abiertas a revisión y modificación que pueden explicar, entre otros fenómenos, los cambios en los sistemas sociales y, en el caso que nos atañe, en las variaciones de orden sociolingüístico.*

Los cambios estructurales, o de uso de los sistemas lingüísticos, también pueden abordarse por el rumbo del estudio actitudinal si comprendemos que son los sujetos del lenguaje quienes poseen la facultad para otorgar, o restar valor social, a determinados usos; en este sentido, ha sido la psicología social una fuerte base teórico-metodológica para abordar el fenómeno de la variación dialectal, más allá de reglas estructurales y descriptivas.

A continuación, mencionaré algunos trabajos hechos al respecto bajo la perspectiva actitudinal ya planteada, para lo cual el siguiente esquema pretende aclarar en qué nivel de análisis nos colocaremos toda vez que se hable de *actitudes*:



FIGURA 1

1.1.2.1 Creencia vs actitud: Fishbein

Uno de los problemas que más ocupó a los teóricos durante la década de los sesenta, fue el de cómo enfrentar una medición y evaluación adecuada de las actitudes al momento de someterlas a observación. Fishbein (1967) observó la dificultad recurrente de ligar el concepto de actitud al de creencia en tanto aspectos afectivos ligados a otros de naturaleza cognitiva; para él, en realidad los estudios hechos hasta ese momento, sólo medían las evaluaciones de los sujetos con respecto a un objeto, es decir: sólo se consideraba el aspecto afectivo – refiriéndose, entre otros, a los trabajos realizados por Lambert sobre bilingüismo y variación dialectal –, así que se ocupó de proponer que, muy probablemente, el concepto de creencia no necesariamente estaba ligado al de actitud en el sentido de ser este último una consecuencia lógica del primero. A Fishbein le preocupaba que las asunciones sobre estos términos siguieran asociándose a aspectos cognitivos, para el caso de las creencias, y a aspectos afectivos o motivacionales para el caso de las actitudes, considerando necesaria una definición operacional de ambos conceptos. (Fishbein, 1967: 183)

La propuesta de Fishbein pretendió comprobar que, si una creencia determinaba cierta actitud, entonces una escala de medición para ambos factores debía resultar simétrica dada la interdependencia de ambos, elaborando dicha escala –llamada *escala bipolar adjetiva*– a partir de una arquitectura dicotómica cuyos parámetros se limitaron a la medición de aspectos positivos o negativos de pensamientos abstractos (B=beliefs) y aspectos visibles del actuar humano (A=attitudes)

Esperando que los resultados entre A y B fueran cercanos, Fishbein observó que éstos eran independientes entre sí, concluyendo necesario ya no sólo hablar de *creencia en* algo de modo superficial, sino indagar en la *creencia sobre* algo de modo más justificado, es decir, comprobó que las actitudes no reflejan, en realidad, la motivación subyacente a ellas y que, por tanto, las escalas de medición del diferencial semántico entre A y B podían ser modificadas.

Fishbein observó que las actitudes pueden variar aun conteniendo una misma creencia, explicando que éstas se hallan en relación a otras creencias y, por ello, no es tan predecible cuantificar resultados. Al no enmarcar en un ambiente determinado al sujeto, las personas tuvieron que recurrir, por fuerza, a su acervo vivencial soportado en múltiples creencias sobre

ideas abstractas; creencias que pudieron ser modificadas a partir de otras creencias, al menos durante la evaluación de los sujetos.

Esto nos lleva a dos consideraciones: 1) ¿Los fundamentos que requiere oír un sujeto para modificar su sistema de creencias están orientados por el razonamiento inductivo o se sustentan a partir de exaltaciones al aspecto emocional? y 2) ¿Es posible destruir en unas horas lo que a un individuo le ha costado una vida construir y justificar?

1.1.2.2 Emotividad y actitud: Lambert

Buscando la motivación de las actitudes lingüísticas, y considerando las observaciones sobre creencia y actitud, otro método para evaluar estos aspectos fue propuesto por Lambert (1972) a partir del Residuo-Derivación de Pareto, un tipo de análisis discursivo en el cual se consideraron las actitudes como *residuos* (esquemas de necesidad perceptuales y generalizados) y al comportamiento como *derivación* (argumentos usados para explicar, justificar o racionalizar el comportamiento y que varían según la cultura) En este modelo, el concepto de actitud se complementaba con el de creencia en un primer nivel, siendo el comportamiento el segundo nivel de análisis que nos llevaría a definir la tendencia que mejor explicaría las relaciones entre lo que la gente dice y hace, y entre lo que la gente siente, dice y hace.

Lambert aclaró que la técnica de Pareto sólo concernía a esos aspectos del comportamiento humano en los cuales no intervenía la lógica o la experimentación del pensamiento y la acción; concernía sólo a los aspectos regidos por los sentimientos. El procedimiento consistía en revisar las marcas léxicas que refirieran a un estado anímico y que, posteriormente, se englobaran en un campo semántico que definiera la tendencia o motivación del enunciador para tomar una determinada postura o actitud. El método buscaba probar la consistencia en la expresión de determinados sentimientos en discursos ubicados en distintas épocas, políticas y culturas. (Lambert, 1972: 38-49)

Como se puede apreciar, en este caso hablamos del uso de un método cualitativo apegado más a la generalización de tópicos, en tanto comportamiento lingüístico, y que mucho arrojaría sobre las creencias de un determinado individuo o grupo; Lambert también aplicó métodos cuantitativos en la evaluación de sus investigaciones.

Uno de sus estudios más conocidos es el realizado a hablantes de inglés y a hablantes de francés habitantes de Montreal; el investigador se propuso analizar las reacciones

evaluativas de éstos ante situaciones cotidianas en donde se usaba una u otra lengua, lo cual disparaba en los sujetos una actitud representativa del grupo al cual el hablante pertenecía, como resultado de un sistema de creencias generalizado. (Lambert, 1972: 80)

Con el estudio que Lambert y colaboradores realizaron, fue posible apreciar las tendencias positivas o negativas – medidas en escalas de prejuicio y actitud – sobre la lengua que se les hacía escuchar a los sujetos de investigación. Las grabaciones presentaban distintos estilos discursivos interpretados por tres hablantes bilingües de inglés y francés, en cuyos casos el francés fue adquirido de modo más tardío. Aunque diversos discursos fueron interpretados por las mismas personas, los resultados mostraron preferencia hacia el idioma inglés por parte del grupo francoparlante, preferencia aun mayor que la mostrada por los hablantes de inglés. Con esta técnica llamada *Matched Guise*, la estructura del test obliga al sujeto a reaccionar de modo específico, “estereotipado” en tanto se evalúa en términos de prestigio, de nivel social y de una imagen colectiva.

Tales resultados reflejaron un fenómeno actitudinal ya presente en las distintas culturas desde hacia tiempo, y que para Lambert se encuentra enmarcado por la cultura del prejuicio y los estereotipos que ésta promueve: el inglés es la lengua del poder, de las oportunidades, la lengua del status que se debe aprender y usar en situaciones específicas; un proceso en donde los grupos minoritarios adoptan los valores estereotipados de los grupos mayoritarios. (Lambert, 1972: 91)

1.1.2.3 Algunas críticas a la metodología direccional

Para Fishman y Agheyisi (1970), muchos de los estudios relacionados a las actitudes hacia el lenguaje apenas tocaban la cuestión teórica sobre la naturaleza de los objetos o conceptos a los cuales éstas pertenecen. Por el contrario, dichos estudios trataban directamente cuestiones sobre la descripción y el análisis. (Fishman y Agheyisi, 1970: 141)

Al respecto, ellos detectan tres grandes rubros en los cuales el estudio actitudinal, con referencia al lenguaje, ha centrado su investigación:

1) Aquéllos que tratan la orientación de las actitudes hacia la lengua como evaluaciones al sistema lingüístico en términos estructurales.

2) Los relacionados con las impresiones estereotipadas de toda una comunidad hacia una lengua, o variedades de la misma, en términos de interacción comunicativa y significado social.

3) Los concernientes a la implementación de distintos tipos de actitudes lingüísticas en términos de comportamiento hacia la lengua, basado en creencias acerca de la elección sobre el uso, revitalización, planificación, enseñanza, inteligibilidad interdialectal, etc.

Según el criterio anterior, los trabajos de Lambert y Fishman se ubican en los estudios sobre el valor social de las variedades de lengua, preferencias y usos lingüísticos, aprendizaje de segundas lenguas, así como conservación y planificación lingüística.

Dos métodos fueron los más usados por estos autores. En el caso de Fishman (1974: 15), el llamado *commitment measure* o ‘medición del compromiso’ que mostraba la preferencia por ciertos usos lingüísticos en relación a objetos de compromiso social, los cuales contribuyen a las disposiciones tradicionales sobre roles lingüísticos; la técnica de evaluación consistía de cuestionarios con preguntas dirigidas y cerradas.

Por otro lado, Lambert (1972) aplicó la técnica del *matched guise* o ‘pares ocultos’ usado para medir reacciones evaluativas grupales hacia lenguas o variedades de lengua y hacia sus hablantes más representativos. Esta técnica presenta un problema: la reacción evaluativa de los sujetos hacia las voces grabadas que les eran presentadas, parece no estar dada por la exposición auditiva a determinadas lenguas – en cuyo caso la voz que articulaba ambos códigos pertenecía al mismo hablante – sino por la constelación de variables dentro de la situación experimental, tales como: cualidad de la voz, contenido del discurso o personalidad del hablante.

En ambos casos, las respuestas esperadas durante las evaluaciones seguían un cause delineado por el investigador lo cual, desde un inicio, implica una limitación teórica importante al campo de las actitudes entendidas en el marco de un entorno social pues, en contra de lo esperado por los trabajos de varios psicólogos sociales, el tratamiento dado al concepto de actitud obedecía más a una concepción de evaluación individual y superficial, sin tomar en cuenta el aparato social que les antecede y determina para efectos de un comportamiento lingüístico.

Siguiendo el camino de las técnicas direccionales, otros procedimientos de evaluación fueron un tanto ignorados. Uno es el que se sirve de ‘preguntas abiertas’ para fomentar la libre expresión de los puntos de vista sobre la lengua, y por ello presentó ciertas desventajas como la de disminuir, por el carácter escrito, la información que de modo oral podría obtenerse, así como la imposibilidad de guiar la respuesta hacia puntos focales para el investigador, como en el caso de la entrevista oral, ocasionando ello ciertas desviaciones al tema. Por tales razones los investigadores han preferido el uso de ‘preguntas cerradas’,

método fácil pero inexacto en términos de variables y tedioso para los sujetos evaluados, quienes tienden a contestar automáticamente, sin interés o seriedad. Sin embargo, a pesar de sus limitaciones, ésta ha sido la técnica preferida en el último siglo.

También las entrevistas, el método más antiguo, aún no ha tenido el desarrollo del método de cuestionario dada la naturaleza de su organización estructural y de contenido, así como por el tratamiento de los datos; aún con ello, este camino presenta una gran ventaja incluso frente a los anteriores, y es la del contacto interpersonal en el encuentro comunicativo, capaz de mediar entre el interés y el aburrimiento del entrevistado. Tal procedimiento es potencialmente enriquecedor si se aplica con ayuda de la observación previa.

Con lo anterior, la interpretación de los resultados en el análisis actitudinal ha sido complicada respecto a la validación de las mismas, generalmente asociadas a propiedades de estados psicológicos o mentales.

1.1.3 Actitud, prejuicio y estereotipos

En adición al concepto de actitud y por la naturaleza de los testimonios que presento en el capítulo tres, he considerado prudente hablar sobre dos conceptos adicionales al de actitud: *prejuicio* y *estereotipo*. De modo general, a la valoración negativa de un grupo en base a un modelo predominante, o estereotipo, sobre alguna categoría social, suele denominársele prejuicio. Cuando los prejuicios llevan a una persona a actuar de un modo determinado respecto al grupo o individuo prejuzgado, el resultado es la *discriminación*.

La base de la discriminación suele encontrarse casi siempre en los estereotipos, que son creencias, ideas y sentimientos negativos o positivos hacia ciertas personas pertenecientes a un grupo determinado; por ello, los prejuicios estarían en el plano de las actitudes, de la mano con creencias acerca de lo estereotipado, y que hallan cauce en conductas discriminatorias.

El prestigio, como forma de valor social, representa un interés potencialmente alcanzable para cualquier miembro de una sociedad; los individuos con poder tienen ciertas cualidades a alcanzar, cierto tipo a imitar, lo cual nos lleva a considerar los llamados estereotipos. Allport define el *estereotipo* como una:

(...) creencia exagerada asociada a una categoría. Su función es justificar (racionalizar) nuestra conducta en relación con la categoría. (Allport, 1954:191)

De lo anterior, se sigue que las categorías anheladas por un determinado tipo de persona se sustentan en ideas y formulaciones sobre el status que puede lograrse al imitar tales categorías:

Si consideramos las ideas estereotipadas exclusivamente bajo el aspecto de opiniones de grupo, se nos muestran como componentes de la cultura social, los cuales pueden ser transmitidos como tales de generación en generación y cuya explicación hay que remontarla consecuentemente a la historia de dichas ideas (Heintz, 1968: 54)

Se trata de *prejuicios* con tradición, plenamente justificados en el deseo de reconocimiento y poder; Brown (1995), inspirado por los trabajos de Allport acerca del prejuicio, ofrece un análisis interesante en el que propone observar tanto la orientación social de este fenómeno, así como su aspecto negativo:

(...) el punto de vista que adopto [pretende] considerar el prejuicio como *proceso de grupo*, y como fenómeno que debe analizarse al nivel de la percepción, la emoción, y la acción *individual* (...) el tipo de prejuicio que subyace en muchas sociedades del mundo de hoy y que requiere nuestra comprensión con urgencia es la variedad negativa [pues se trata] de diversas formas de antipatía. (Brown, 1995: 21-25)

Lo relevante del trabajo de Brown es la problemática relacionada a categorías sociales y tópicos (lengua o raza) que componen la ideología de los grandes grupos, motivo por el cual se han convertido en fenómenos masivos:

El prejuicio étnico es una antipatía basada en una generalización errónea e inflexible. Puede sentirse o expresarse. Puede dirigirse hacia un grupo como totalidad o hacia un individuo en tanto miembro de ese grupo. (Allport, 1954: 10)

Para Heintz (1968: 143), el aspecto negativo del prejuicio representa una seria dificultad, pues pensar en una rebelión, como alternativa de conducta frente a los prejuicios, presupone una autoconciencia y el choque efectivo contra el otro grupo, es decir, presupone la no identificación con la norma, la renuncia a la identidad adquirida dentro del grupo, así como a las categorías sociales a las cuales el individuo percibe pertenecer.

1.1.3.1 La discriminación en torno a la lengua: *diglosia*

Más allá de un fenómeno de contacto lingüístico – en términos de Weinreich (1953)⁶ – a la convivencia entre dos o más lenguas siempre subyace una relación jerárquica y,

⁶ Los trabajos de Weinreich inauguraron, entre otros, la era de los estudios sobre convergencia lingüística en tanto adquisición de segundas lenguas, campo en el que términos como ‘contacto lingüístico’, ‘interferencia’ e ‘identificación interlingüística’ fueron pertinentes para arrojar luz acerca de los fenómenos de préstamo que hacen lo hablantes de L2 a L1. La definición que da Weinreich de *contacto lingüístico* indica que: dos o más

generalmente, de conflicto dado el uso extensivo de alguna lengua, o variedad de lengua, y el consecuente desplazamiento de otra(s) lengua(s) o variantes. Así, los procesos de desplazamiento en cuanto a los usos lingüísticos y los significados culturales son evidentes en el ámbito económico, social y político que, a su vez, conforman importantes factores de

lenguas estarán en contacto si son usadas alternativamente por la misma persona, siendo los usos lingüísticos individuales el locus del contacto. (Weinreich, 1953: 1). El concepto de Weinreich, sin embargo, no explicaba la relación entre un sistema lingüístico naciente y otro maduro, revelado de modo gradual y fragmentado en forma de datos; el foco del contacto lingüístico en la definición de Weinreich es la *interferencia* como: aquellas instancias de desviación de la norma de cualquiera de las dos lenguas (en contacto) las cuales ocurren en el discurso de los hablantes bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua, es decir como resultado del contacto lingüístico. (Weinreich, 1953: 1). Otra aportación importante de Weinreich es respecto a la resistencia a la interferencia la cual se debe, según el lingüista, a un solo factor general denominado ‘fidelidad a la lengua receptora’ (Weinreich, 1953: 61) problema que, en ése entonces, aún no tenía explicación.

retroalimentación entre las prácticas a favor del uso de la lengua dominante. Con lo anterior, también en la conciencia lingüística de los hablantes hay un reflejo del conflicto lingüístico que se hace evidente en las actitudes preferentes por la funcionalidad del código más usado, frente al rechazo del que no goza tal cualidad. Como veremos más adelante, esta relación conflictiva reflejada a nivel actitudinal presenta matices de resistencia en torno al desplazamiento lingüístico y cultural en forma de valoraciones de tipo afectivo; por lo pronto, presentaré un rápido panorama de lo que ha sido considerado como diglosia en tanto convivencia de dos o más códigos en una comunidad lingüística o de habla.

La diglosia, inicialmente, refería a un estado de lengua relativamente estable, en donde una de las variedades dialectales de dicha lengua estaba por encima de otra y, a dicha variedad, se le consideraba el más respetable vehículo de la literatura escrita, adquirida sólo por medios formales y usada sólo en el habla formal y no en situaciones de habla ordinaria; se trataba, pues, de "el uso discriminado de dos variedades de la misma lengua" (Ferguson, 1959: 16)

Posteriormente, Fishman (1988) retomaría el concepto extendiéndolo a dos sentidos en donde 1) la diglosia podía incluir dos variedades, no sólo una y 2) no era necesario que dichas variedades estuvieran emparentadas lingüísticamente, haciendo notar que:

La utilización dentro de una única sociedad de varios códigos independientes (...) se encontró dependiente de las funciones actuantes de un código diferente de aquellas que se consideran apropiadas para el otro código [por lo cual se produjo una diferenciación entre] una lengua A(lta) de un lado utilizada en relación con la religión, la educación y otros aspectos de la alta cultura [y] una lengua B(aja), de otro, utilizada en relación con los propósitos diarios de la intimidad, el hogar y la esfera del trabajo cotidiano. (1988: 120)

A pesar de las implicaciones sociales de tal diferenciación pragmática entre códigos, con Fishman no está presente aún la noción de conflicto y de resistencia que ha caracterizado a este fenómeno. A este respecto podemos considerar, como complementaria a las definiciones anteriores, el concepto de diglosia definido por Hamel (1987: 17) en tanto que se trata de una:

(...) relación asimétrica, no estable y de conflicto entre una lengua dominante y una lengua dominada, una relación que caracteriza un proceso histórico de desplazamiento y resistencia.

Tal definición nos es pertinente para abordar el fenómeno de México en tanto nación plurilingüe, pues también es posible considerarla como un escenario diglósico por las circunstancias en que conviven las lenguas indígenas frente al castellano, como veremos en el capítulo dos.

1.2 La necesidad de nuevos enfoques en el estudio del conflicto lingüístico

1.2.1 El cuestionamiento de las actitudes: creencia y saber

Respecto al fundamento de nuestros saberes, y contemplando en dicho análisis los conceptos de actitud y creencia, el planteamiento de Villoro —desde una postura filosófica— resulta pertinente y unificador para hablar de prejuicio; me refiero al concepto de *creencia*, una condición previa a la del *saber*:

El saber es una forma de creencia verdadera y justificada en razones [y que puede devenir en] una guía acertada para la práctica. (Villoro, 2002: 18)

Villoro esboza breves distinciones entre creer de un modo un tanto ciego, emotivo y desprovisto de comprobación, a un creer que aún no da el paso hacia la seguridad: un creer que tiene la posibilidad de brindar un saber mayor.

En la formulación de nuestros conocimientos, el móvil para creer en un determinado saber y posteriormente hacerlo propio responde a una necesidad de búsqueda respecto a cómo funciona la realidad y, desde luego, a entender qué papel jugamos en ella; sin embargo, a causa del fenómeno de la interpretación, quizá un saber se reinterprete de modo variable en cada individuo y, por ello, la necesidad de recurrir a medios tangibles y comprobables sea el camino más seguro para, ésta vez, ser nosotros los que nos hallemos sitio en la realidad.

La comprobación de una creencia no sólo desemboca en saber, sino también en seguridad, pero ¿por qué razón ocurre que un ser humano pretenda establecer un saber como auténtico? ¿qué pasa con aquellos en quienes un saber dado es suficiente y no requiere ser cuestionado según sus propias expectativas? Ocurre que las creencias sin comprobación, son el alimento del prejuicio:

(...) el prejuicio se opone por principio a toda tentativa de desenmascaro y se resiste a toda formulación matizada personalmente (Heintz: 1968: 59)

Planteado lo anterior, reconsideremos que:

(...) la actitud se refiere a la disposición favorable o adversa hacia un objeto o situación objetiva [mientras] la creencia se refiere a la verdad o falsedad de las propiedades que le atribuye. (Villoro, 2002: 44)

Nótese el ciclo de causa y efecto planteado en la cita: si un individuo ha terminado por concederle un criterio de verdad a sus enseñanzas de tal suerte que actúa de acuerdo al vaivén que la vida le presenta, estamos ante una actitud mecánica, en el sentido de no modificar acciones, sino sólo seguirles el cauce. Por ello, Villoro hace una distinción rotunda entre los conceptos de saber y de verdad, pues él plantea la posibilidad de que alguien sepa “algo” sin que su creencia sobre éste objeto sea verdadera.

Villoro señala como importante el papel de las ideologías en la imposición de lo que se presenta como útil o verdadero, ya que éstas se tornan el alimento de los sistemas de creencias, motivo por el cual propone un análisis ético de las mismas para comprender la relación del hombre con los hechos del mundo, ya que las creencias se relacionan estrechamente con querer e intereses.

1.2.2 El discurso sobre la lengua: Schlieben-Lange

A partir de estas consideraciones se requiere otro marco teórico, alternativo a los enfoques anteriormente mencionados y que considere las opiniones en torno a la situación etnolingüística para explicar el papel de las creencias de los hablantes en el mantenimiento, o subordinación, de su lengua.

La propuesta de Schlieben-Lange (1977) de abordar el *discurso sobre la lengua*, involucra los elementos del *saber* y la *conciencia lingüística* puestos en el discurso, posibilitando su identificación, el diálogo y la argumentación social. Ya ella había observado los problemas que representaba la convivencia de varias lenguas dentro de una misma nación para efectos de movilidad social, de tratamiento hacia los hablantes y de comunicación entre los mismos. En torno a estos asuntos, para ella resultaba claro que el Estado tenía en sus manos la posibilidad de solucionar cualquiera de estos, o más problemas, otorgando a cada lengua la legitimidad requerida en términos sociales, educativos, jurídicos y económicos, considerando los dominios lingüísticos como factor importante para comprender la organización de las lenguas al interior de una comunidad y, a partir de ello, explorar alternativas:

La misión del Estado con respecto a la lengua debería ser la de fomentar la capacidad de expresión idiomática de todos los ciudadanos y la movilidad (esto es, un amplio radio de comunicación) de todos los grupos de población. (Schlieben-Lange, 1977: 127)

En su opinión, fomentar la “igualdad de oportunidades” despertaría, de inmediato, un problema en torno a la tolerancia de las normas, lo cual sería reflejo del intento por equilibrar

el seguimiento de la norma estándar sólo como recurso mediador, y no como imposición; tal triunfo representaría la eliminación de los prejuicios, ya bien cristalizados, al interior de una comunidad que tiene por símbolo identitario a una lengua nacional. Hablamos de una conciencia identificativa en función de una categoría lingüística de prestigio, cuya “normalización” evidencia un sistema de “control social”.

Según Shlieben-Lange, los grupos lingüísticos minoritarios se identifican de un modo más intenso hacia su lengua que los grupos mayoritarios, como único recurso de identificación ante la ausencia de participación, y resultados, en los ámbitos económico y administrativo de la mayoría; tales problemas de desigualdad son delicados en cuanto se piensa en una solución que brinde oportunidades de participación, sin restarle identidad a los grupos no favorecidos.

En este sentido, las decisiones concernientes a la lengua deben tornarse decisiones políticas que busquen mediar las necesidades comunicativas, por un lado, y la identificación grupal por otro. Esta situación de participación y mantenimiento identitario debe tratarse como un problema de conciencia grupal, cuyo vehículo de solidarización es la lengua. Para ello, la autora replantea las discusiones en torno a los estudios sobre actitudes hacia el lenguaje, mirando al *saber* sobre una lengua como categoría alternativa a los mismos:

(...) al margen de la concepción sociopsicológica y de la conductista cabe pensar todavía en un planteamiento fundamental distinto: que el saber acerca de y las apreciaciones de los fenómenos cotidianos – y, por tanto, también de la lengua – pertenecen al ámbito de la superestructura. (Schlieben-Lange, 1977: 143)

En la aplicación de un método pertinente para comprender el saber sobre la lengua, Shlieben-Lange señala el reto que significa incluir una categoría de este tipo en la base de un proceso de investigación, dado que cualquier opinión respecto a la lengua engloba categorías relevantes de tipo económico y grupal, las cuales alejan a los investigadores del objetivo esperado. Por ello, y para tratar satisfactoriamente el problema de las actitudes, ella propone tomar como punto de partida un acercamiento a la *conciencia lingüística* del grupo en cuestión:

(...) el hablante puede reflexionar tanto sobre la situación del hablar como sobre las unidades lingüísticas, como comunidades hablantes en tanto que identidades o entenderse con ayuda de exteriorizaciones metalingüísticas (= hablar de la lengua) En la conciencia lingüística se definen las comunidades hablantes o los mismos subgrupos [y dicha conciencia] implica siempre *evaluaciones* que están en estrecha dependencia de las circunstancias sociales de la comunidad en cuestión. (Shlieben-Lange, 1977: 144-146)

Considerar la conciencia lingüística de los grupos en cuestión no garantiza que el entender sobre la lengua no sea bloqueado, en algún punto estratégico, por opiniones

tradicionales acerca de sus identidades a partir de una dialéctica de auto-definición y definición desde afuera, pues siempre se establece un contraste en función de *los otros*.

La conciencia lingüística puede influenciar la conducta de un grupo el cual, a su vez, puede fomentar ciertas actitudes trascendentes para el comportamiento activo del lenguaje en tanto imitaciones y aprendizaje de las formas de prestigio, así como para el descuido de las lenguas de la minoría o subgrupos discriminados. Dicha conciencia, como hemos visto, parece ir al vaivén de los usos y costumbres de una comunidad; aún queda por aclarar de qué naturaleza es esa *conciencia lingüística* en tanto, efectivamente, es conciencia en términos de comprensión o reflexión sobre el estado de la lengua y, por tanto, de la identidad, o conciencia en términos de hábitos interiorizados que también constituyen la base de la tradición.

Por lo pronto, para Schlieben-Lange parece tratarse de la interiorización de los usos lingüísticos adquiridos culturalmente, en cuyo cuestionamiento es posible encontrar las apreciaciones o saberes sobre la lengua que nos permitirán observar el “estado de las cosas”, según la realidad aludida por el hablante; sin embargo ¿hemos de prestar total atención a la función referencial de dichos testimonios? ¿De qué tipo de “significados” hablamos?

1.2.3 La etnografía en el análisis actitudinal: Bierbach

Para Bierbach (1983), los métodos aplicados en los estudios sobre asimetría lingüística dejaban mucho que desear, pues: 1) La tendencia positivista de trabajar mediante el uso de cuestionarios, entrevistas o tests, alejaban al investigador de las condiciones de producción del discurso, además de que, al influir bastante en las respuestas obtenidas, hubo fuertes críticas sobre la pertinencia descriptiva y el potencial explicativo de los mismos; 2) Con estos métodos, no era posible determinar qué constituía a aquéllos “conjuntos de disposiciones mentales” (cognitivas o afectivas a las cuales los investigadores llaman actitudes), ni a qué objetos de referencia se enfocaban sus estudios (¿la lengua, modos de dominar una lengua, uso de la lengua en una situación dada?), y por último 3) No se sabía si las actitudes enunciadas eran constitutivas de las normas de la conducta lingüística, o viceversa. (Bierbach, 1983: 94 y 95)

Con lo anterior, las condiciones de producción no eran capaces de llegar al sentido específico del problema, pues las preguntas obedecían a cierta perspectiva del investigador,

cuya intervención modificaba el contexto provocando que el discurso no fuera espontáneo y que el sentir no se revelara en un enunciado: había una negociación en las respuestas.

Se plantea así la necesidad de operar con procedimientos que no dejen de lado el factor social, pues este error es el que contribuye a las visiones etnocentristas sobre las estructuras de la realidad. Así, Bierbach pretende recuperar la dimensión cultural del escenario de la investigación, observando las normas sociales de comunicación para elaborar categorías de análisis pertinentes, así como el interés por las actividades cotidianas de las personas en cuestión.

Por tanto, una alternativa sería la observación previa al contexto social en el cual se trabajará, la cual permitiría acceder a la realidad del entrevistado: se trata de una integración al contexto. Esto nos da otra concepción del objeto de estudio y no aquella en donde las actitudes son el “conjunto estático de disposiciones desglosables y clasificables, relacionables de modo unívoco a una gama de factores sociales”, relación que en realidad no es tan simétrica. (Bierbach, 1983: 97)

Estamos ante la propuesta de introducir la etnometodología en el estudio del conflicto lingüístico. Siendo así, Bierbach se pregunta ¿es posible medir el resultado complejo de la interacción social en un individuo? Para responder a ello y abordar el material lingüístico que se obtiene de estos trabajos, ya en un enfoque etnográfico es necesario:

- 1) Análisis de la estructura social del entorno.
- 2) Análisis relacional entre las opiniones sobre la lengua y la situación comunicativa.
- 3) Argumentación de las proposiciones.
- 4) Relación entre el que habla y lo que se dice.
- 5) Revisión del proceso de comunicación entre el entrevistador y el entrevistado.

Para acceder a las “estructuras profundas” del discurso, Bierbach propone dos aproximaciones en combinación para estudiar actitudes: una temática, o directa, sobre lengua y políticas; y otra indirecta sobre la realidad social, o estructura de la vida cotidiana, para así observar la relación entre lengua y sociedad. Además, en este último plano, es preferible usar siempre el recurso biográfico a fin de “personalizar” la experiencia.

Para observar su propuesta, Bierbach nos ofrece un estudio de campo en referencia al conflicto diglósico entre catalanoparlantes, minoría lingüística, y castellanoparlantes emigrantes de otras regiones, pero ubicados en Cataluña.

La problemática observada es en relación a un conflicto que, a pesar del interés por salvaguardar, o aminorar el desuso de la lengua catalana, choca con las consecuencias de una política de represión – de la cual la autora no hace referencia explícita, pero alude a todas las

instituciones con las cuales sus informantes tienen contacto cotidiano: escuela, iglesia, amigos, trabajo – y una evolución social que ha aceptado el dominio de la lengua castellana en detrimento del catalán. (Bierbach, 1983: 99) Aún con la promoción del catalán por parte del Estado como lengua oficial, la preponderancia del castellano en la vida pública ha contribuido a una asimilación en donde el catalán pierde terreno. Para la autora, la cuestión principal fue si las actitudes podían contribuir a este fenómeno.

El resultado de la aplicación de este método arrojó, respecto al conflicto castellano vs catalán, que la identidad catalana no estaba necesariamente ligada a la lengua. Tal resultado muestra el efecto del desplazamiento pragmático y consecuentemente ideológico que resulta de la continua construcción de un sistema “alternativo” de creencias a manos de modelos de prestigio, en este caso del español. La identidad que se supone “intacta” en este estudio, es muestra de un nivel de subjetividad en donde, a fin de proteger una creciente deshonra u olvido hacia las costumbres heredadas, el aspecto lingüístico se desliga – o al menos ésa es la pretensión – de la noción de identidad en las narraciones obtenidas por la investigadora, en donde el sistema de creencias sobre la identidad toma forma en función de un aparato ideológico y/o político, mostrando así un carácter dinámico y flexible.

1.2.4 Actitudes como proceso: Cargile et ál.

Cargile (1994) y colaboradores, señalaron que respecto al término *actitud* aún no se tenía una definición a la cual adscribirse, considerando necesario adoptar una postura interpersonal en su formulación, para brindar nuevas direcciones en el estudio sociolingüístico.

Para Cargile et al., nuestras opiniones acerca de las capacidades de otros, sus creencias y atributos, están determinados, en parte, por inferencias que hacemos a partir de los rasgos de lenguaje que otros adoptan: reaccionamos ante la variación lingüística y paralingüística de tal modo que los efectos de esto se notan a nivel macrosocial vía instituciones, en donde las variedades de lenguaje obedecen a cierto prestigio.

Un modo de entender este fenómeno con perfiles evaluativos es, nuevamente, el estudio de las actitudes; existen distintos métodos que a lo largo de los estudios sociales se han propuesto, tales como: la observación etnográfica, los métodos directos a pregunta abierta, así como los métodos indirectos – los más usados – en donde, además de usarse

grabaciones como estímulos para los sujetos de investigación, no se deja paso a la reflexión, como lo ocurrido en los trabajos de Lambert.

A Cargile, tales estudios le permitieron observar que las actitudes se interpretan en la situación social inmediata, no son un fenómeno estático y singular ya que se hallan ligadas a factores sociales y cognitivos; el lenguaje es, en este sentido, una poderosa fuerza social. Ejemplos de factores alrededor de los cuales se han desarrollado ciertas actitudes recurrentes son: el acento, formas léxicas, estilos de habla, fórmulas de cortesía, etc. También hay comportamientos no verbales que pueden mitigar, reforzar o interactuar con el lenguaje pero ¿qué hay detrás de las actitudes? y ¿de qué modo influyen en la interacción social?

Para responder a ello, Cargile señala que las actitudes son, en principio, construcciones hipotéticas, originalmente usadas para explicar la dirección y persistencia del comportamiento humano; sin embargo, la relación entre actitudes y comportamiento es bastante amplia y a ella subyace todo un proceso. Tal proceso se comprende a partir de las atribuciones objetivas y subjetivas que hace un oyente, pues la pertenencia a un grupo afecta las actitudes hacia una lengua dada: se trata de respuestas hacia un estímulo de lenguaje en donde un individuo adopta los comportamientos lingüísticos a partir de los cuales se ha hecho una evaluación previa, evaluación que ocurre cuando la atención selectiva hacia el discurso de un hablante – que puede ocurrir basada en el estado motivacional del oyente (hablamos de metas y modos) – se complementa bien con el desarrollo de creencias contenidas dentro de las actitudes hacia el lenguaje, cubriendo así las necesidades cognitivas individuales y colectivas del oyente. (Cargile, 1994: 219)

Las actitudes tradicionalmente se habían distinguido de las creencias y otros términos “cognitivos” dado que las actitudes son, por naturaleza, afectivas. En este enfoque, Cargile pone de manifiesto que la emoción es parte del concepto de “actitud” porque ambas siempre se acompañan; por tanto, es indispensable considerar la situación social inmediata y el dato autobiográfico, o vivencial, como parte esencial de un estudio sociolingüístico – ya antes esbozado con Bierbach (1977) – puesto que las actitudes disparan ciertas estrategias y comportamientos discursivos, los cuales contribuyen u obedecen a una situación de estandarización.

El trabajo de Cargile, como hemos visto, resalta la necesidad de revisar qué hay tras una actitud como proceso, prestando atención a las condiciones de producción en donde se desenvuelve el sujeto hablante y así cumplir con tal objetivo. Dichas observaciones nos llevan a la práctica etnográfica y, como lo revisado con Bierbach, la relevancia de ambos trabajos

radica en la posibilidad de tratar el fenómeno de las actitudes hacia la lengua de un modo más personalizado y entendiendo que se trata de un proceso dinámico y variable.

A partir de este momento y en vista de los diversos enfoques presentados, podemos concluir que al término actitud subyace una dicotomía entre *lo que se dice* y *lo que se siente*, así como entre *lo que se dice* y *lo que se hace*, situación que diversas propuestas han tratado de salvar con ayuda del análisis cuantitativo, el cual se ha pretendido involucre un diseño cualitativo; también, con apoyo del método etnográfico, se ha tratado de comprender el contexto situacional, más allá del enunciativo o pragmático, para explicar las diversas valoraciones sociolingüísticas de un grupo. Sin embargo, aún no se ha logrado explicar la motivación de ciertas actitudes respecto al lenguaje y aunque las aportaciones citadas hayan dado luz a nuevas investigaciones, la tendencia en dichos estudios ha sido una clara necesidad por considerar aspectos cognitivos y afectivos para efectos de un estudio del conflicto lingüístico en términos de identidad.

A continuación, hablaré de una propuesta que promete salvar este nivel de análisis al que aluden los antecedentes metodológicos, conoceremos las bases de este enfoque así como la pertinencia de su aplicación en tanto se trata de promover un esfuerzo reflexivo, más que respuestas estereotipadas a las cuales nombramos opiniones.

1.3 Subjetividad y reflexividad: discusión teórica

En esta sección me dedicaré a explorar algunas discusiones teóricas importantes para definir el fenómeno de la reflexividad en el lenguaje, identificando características conceptuales acerca de la subjetividad y la reflexividad en el campo de la filosofía, así como en el campo de la sociolingüística.

Apelar a ciertas discusiones filosóficas sobre el lenguaje tiene su razón en el tratamiento dado por la sociolingüística, desde sus inicios, a los fenómenos subjetivos del lenguaje como aspectos marginales en la comprensión de la convivencia y el saber lingüístico; la filosofía, en este sentido, ha hecho importantes observaciones al respecto, reforzando los planteamientos esbozados por algunos autores como Schlieben-Lange (1977) y Coseriu (1977) en cuanto a la necesidad de concebir al saber y la conciencia lingüística de los hablantes como parte fundamental en el desarrollo de una comunidad.

Es la pretensión de este apartado abordar las carencias denunciadas respecto al anterior: los componentes cognitivos y afectivos observables toda vez que hablamos de actitudes hacen parecer al hombre un simple recipiente de fenómenos subjetivos cuyo origen no se encuentra a nivel individual, sino grupal, en términos de una identidad colectiva. ¿Qué papel juega el lenguaje en este sentido? ¿Se trata de un producto más de procesos subjetivos heredados? ¿Es el lenguaje una posible expresión de la conciencia? Revisemos lo dicho al respecto.

1.3.1 El *saber hacer* y la negación de la hipótesis paramecánica: Ryle

A propósito de la ‘doctrina oficial’, procedente principalmente de Descartes, Ryle (2005) recuerda la hipótesis sostenida sobre que todo ser humano posee un cuerpo y una mente. Para Ryle, los principios de esta hipótesis son incorrectos, como aquél en donde la vida corporal es algo apreciable de manera pública, mientras que las operaciones de la mente no son observables pues su desarrollo es privado. Tal dualismo entre el mundo físico y el mundo mental no da cabida a una posible conexión entre ambos ámbitos, resultando un misterio aquello a lo que llamamos conciencia.

Se sostiene, en esta doctrina, que lo mental posee conciencia y tiene lugar en el tiempo, mas no en el espacio; tales hechos mentales no afectan causalmente a otras mentes de manera directa, sino que se valen del mundo físico para ello. Para Ryle, hablamos del dogma del “fantasma en la máquina”, falso en sus principios y dotado de “errores categoriales”, una suerte de errores teóricamente interesantes que sólo cometen aquéllos quienes saben usar conceptos.

Uno de estos errores es el de representar a una persona como ente misteriosamente oculto en una máquina, pues tal concepción implica una doble vida. Si bien, la mente humana debe ser una unidad compleja y estructurada, ésta se constituye de elementos diferentes al del cuerpo humano, y esta sujeta a causas y efectos de tipo no mecánico. Hasta aquí, recordemos que la psicología social deja asomar rasgos de cierto mecanicismo, aunque nunca es tajante en sus afirmaciones, pero ¿cuál sería la opción para no caer en tal condición?

Ryle recuerda a quienes repudiaron el mecanicismo, encontrando en la hipótesis *paramecánica* una salvación a tal condición penosa, pues se representaba a la mente como centro de procesos causales parecidos a los de las máquinas, aunque un tanto distinto de ellas; tal hipótesis presenta una dificultad teórica importante cuando pretendemos explicarnos cómo

es posible que las mentes influyan y sean influidas por los cuerpos pues, si existen conexiones “inter-mentales” por definición se anula el “fantasma en la máquina”.

Otro error categorial es el referente a las leyes causales que rigen el mundo mental, pues si hablamos – en el marco de la hipótesis paramecánica – de conceptos tales como: responsabilidad, elección, mérito y demérito, se asumirían como inaplicables o como ciertas excepciones al proceso mental estricto, resultando de esto un tope a la posibilidad del “libre albedrío”:

El problema del libre albedrío consistió, entonces, en la posibilidad de reconciliar la hipótesis de que la mente debe ser descrita en términos tomados de las categorías de la mecánica, con el hecho de que la conducta humana – en su manifestación más elevada – no es lo mismo que el funcionamiento de las máquinas. (Ryle, 2005: 34)

Así, Ryle se propone mostrar que al describir individuos ejecutando cualidades mentales, no nos referimos a misteriosos eventos que producen expresiones lingüísticas, sino a las expresiones lingüísticas y actos en sí mismos, enfocándonos en aquellas acciones ejecutadas intencionalmente, ya que la distinción entre un acto distraído y otro intencional reside en la ausencia o presencia de aserciones verificables, ya sean explicativas, ya sean predictivas, negando así la influencia de alguna acción fantasmal precedente.

Puesto que la finalidad de las operaciones intelectuales es el conocimiento de proposiciones verdaderas o hechos, hablamos de aptitudes y acciones intelectuales que permiten el teorizar, y cuando Ryle habla de teorizar, refiere a una actividad inteligente para aprehender verdades con los ojos de la mente: actividad que se logra una vez ejercitada la actividad dialógica con los otros:

Teorizar es una actividad que la mayoría de las personas puede llevar o lleva a cabo en silencio. Las teorías se construyen articulándolas en oraciones que, muchas veces, no se expresan en voz alta, sino que son dichas para sí; los pensamientos se formulan en diagramas y figuras que no se vierten sobre papel. Se ven con los ojos de la mente. (Ryle, 2005: 41)

Por tanto, teorizar no es una actividad primaria, privada, silenciosa o interna como señala el dogma del “fantasma en la máquina”. Es una actividad inteligente propia de los individuos responsables de sus acciones, mas no de víctimas de la causalidad:

Ser inteligente no consiste meramente en satisfacer criterios sino, también, en aplicarlos; en regular las propias acciones y no estar, meramente, bien regulado. (Ryle, 2005: 43)

Ahora bien, cierta leyenda intelectualista afirma que una acción inteligente es aquella que presupone la observancia de reglas, la aplicación de criterios y, por tanto, un “aconsejarse a sí mismo” antes de actuar, de tal suerte que se realizan dos acciones: considerar y ejecutar.

Tal leyenda, para Ryle, es falsa: algunas acciones inteligentes no están reguladas por un conocimiento previo sobre los principios que las rigen. Más bien, la aplicación de un criterio apropiado no implica un proceso anterior para elegir tal o cual criterio; la reflexión inteligente sobre el actuar considera lo relevante, dejando de lado lo inapropiado. El actuar inteligente se sitúa en el presente, en el actuar mismo, pues de otro modo se detendría el ímpetu que nos permite llevar a cabo tal acción.

Dicho proceder especial entraña una habilidad observable sólo en el acontecimiento, pues se trata de una disposición o complejo de disposiciones de tipo lógico. Así, decirse “cosas a sí mismo” no implica, necesariamente, al pensamiento pues:

La distinción entre hablar con sentido o delirar, o entre creer que se está diciendo algo y decirlo, atraviesa la distinción entre hablar en voz alta y hablarse a sí mismo. Lo que hace que una operación verbal sea un ejercicio del intelecto es independiente de lo que la hace ser pública o privada. (Ryle, 2005: 49)

Es aquí donde Ryle afirma que el *saber hacer* no es una disposición simple a modo de hábito: se trata de una disposición en constante actualización, como producto de la observación de reglas, cánones o criterios; dicha actualización, cabe decir, puede ser manifiesta o no, y su constante innovación impide actuar por hábito. El comprender en estos términos, es una forma de *saber hacer*.

La aptitud para comprender es la clave de la actualización, no al modo de adquirir información, sino como propuesta de problemáticas a resolver y cuya forma de proceder para llegar a una resolución es gradual y, lo más importante, se inculca. En este sentido, los errores son formas de actualización de aptitudes cuyas controversias permiten la corrección.

Siendo así, el aprendizaje tiene lugar cuando la observación está presente y ello deja paso a la actualización de un *saber hacer*, punto en donde la constitución social posibilita la adquisición de conocimiento, dejando de lado la postura mecanicista propuesta por la doctrina oficial.

1.3.2 Lenguaje y representación: Coseriu

Para Coseriu (1977), la comprensión de la existencia humana se encuentra estrechamente relacionada a la comprensión sobre la facultad del lenguaje, estableciendo a este último elemento como la categoría conocida que nos permite llegar a la no conocida, la referente a la existencia del hombre.

Coseriu hace importantes observaciones sobre el aspecto del significado, señalando que:

(...) el lenguaje es, sin duda, expresión [pero] expresión de un significado “objetivo” [en cuya] interpretación de la expresión lingüística, la inferencia va de una “existencia” comprobada como tal – o sea de la expresión misma – a un dominio esencialmente distinto de esa “existencia”; dominio que pertenece sólo a la conciencia de los hablantes [y por lo tanto] el significado es finalidad o función del lenguaje, mientras que la expresión sólo vale como instrumento de esa función. (Coseriu, 1977: 37 y 38)

Considerando, entonces, que el lenguaje es significado con expresión, las lenguas han de interpretarse como redes distintas de significados, las cuales organizan el mundo de la experiencia de modos diversos:

(...) el lenguaje no es *comprobación*, sino *imposición* de límites dentro de lo experimentado [y] en realidad, la configuración del significado *puede* pero no *debe* corresponder a delimitaciones objetivas.⁷ (Coseriu, 1977: 39)

Para fines de este trabajo, la cita anterior es de gran relevancia dada la naturaleza y función del significado para representar, a través del lenguaje, modos de aprehender una realidad no necesariamente objetiva en tanto el significado no estructura “cosas” externas, sino objetos internos producto de la experiencia y, por tanto, objetos ya “conocidos” que forman parte de la conciencia humana. He aquí un punto importante sobre la objetividad en el lenguaje:

(...) los objetos de la imaginación se conciben por el lenguaje exactamente del mismo modo que los objetos de la percepción sensorial [por ello] la completa objetividad del significado no se alcanza sino a través de la simultánea intersubjetividad de todo acto de nombrar, es decir, a través de la esencial y originaria historicidad del lenguaje. (Coseriu, 1977: 40)

Es decir, el lenguaje no es actividad de un sujeto “absoluto”, sino actividad de un sujeto histórico: una comunidad hablante cuya base es la actividad intersubjetiva. Así, estructuramos el mundo a partir del lenguaje, siendo el significado un oficio concerniente al *ser de las cosas* como experiencia individual y no como *entes*, convirtiéndose así en una función conceptual, mientras la designación ocupa una función “objetiva”. La estructuración del mundo en estos términos, para Coseriu, no es una limitación, sino una posibilidad de conocimiento del mundo como tal, al permitir preguntarse acerca de la existencia. Lo anterior, da a las lenguas un papel de significación mas no de sistemas de designación.

Siguiendo este razonamiento, el lenguaje como tal no proporciona información sobre las cosas designadas, sólo puede representarlas. Esta actividad mediante la cual se crean

⁷ Más adelante, cuando revisemos a Searle, retomaremos este aspecto en relación a la “intencional derivada”.

significados nos lleva a un segundo aspecto, el de la función *intencional* del lenguaje como actividad motivada para fines; dicha actividad creadora (retomando el sentido de *energeia* en Humboldt) debe entenderse en términos de producción, o creación lingüística, y no como totalidad de lo producido. Acerca de esto el papel de lo que llamamos “lengua” es el de sistema histórico de producción lingüística, como un conjunto de “modos de hacer” en tanto reglas sistemáticas al interior de dicha lengua. Los tres rasgos brevemente descritos son, en conclusión, rasgos definitorios y atemporales del lenguaje que le hacen ser lo mismo que ha sido siempre como categoría humana y universal, pues el lenguaje coincide con la existencia histórica del hombre.

Siendo así, el hombre aparece como *el ser* que crea significados, un ser al cual Coseriu refiere como unidad de conciencia y mundo “exterior”, unidad de “razón” y “cosa”; es decir, hay una relación mediante la cual la conciencia es objetivada por el ser mediante lenguaje, mientras que, por el otro lado, los objetos del mundo son aprehendidos por el ser:

El hombre como tal se presenta (...) como el ser para el que él mismo y el mundo pueden constituir problemas, el ser que es capaz de interpretarse a sí mismo y de interpretar el mundo, que se pregunta por su propio destino y por el sentido del ser de las cosas y del ser en general [porque] el preguntarse sólo es posible – y sólo se hace posible – mediante el lenguaje. (Coseriu, 1977: 50)

Tal comprensión, para términos de un análisis lingüístico, sólo puede aparecer en el despliegue de lo contenido en el lenguaje, ya que implica cierta reflexión sobre los objetos del mundo y, siendo así, no puede esperarse que el lenguaje por sí mismo enuncie algo sobre la esencia o la existencia ya que, solamente, representa aunque no entienda lo representado:

La comprensión presupone una reflexión y, por ende, una distancia entre razón y cosa, exige que la cosa se convierta en “objeto” de la razón, implica análisis e interpretación de la cosa y puede ser verdadera o falsa. Por el contrario, el lenguaje como unidad de razón y cosa, no es reflexión y, en sus formas, primarias, no implica análisis alguno de las cosas que designa (...) (Coseriu, 1977: 55)

Entonces, el significado es objetivado a través del lenguaje; a través del lenguaje se realiza una actividad reflexiva con vistas a una comprensión sobre la existencia del hombre, en relación al estado de las cosas. Por tanto, sólo mediante la reflexión sobre lo dado en el lenguaje (el cual contiene los significados objetivados por la intersubjetividad), y a través de éste, es posible comenzar y alcanzar la comprensión del ser y de la existencia del hombre, ya que el lenguaje es el primer presentarse de la conciencia humana como tal:

Si el hombre es el ser que hace de sí mismo un problema y que se pregunta por su propia esencia, es evidente que el lenguaje debe tenerse en cuenta ya en el planteamiento mismo del problema del hombre, puesto que precisamente el lenguaje determina en primer lugar al

hombre como tal [además] hay que tener presentes los límites del lenguaje [pues] se trata de no exigir al lenguaje lo que no puede dar [ya que] es sólo el primer escalón de lo humano y sólo posibilita escalones ulteriores, con los cuales, sin embargo [la humanidad] no se identifica. (Coseriu, 1977: 63)

La actividad reflexiva, en estos términos, corre el peligro de interpretarse como una facultad primaria cuando, en realidad, es derivada de la facultad del lenguaje, pues se reflexiona acerca de lo interpretado. Hay en esto una actividad metalingüística en donde la interpretación comienza en el lenguaje y por el lenguaje, por lo que ulteriores reflexiones acerca de lo interpretado, son aún derivadas:

Con respecto al pensamiento reflexivo, en particular, el lenguaje es lo fundante, y cuando se lo considera como fundado y se intenta interpretarlo desde lo efectivamente fundado, aparece como ingenuo, falso, o simplemente como vacío. (Coseriu, 1977: 65)

Si la intencionalidad en el lenguaje tiene la finalidad de crear significados, de representarse el mundo y, por ende, de alcanzar cierta comprensión sobre la existencia y el estado de las cosas, entonces la actividad reflexiva es producto de ésta, y se sirve del lenguaje mismo para cumplir con un objetivo común: la necesidad de cuestionarse lo representado. Pero ¿qué naturaleza o características tiene lo representado? ¿Qué o quién de nosotros decide la manera en que nos representamos el mundo?

Con Coseriu, en principio nos estructuramos el lenguaje a partir de significado; se rescata la necesidad de lo ya representado y adquirido, mediante la reflexión, cuya base es también el lenguaje.

Coseriu brinda una pauta para iniciar la discusión en torno a la naturaleza derivada de la intencionalidad, ya que su participación en la configuración del significado obedece a límites impuestos por la conciencia humana.

1.3.3 Lenguaje e intencionalidad: Searle, Dennet y Acero

A Searle (1997), le preocupó que muchos de los hechos objetivos del mundo son *hechos* existentes gracias al acuerdo humano pues hay cosas que existen sólo porque creemos que existen. Para enunciar un hecho, se requiere la institución del lenguaje pero, según Searle, debe distinguirse el *hecho enunciado* del *enunciado* del mismo. En este sentido, debemos preguntarnos ¿cómo puede haber una realidad objetiva que existe, en parte, por acuerdo humano? y ¿cuál es el papel del lenguaje en la constitución de esos hechos?

Nuevamente nos enfrentamos al asunto de las representaciones como estructuración de la realidad; pero no de toda realidad, sino de la realidad social instituida mediante el lenguaje a la cual Searle cuestiona su objetividad en tanto enunciados verdaderos.

Debido a que nuestro entorno se halla configurado en términos de sus funciones socialmente definidas, es difícil observar a los objetos como fenómenos naturales, es decir, como objetos sin función a los cuales hay que encontrar los rasgos intrínsecos al mismo: tarea intelectual que, para Searle, es complicada si se pretende descubrir la estructura de la realidad social, mediante el lenguaje.

Un método adecuado no sería el seguido por la ciencia cognitiva, la cual pretende describir las estructuras que guían el comportamiento lingüístico como conjuntos de reglas computacionales inconscientes, pues resulta incoherente realizar una observación de aquello que nos resulta inaccesible a la conciencia. Entonces, la metodología adecuada es de índole ontológica, pues versa sobre el modo en que los hechos sociales existen.

Un punto inicial en el análisis de Searle es la concepción de la conciencia en términos neurofisiológicos, abandonando así la concepción tradicionalmente dualista entre mente y cuerpo:

(...) la conciencia es un rasgo biológico, y por consecuencia, físico, pero evidentemente también mental de ciertos sistemas nerviosos de nivel superior, tales como los cerebros humanos y un buen número de diferentes tipos de cerebros animales. (Searle, 1997: 26)

A partir de esta definición, Searle denominará como lo “mental” a este conjunto de rasgos mentales y físicos, proponiéndose mostrar a partir de lo “mental” cómo la “cultura” es construida a partir de la “naturaleza”.

De la mano de la conciencia viene la *intencionalidad* la cual es, para Searle, la capacidad del organismo para representarse objetos y estados de cosas mundanos, distintos de uno mismo, y en cuya formulación destaca que a) no toda la conciencia es intencional, y b) no todo acto intencional es conciente, entendiendo para el primer señalamiento como “conciencia no intencional” a los estados alterados de la psique humana y, para el segundo, como “intencionalidad no conciente” a las creencias que no nos ocupamos en cuestionar, por su valor social ya dado. He aquí un punto importante en el análisis de Searle: la atribución de intencionalidad a los objetos del mundo es un rasgo intrínseco a la naturaleza de la especie humana:

Puesto que los estados mentales, tanto los concientes como los inconcientes, son ellos mismos rasgos intrínsecos del mundo, no resulta, estrictamente hablando, correcto decir que la manera de descubrir los rasgos intrínsecos del mundo consiste en abstraer de él todos los estados mentales [por tanto] los rasgos intrínsecos de la realidad son aquellos que existen

independientemente de todos los estados mentales, salvo los estados mentales mismos, que son también rasgos intrínsecos de la realidad. (Searle, 1997: 30 y 31)

Siguiendo el razonamiento de Searle, los estados mentales son también rasgos intrínsecos a la realidad y, con ello, la fiabilidad en los enunciados que pronunciamos a favor de una representación dada serán, entonces, versiones de la realidad misma. En relación a esto, se destaca la importancia de distinguir entre aquellos enunciados formulados para atribuir a la realidad rasgos independientes de nuestras actitudes, así como de aquéllos que atribuyen rasgos en función de nuestros intereses.

A cualquier hecho que entraña una intencionalidad colectiva Searle le denomina “hecho social”, del cual se desprende un subtipo: los *hechos institucionales* en relación a hechos instituidos por el hombre. Éstos son de gran importancia pues distinguen entre los *hechos brutos* que, si bien requieren de la institución del lenguaje para poder ser enunciados, aún sin ella existen, mientras que los *hechos institucionales* necesitan de instituciones humanas especiales para su existir, como es el caso de la institución del lenguaje como conjunto de todas las posibles instituciones humanas.

Por ello, la *teoría de la verdad como correspondencia*⁸ es criticada por Searle, para quien resulta absurdo que exista una suerte de encajamiento, o isomorfismo, entre los elementos del enunciado y los elementos del hecho. Más bien, debe identificarse que los hechos no son cosas en el mundo, independientes del lenguaje, sino que “hecho” es el discurso que incorpora palabra y mundo y, por tanto, lleva incorporada la noción de enunciado y verdad. Por ello, para determinar un hecho se requiere expresar un enunciado verdadero. Así, el propósito del enunciado es adecuarse con cierta realidad, y sólo en esos términos estableceremos la verdad o falsedad del mismo:

(...) el propósito del enunciado es hacer que su contenido proposicional case con una realidad con existencia independiente, no cambiar la realidad para que case con el contenido proposicional. En la medida en que los enunciados tienen éxito o fracasan en punto a adecuación, decimos que son *verdaderos* o *falsos*. (Searle, 1997: 220)

Para los actos de habla, el criterio de éxito se establece de un modo distinto: mientras los enunciados tienen una adecuación de-la-palabra-al-mundo, en los términos que hemos explicado, los actos de habla, como las promesas o las órdenes, tienen una dirección de

8 En donde: *un enunciado es verdadero si y sólo si se corresponde con los hechos*; es decir que el enunciado será verdadero o falso según sean realmente las cosas en el mundo tal como los enunciados dicen que son. La verdad es, entonces, una cuestión de corrección de una determinada clase de representaciones lingüísticas. (Searle, 1997: 204)

adecuación del-mundo-a-la-palabra, pues las condiciones de satisfacción del enunciado serán las mismas expresadas en el enunciado.

Asumiendo que el lenguaje es una estructura institucional, en vista de su capacidad para imponer un tipo especial de función a entidades físicas o brutas – las cuales no guardan relación alguna con esa función – el lenguaje es una institución colectiva, derivado de una intencionalidad colectiva, cuyos agentes entrañan la capacidad de simbolización.

Con Searle, conocer la naturaleza de dichas representaciones es de gran ayuda en cuanto nos preguntamos sobre la “objetividad” de las mismas; se discute así su naturaleza epistémica y ontológica en términos de funcionalidad, dependiente ésta de la intencionalidad del observador o usuario y la cual, a su vez, es dependiente de una intencionalidad de carácter colectivo.

Por tanto, conocer los rasgos intrínsecos al significado nos llevaría a un análisis categorial en relación a unidades físicas, químicas, etc. y el cual, incluso, requeriría un nivel simbólico que nos permitiera establecer una nomenclatura; por ello, la dirección adecuada a nuestro examen será el de la asignación de función no sobre la realidad misma, sino sobre la realidad social en donde tienen cabida los hechos institucionales, cuya estructuración colectiva implica, también, una intencionalidad colectiva con un fin común: un “*nosotros intentamos*”. La integración de esos hechos institucionales se funda en el lenguaje mismo como institución pues, sin él, éstas no existirían.

Así, en la construcción de la realidad social de Searle, la *intencionalidad individual* se plantea como derivada, dotando a la *intencionalidad colectiva* de un valor intrínseco y primitivo a la mente humana; esto tiene importantes repercusiones si consideramos los actos del lenguaje también como derivados, pues no hay nada intencional en los productos del mismo, ya sea en la emisión oral, ya sea en la emisión escrita. Con esto, queda por explicar aún de qué modo accedemos al significado.

Para responder a ello Acero (2001) asume la intencionalidad como *la propiedad de un estado mental para poseer cierto contenido*, y concibe el estudio de la intencionalidad de la mente como el estudio de los principios por los cuales un estado intencional adquiere su contenido, como lo es el significado (y/o referencia). Para él, estar dotado de propiedades intencionales es poder representar y dicha capacidad es *original* o *primitiva* en tanto no se debe a ningún acuerdo o convención.

Así, retomando a Searle respecto a esta distinción, Acero señala que la base de dicha diferencia se encontró entre, por un lado, las capacidades semánticas y representacionales de

los actos de habla, pues la intencionalidad en éstos es *derivada* al no haber nada intrínsecamente intencional en los productos del acto de emisión, como los ruidos o marcas sobre papel y, por otro, entre los estados mentales como creencias, deseos, esperanzas, etc., cuya intencionalidad es – para Searle (1983) – *primitiva* u *original*.

Partiendo de esta distinción, Searle señala que el problema del significado radica en cómo accedemos a lo semántico partiendo de rasgos físicos (o acústicos en principio): se trata de comprender cómo es que algo sin intencionalidad pueda adquirirla, es decir, cómo se da el paso de la actividad neuronal – proceso físico – a la actividad propia de procesos mentales dotados de estados intencionales o semánticos. Acero denomina a esta distinción como la *Tesis de Searle* y anuncia tratar la réplica que Dennett (1995) hizo a la misma, anunciando que la postura de tal autor es concebir a toda clase de intencionalidad como derivada, pues:

(...) la intencionalidad *real* o intrínseca que muchos parecen atribuir al ser humano es una ficción y cualquier intento de fundamentarla no es más que un intento de creación de *ganchos celestes* (Dennett, 1995: 102)

El argumento de esta réplica consiste en la afirmación de que el lenguaje es un artefacto y, a partir de la asunción de que la intencionalidad de un artefacto es derivada, se desprende que la intencionalidad de nuestra mente habrá de serlo también.

Lo anterior se debe a que, para Dennett, los seres humanos se valen de herramientas que le permiten incrementar sus capacidades representacionales pues, cuanto mayor sea la cantidad de información que se precise para fabricar una representación, mayor será el grado de inteligencia que la herramienta permita a su usuario alcanzar. Dichas herramientas de las que se vale el hombre son de un género especial, como la herramienta del lenguaje y otros sistemas de representación simbólica.

En vista de tal retroalimentación, cabe la duda acerca de si nuestra mente debe sus propiedades intencionales a las propiedades intencionales de las herramientas simbólicas que utiliza habitualmente, especialmente las propiedades semánticas de la lengua. En vista de que las propiedades simbólicas de una lengua nos permiten representar, y dichas representaciones son derivadas del artefacto de la lengua, los conceptos obtenidos por medio de esta representación poseen intencionalidad derivada:

El sistema formado por nuestros conceptos y por los principios de su manipulación son el resultado de *interiorizar* los rótulos, los símbolos, y su gramática perfeñados en nuestro trato con el mundo [pues] un concepto es un signo público, inicialmente utilizado para fijar, para estabilizar en el recuerdo un cierto género de experiencia de un objeto o una situación, una representación que se sujeta a un procedimiento [siendo las palabras] los prototipos o precursores de los conceptos. (Acero, 2001: 33 y 37)

Siguiendo esta línea, Acero señala la dependencia del pensamiento hacia el lenguaje, en tanto:

(...) la intencionalidad del pensamiento es constitutivamente dependiente de la intencionalidad del lenguaje [pues] una modificación de las propiedades semánticas de las expresiones del lenguaje público supone una modificación en las capacidades representacionales de la mente. (Acero, 2001: 36 y 37)

Dicha interdependencia entre lenguaje y pensamiento se explica gracias al sistema de representación compartido que son las palabras, pues ellas nos permiten manipular la realidad a distancia, constituyendo así nuestro sistema conceptual para representarnos tanto lo inmediato como lo posible; por ello, las propiedades intencionales de nuestros conceptos dependen constitutivamente de las propiedades intencionales de nuestras palabras y sus significados.

En este sentido, se requiere el desarrollo de cierta competencia lingüística para alcanzar las capacidades cognoscitivas que permiten el pensamiento abstracto. Por ello:

(...) el aprendizaje de una lengua nos libera del confinamiento a un mundo de percepciones, sensaciones y recuerdos inmediatos y escasamente articulados: nos proporciona una perspectiva distanciada de él y nos permite representarnos lo que no se halla presente, lo no perceptible e incluso lo inexistente, y nos dota de la capacidad de experimentar con lo puramente hipotético. (Acero, 2001: 38)

Así, el lenguaje potencia la intencionalidad de nuestra mente a partir del aprendizaje del lenguaje público y otras herramientas simbólicas. La consecuencia de lo anterior, para la *Tesis de Searle*, radica en que la intencionalidad de la mente es parcialmente original y parcialmente derivada, pues existen formas de intencionalidad que se deben por completo a capacidades naturales de la especie; y otras que son el efecto de empatar dichas capacidades naturales con los mecanismos semánticos, sintácticos y morfológicos de la lengua:

(...) la intencionalidad de la mente es el resultado de reforzar determinadas capacidades representacionales, ricas ya en sí mismas, cuando se les engranan las propias del lenguaje y otras herramientas simbólicas. (Acero, 2001: 42)

En donde Acero acepta que existe una intencionalidad original, la cual emerge de leyes naturales y se refina con ayuda del lenguaje pues la mente, en sí misma, no genera significados *intrínsecos*; más bien, la intencionalidad de un estado mental depende de su papel causal el cual, a su vez, depende de elementos *extrínsecos* al estado mismo:

(...) la intencionalidad de los artefactos es derivada. Sus estados no poseen propiedades intencionales por sí solas, si no que las obtienen por su relación con otras cosas, a saber: de factores *extrínsecos* como lo son las atribuciones de sus diseñadores y constructores en el medio en que éstos han decidido que lleven a cabo sus funciones [por ello] la intencionalidad es un rasgo *extrínseco* de las mentes o sistemas de estados de los artefactos manufacturados

por la naturaleza o por el ser humano. Nada tiene ni produce, por tanto, significado intrínsecamente. (Acero, 2001: 48)

De este modo el cerebro, en sí mismo, es un artefacto de la naturaleza y en ese sentido la mente a la cual contiene es derivada.

Así, la posibilidad de acceder a lo semántico se resuelve asumiendo que la *Tesis de Searle* es sólo aceptable en parte, pues el término *derivado* es sinónimo de “extrínseco” y, en estos términos, la existencia de intencionalidad primitiva o “intrínseca” es compatible con la existencia de un alto grado de indeterminación del contenido mental; tal indeterminación sólo puede reducirse considerando diversos tipos de factores contextuales, pues gracias a ellos podemos atribuir y hablar sobre estados mentales con cierto contenido, con cierta intencionalidad.

1.4 El discurso reflexivo intencional en el ámbito sociolingüístico

Una vez revisadas las discusiones en torno a la necesidad de comprender la existencia del hombre a partir de sus representaciones y significados, del cuestionar sus estados intencionales en relación al lenguaje y al pensamiento y, en este sentido, de apreciar que tales niveles de subjetividad – en tanto forma de conciencia – son importantes en el estudio de toda problemática social, hemos trazado la ruta que nos permite entrar al nivel de análisis más adecuado para abordar el objetivo de este capítulo, esto es: considerar el *discurso reflexivo e intencional* como alternativa al estudio actitudinal del conflicto lingüístico.

1.4.1 La etnicidad en relación a la conciencia del lenguaje: Fishman

A partir de 1972, Fishman retomó el interés por definir el concepto de *etnicidad* respecto a las variedades de lengua, ya que en épocas anteriores, en seminarios de investigación sociolingüística, se le consideraba un tema confuso e innecesario para abordar la distribución de las comunidades lingüísticas.

La etnicidad, en principio, refiere básicamente a una guía primordial para el comportamiento humano; para Fishman, el concepto tradicional de etnicidad apunta a un hombre como ente sedentario, viviendo en un ambiente humana y geográficamente limitado en donde la adversidad del medio ha sido modelada mediante ideologías, slogans y lealtad a los mismos. (Fishman, 1972: 179) En este sentido, definir etnicidad en función de variables religiosas, nacionales o clasistas es incorrecto.

Al interior de una sociedad encontramos un conjunto bien integrado de creencias, puntos de vista, comportamientos o actitudes, “modos de vida” que parecen “tradicionales” en tanto invocan costumbres que bien pueden dirigir la vida de los individuos. Éste es el significado primordial de etnicidad para Fishman: *una constelación social limitada en su contacto con el mundo exterior, limitada en su conciencia individual; limitada en libertad, pues no hay posibilidad de modificar lo “ya dado” en términos de nacimiento y enseñanza, en términos de contacto cotidiano y relaciones sociales a largo plazo.* (Fishman, 1972: 180)

El lenguaje, en este sentido, no juega un papel consciente en el mundo en tanto no es un elemento reconocido, valorado, amado, protegido, cultivado y dotado de ideología y, sin embargo, las normas para regularlo existen. Funcionan de acuerdo al código, el registro o estilo del habla en una determinada comunidad lingüística, y al igual que los componentes heredados de la etnicidad, son transmitidos por imitación y socialización.

La etnicidad representa, entonces, la guía primordial de comportamiento en una sociedad tradicional e, incluso, en sociedades tribales. Dicha inconciencia dotada de etnicidad bien puede ser dirigida hacia una “conciencia nacional” en donde, a pesar de no existir valoración para la lengua - como se menciona más arriba- se le rotula como “lengua materna”.

Es en este punto en donde, para Fishman, inicia el nacionalismo que pretende agrupar individuos bajo símbolos, compromisos ideológicos y organizaciones que les sirvan de instrumento. Comienzan entonces las agrupaciones que nutren a ciertos sectores de la sociedad en sus distintos niveles, dando como resultado una unidad social aparentemente menos étnica y dotada de movilidad en donde la homogeneidad y la diversidad son organizadas e institucionalizadas en un nivel simbólico, más allá del alcance de la familia o de la propia comunidad.

Con lo anterior, la etnicidad se mantiene latente bajo el disfraz de la diversidad, pues las nuevas tendencias marcarán un nuevo eje relativamente intacto por los símbolos nacionales, erguido sobre un nivel de abstracción social al que muchos antropólogos refieren

como “cultura”; es también un fenómeno complejo que corre el peligro de ser relacionado con pensamientos reaccionarios ante políticas conservadoras, así como con una identificación hacia movimientos raciales que pueden devenir en luchas de clases, pues los movimientos en defensa de la identidad se perciben como caminos alejados de la racionalidad que perjudican las políticas homogeneizadoras de las naciones.

En cuanto a la responsabilidad de una planeación lingüística, para Fishman (1997) la relación con un lenguaje esperado puede llevarse a cabo si se asume que, al igual que un ser vivo, el lenguaje requiere asistencia. El lenguaje no es una abstracción derivada de perspectivas intelectuales que regulan su variedad léxica, realizaciones fonológicas y gramaticales en diversos estratos sociales y geográficos; es, por el contrario, una verdad existente y palpable que puede verse dotada de afección y dedicación. Se trata de un modo de vida profundamente arraigado a la *identidad etnolingüística*.

Así, resulta necesario especular si la frecuente asociación entre conciencia etnolingüística y etnicidad propiamente dicha es universal, o si se trata de una inevitable faceta de la identidad étnica, dado que la coocurrencia del lenguaje y etnicidad como principios conscientes, e inconscientes, de la identidad y acciones colectivas, son suficientemente comunes y potencialmente claros para comprender las dimensiones en que éstos se enmarcan, tales como: hermandad de raza, pertenencia a un hogar, la relación entre personas, cultura y su nación, historia e identidad, los cuales proveen un significado integral cargado de metas, valores y prioridades y, de éste modo, la comprensión de sí mismos y del mundo circundante. (Fishman, 1997:59)

A los elementos anteriores, debemos agregar el del marco religioso; como parte de la organización social, Fishman observó que el pensamiento religioso esta íntimamente relacionado a la etnicidad de una comunidad; ambos factores se corresponden y se complementan pues, claramente, proveen los principios de comportamiento, inclusión, creencias y motivaciones.

A pesar de lo anterior, etnicidad y religión pueden estar separados y no es raro observar que, en el mundo moderno, la religión haya cruzado los límites impuestos por la etnicidad. A pesar de esto y por los pasados cuatro siglos, el principio de lo étnico ha prevalecido aun rivalizando con los principios del pensamiento religioso así como con principios relativos a la lucha de clases (Fishman, 1997: 32).

Ejemplo de lo planteado por Fishman en torno a la etnicidad como elemento regulativo de la conciencia lingüística, es lo ocurrido durante la época colonial en América,

donde las lenguas prehispánicas se vieron envueltas en circunstancias externas a los sistemas lingüísticos que configuraban la diversidad del escenario, previo a la conquista española. Así, una religión ajena a la etnicidad del México prehispánico, el catolicismo, fue el principal motivador del cambio de circunstancias que, de poco en poco, configuraron las políticas sobre el uso de las distintas lenguas prehispánicas; políticas que pretendían metas ajenas a los intereses de los hablantes y que obedecían, por mucho, a los beneficios de la corona española del siglo XVIII.

1.4.2 Intencionalidad y discurso: Bruner

Para Bruner (2006), si pretendemos entender al hombre es preciso comprender sus estados intencionales, cuya forma sólo puede plasmarse por la participación en los sistemas simbólicos de la cultura.

Es la cultura la que moldea la vida y la mente humana, confiriendo significado a la acción y situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo. Tal proceso se consigue al imponer patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura, como son sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa, así como los patrones de la vida comunitaria.

En toda cultura existe un conjunto de descripciones más o menos normativas y conexas acerca de cómo “funcionan” los seres humanos, de qué modo se constituye(n) la(s) mente(s) de la comunidad, sus acciones, etc. Al conjunto de tales descripciones, Bruner le ha nombrado *psicología popular (Folk Psychology)*, un instrumento cultural poderoso que funciona como sistema cognitivo cuya organización es narrativa en vez de conceptual, lógica o categórica.

Un primer acercamiento a la *psicología popular* de un grupo lo constituye la etnometodología, pues facilita la entrada a las distinciones sociales, políticas y humanas que los miembros de un grupo hacen en su vida cotidiana; es decir, posibilita el conocimiento de las matrices institucionales que la sociedad construye para imponer una versión acerca de lo que constituye la realidad. Al respecto de los miembros de un determinado grupo, el concepto de *persona* se configura por la psicología popular de modo selectivo, negando dicha atribución a miembros de un grupo ajeno

A la psicología popular subyace una organización narrativa, la cual trata sobre las acciones y la intencionalidad humana, atendiendo sólo aquellos casos en los que las creencias

constitutivas de dicha psicología se violan pues, cuando las cosas “son como deben ser”, las narraciones no son necesarias.

La psicología popular, explica Bruner, asume un conocimiento compartido del mundo, cristalizado en creencias, las cuales estarán a consideración toda vez que emprendan acciones y deseos. Tal principio crea una división entre un mundo “interior” de creencias, frente a otro “exterior” y autónomo de la experiencia, división que, a su vez, desata tres dominios que demandan niveles diferentes de interpretación:

Primer dominio: Situado bajo el control de estados intencionales, en donde un *Yo* agente opera con conocimiento del mundo, expresando sus deseos de manera coherente con el contexto y las creencias.

Tercer dominio: Situado en los acontecimientos producidos “desde fuera”, por la “naturaleza” en donde no hay control del *Yo* agente.

Segundo dominio: El dominio más complejo, pues es donde los acontecimientos involucran una mezcla del primer y segundo dominio, y cuya interpretación exige una distribución adecuada de la responsabilidad relegada tanto al agente individual, como a la “naturaleza”. Es el dominio del pensamiento místico o, por el otro extremo, del cientificismo.

Todas las psicologías poseen una noción compleja del *Yo* agente, nociones que no surgen de una esencia “interior” e independiente, hasta cierto grado, del mundo social, sino que surge de la experiencia en un mundo de significados y vínculos sociales en el que todo mundo está implicado.

Las narraciones son formas de discurso inherentemente secuenciales, cuyo significado viene dado por el lugar que ocupan sus acontecimientos o personajes en la configuración total de la secuencia, es decir, su trama o fábula. Además de ello, en las narraciones el *sentido* y la *referencia* guardan entre sí una relación anómala en donde los relatos pueden ser “reales” o “imaginarios”. Cabe mencionar, además, que la narración adquiere su forma mediante la “tradicción”, lo cual se refleja en la relativa facilidad para organizar la experiencia de forma narrativa, de modo estructural, otorgando a la realidad una nueva lectura, haciendo vínculos entre lo excepcional y lo cotidiano de modo comprensible.

Tal capacidad para construir narraciones mediadoras entre la canonicidad y la excepcionalidad, se debe a la capacidad que posee cada cultura para resolver conflictos, explicar las diferencias y renegociar los significados comunes. De este modo, cuando existe un estado excepcional o corriente, en tanto estados y situaciones, las historias otorgan

significado a la conducta excepcional en cuya asignación hay implicado un estado intencional (creencia o deseo) del protagonista, así como un elemento cultural canónico (una situación).

Lo anterior, pretende hallar un estado intencional que mitigue, o haga comprensible, la desviación respecto al patrón cultural canónico. Dicha interpretación del estado de las cosas otorga a las historias un *status* moral, así como un *status* epistémico.

¿Debemos, entonces, considerar como “relato” a una explicación narrativa? o ¿debemos considerarle como la realidad misma?

A este respecto, Bruner plantea que la “organización de la experiencia” en una narración se constituye por *marcos*, o esquematizaciones, que proporcionan un modo de “construir” el mundo, su curso y segmentación de acontecimientos; la elaboración de dichos *marcos* prolonga la experiencia en la memoria a modo de concepciones fuertemente internalizadas y narrativizadas, tanto por la psicología popular como por las instituciones enraizadas históricamente, y que se encargan de apoyar e inculcar dichas concepciones. Por ello, recordar el pasado cumple una función de diálogo, ejerciendo una presión sutil y continua.

Respecto a la atención que se le preste al contenido referencial, es de notar que las emisiones lingüísticas encarnan muchas más intenciones que la mera referencia, pues al interior de un grupo, las convenciones compartidas que hacen empatar las emisiones lingüísticas de un hablante con las condiciones de su utilización, no son condiciones de verdad, sino las llamadas *condiciones de felicidad* (Austin, 1962), esto es: reglas relativas no sólo al contenido proposicional de una oración, sino también a precondiciones contextuales necesarias a la sinceridad del intercambio y a las condiciones esenciales que definen la naturaleza del acto de habla, conectando así las convenciones lingüísticas con la red de convenciones que constituyen una cultura.

En relación a la importancia de conocer una determinada psicología popular, Bruner afirma que la comprensión de los principios que subyacen a la interpretación y la elaboración de los significados sólo es posible mediante el conocimiento de la estructura y coherencia de los contextos más amplios en los que se crean y transmiten significados específicos. De este modo, nos queda una propuesta acerca de lo que asoman las narraciones como sistemas de significado dotados de intencionalidad y, en este sentido, acerca de lo que podemos obtener cuando usamos el discurso como medio de comprensión de la existencia del hombre, justo como hemos venido tratando a lo largo de este apartado.

1.4.3 El paradigma de la reflexividad sociolingüística: Muñoz

En diversas experiencias de investigación cuyo interés se ha centrado en la subjetividad de los hablantes como testimonio de su conciencia lingüística, se ha mostrado que la actividad reflexiva se ve bloqueada por los sistemas de creencias culturales. Ejemplo de lo anterior puede observarse en la investigación realizada por Muñoz (1987) en el Valle del Mezquital, con hablantes de lengua otomí:

La conciencia lingüística constituye un componente significativo de la conciencia social general de los hablantes indígenas insertos en un proceso de diglosia, la cual no siempre es claramente advertida, debido a la cristalización de prejuicios y estereotipos en las calificaciones y argumentaciones metalingüísticas, que llegan a bloquear la actividad reflexiva de los sujetos. (Muñoz, 1987:91)

Para acceder al pensamiento de los hablantes de otomí y constatar así la presencia de juicios reflexivos respecto al conflicto lingüístico, Muñoz elaboró un aparato experimental-similar al realizado por Lambert (1972), en donde:

La aplicación de la técnica de *cuestionamiento por juicios metalingüísticos* genera un amplio espectro de discursos que no solamente se diferencian proposicionalmente, es decir, por el enfoque de los procesos, las categorías temáticas, sino también por la estructura de enunciación de los contenidos metalingüísticos. (Muñoz, 1987)

A partir de la actividad metalingüística, en el estudio realizado por Muñoz se observa una gama de opiniones en torno al uso del español y del otomí que, en mucho, se aleja de los estudios revisados con anterioridad. En los testimonios reportados es posible apreciar una actitud de defensa hacia la conservación de la lengua y de su uso, aún asomándose en tales juicios la idea de sometimiento que representa el español en la participación de ámbitos distintos:

(...) en el discurso metalingüístico se equilibran la asimilación con la igualdad lingüística (...) El resultado de esta reflexividad lingüística dominada es la desconflictivización del conflicto intercultural, mediante un idealizado equilibrio estable entre el otomí y el español. (Muñoz, 1983: 49)

Así, surgieron las primeras nociones sobre un fenómeno cognitivo apreciable sólo en la forma de discursos reflexivos metalingüísticos, mediadores entre la asimilación y la igualdad lingüísticas. En el plano de una situación sociolingüística dada, dichos discursos arrojaron un entramado de creencias y valoraciones acerca de la procedencia étnica de sus enunciadores, y por tanto, de su identidad. Hablamos del fenómeno de la *reflexividad sociolingüística*:

La reflexividad metalingüística es factor y reflejo del proceso social en torno a la lengua o las lenguas de una comunidad. En el contexto de un conflicto lingüístico e intercultural (...), las

condiciones de asimetría funcional, discriminación y subordinación (...), se validan y se analizan a partir de las experiencias sociales y de las estructuras de conocimientos y valoración que subyacen en las diversas actividades metalingüísticas de los hablantes.”(Hamel y Muñoz, 1988: pp. 125)

Muñoz (1990) se propuso demostrar que la *etnicidad* operaba como principio estructurante en la reflexividad del sujeto hablante, inmerso en un contexto de contrariedad entre el uso lingüístico y el uso metalingüístico, contrariedad observable en los datos obtenidos a partir de las estrategias discursivas y las estructuras proposicionales.

Las generalidades que veremos a continuación, se obtuvieron durante una investigación colectiva realizada en comunidades mazahuas del Estado de México, en cuya elaboración se consideró que:

(...) la etnicidad se analiza como un contenido o referente del saber reflexivo sobre el lenguaje en la vida cotidiana, que normalmente se integra como un sistema de creencias y categorizaciones, [esperando] demostrar que lo étnico opera como un principio estructurante de la reflexividad del sujeto hablante. (Muñoz, 1990: 145)

Un aspecto complejo del estudio es el de la presencia de condiciones ideológicas que no dejan paso a la interpretación crítica de las relaciones interculturales, ello mediante el ocultamiento o mistificación de las estructuras sociales a través del uso de opiniones y representaciones que van modelando la capacidad cognoscitiva:

Las actividades de reflexividad sociolingüística (...) se sustentan en una capacidad de pensamiento muy elaborado y sistemático que permite interpretar y valorar las posibilidades de estabilización, transformación o destrucción de una comunidad específica [pues] se elabora un auténtico código cultural acerca de las funciones que desempeña la comunicación social dentro de un proceso de dominación [por el cual] se establecen expectativas de progreso, liberación, modernización de los grupo subalternos. (Muñoz, 1990: 147)

Subyacen cuatro principios de análisis a tal concepción de *reflexividad sociolingüística*, a saber:

1) Existe un proceso de descripción, interpretación y valoración de la comunicación y las lenguas que parte de una práctica conversacional, en un contexto cultural específico.

2) Por medio de estímulos discursivos se pueden canalizar, o inducir, los fundamentos que subyacen a las actitudes y otras actividades reflexivas.

3) La reflexividad sociolingüística constituye un componente significativo de la conciencia social general de los hablantes indígenas y oscila entre un discurso público, o estereotipado, y un plano de la conciencia posible sobre la problematización o formulaciones propias.

4) Los elementos afectivos vuelven difuso el carácter desarticulador de las reglas de comunicación y de política lingüística, dando paso a una concepción popular sobre la congruencia o desproblematización del conflicto intercultural.

Considerando lo anterior, la entrada al discurso reflexivo requiere dos consideraciones sobre la inserción en la sociedad nacional para entender la orientación de la reflexividad sociolingüística:

a) Representaciones sobre cómo interviene el lenguaje en el acceso a las actividades económicas.

b) Recursos de equiparación social con los otros sectores populares de México.

Tales orientaciones hacen difícil la resistencia colectiva a un proceso de desplazamiento sociocultural. Cabe mencionar, además, que para las situaciones de conflicto lingüístico se ha vuelto axiomática la relación contradictoria entre el comportamiento comunicativo y el discurso sobre la comunicación; tal relación contradictoria es abordable mediante tres criterios:

1) Uno sobre la falta de correspondencia empírica entre la carencia de un potencial de cambio o influencia sobre el uso lingüístico, y la tendencia mistificadora del discurso, en donde ocurre:

a) Al preguntar por las prácticas comunicativas, se produce una constatación fidedigna y precisa de las modalidades que presenta la diglosia en el contexto de los hablantes: hay representaciones descriptivas.

b) Cuando se requieren explicaciones, dominan las proposiciones valorativas y argumentativas que remiten a un plano más remoto de la realidad y se presenta, con mayor frecuencia, la contradicción: hay representaciones interpretativas.

2) Otro criterio lo da la referencia temporal del discurso reflexivo, la cual se remite al origen del conflicto lingüístico dando lugar a *narraciones o reconstrucciones* en los cuales los sujetos son idealizaciones de un colectivo histórico y, a la vez, ajenos a la situación actual en donde ya sólo poseen los elementos de identidad heredada y “mezclada”.

3) Un tercer criterio está relacionado a los contenidos del discurso reflexivo, donde:

a) Hay una pauta de *objetos significativos* correspondiente a la estructura cultural de la etnia, tales como: bilingüismo, adquisición y evolución de la lengua, identidad, usos del español, relaciones con las instituciones oficiales y pureza de la cultura.

- b) Hay un sistema de creencias vinculado a patrones ideológico-hegemónicos, presentado en forma de proposiciones verdaderas y heredado por socialización; a tal sistema subyace un amplio conjunto de estereotipos sobre la situación sociolingüística:
- a. Los referentes a la movilidad de la comunidad dentro y fuera de la misma y que implica un conocimiento práctico.
 - b. Los relacionados a la satisfacción de las exigencias que el conflicto lingüístico demanda en cada ámbito y que implica cierta competencia comunicativa.
 - c. Los relativos a la limitación que sobreviene de la modelación lingüística a partir de una lengua indígena, que implica la posibilidad de expresión en lengua dominante.

En un plano *cognoscitivo*, dicho sistema de creencias revela un conocimiento empírico sobre el uso social de las lenguas, conocimiento que conduce a una concientización pasiva del proceso sociolingüístico en tanto no genera proyectos, o acciones, ante las circunstancias adversas para el mantenimiento de su identidad. Ahora bien, en un plano *funcional*, dichos sistemas de creencias contribuyen a sobrellevar la asimetría y discriminación del uso lingüístico, implicando en ello una adaptación pasiva a la diglosia.

Respecto a la normatividad pragmática que subyace en todos los discursos reflexivos, es apreciable:

- a. Evaluación de la competencia, en abstracto, con vistas a una intercomprensión en situaciones de intercambio socioeconómico.
- b. Demeritación del habla personal, en tanto adopción de modelos presentes en los medios masivos de comunicación, o del discurso público.
- c. Asignación de status social según la proficiencia discursiva que esta correlacionado con la escolaridad y el nivel económico, dando como resultado la vinculación del español con el nivel de vida.

Este análisis general sugiere que la conciencia de grupo ha internalizado los objetivos de prestigio y dominancia atribuidos a la lengua española, provenientes de la ideología de asimilación que promueve la política del Estado. Así, en torno al conflicto lingüístico es posible observar que:

(...) la reflexividad tiene principalmente una función de estabilización o de reproducción del conflicto lingüístico. (Muñoz, 1990: 156)

Así, la *reflexividad* opera como el punto de partida en la organización de una comunidad, significando esto la determinación del comportamiento social de los individuos,

ya sea en situaciones de convivencia, ya sea en circunstancias de subordinación, mientras que la *etnicidad* y la necesidad de inserción en la sociedad nacional, organizan los contenidos de las producciones reflexivas.

Conclusiones

En cuanto se pretende comprender el valor social de las lenguas, surgen discusiones en torno a la determinación de nuestros saberes y decisiones como auténticas creaciones de la conciencia o, por otro lado, como productos de la herencia institucional del lenguaje. La alternativa ante tal determinismo, aparentemente, se encuentra en el cuestionamiento individual acerca de nuestras representaciones y, por ende, de nuestro lugar en el mundo a partir de una actividad inteligente del pensamiento denominada reflexividad.

Tal perspectiva abandona mucho de lo que el “cientificismo” del enfoque actitudinal pretendía medir, pues ya no sólo hablamos de categorías de comportamiento sino que estamos ante fenómenos cognitivos que implican una revisión de las diversas interpretaciones, o versiones, que elaboramos de la realidad y que dependen, en gran medida, de un devenir histórico y social. Se trata, entonces, de establecer el uso de categorías que nos permitan entender de qué modo accedemos al significado y a partir de ello cómo se generan los estados intencionales necesarios para que un grupo imponga, resista, o alimente las densas redes de significado que componen la organización humana.

Por lo anterior, hemos abordado brevemente nociones como *intencionalidad*, *etnicidad* y *reflexividad sociolingüística* para referirnos a esos niveles cognitivos que la llamada corriente positivista dejaba de lado, esperando con esto contribuir al entendimiento de la investigación sobre el valor social – y subjetivo – de las lenguas indígenas, la instalada asimetría de éstas frente al castellano y la desconcertante auto-exclusión de las comunidades que las hablan.

CAP. II LA INTERCULTURALIDAD COMO MODELO EDUCATIVO EN MÉXICO: BREVE PANORÁMICA

2.1 El conflicto lingüístico en México

La situación social de las lenguas también puede abordarse a partir del concepto de actitud en tanto hablemos de creencias estereotipas cuyo contenido carezca de fundamentos obtenidos mediante el razonamiento previo; se trata de aquellas valoraciones desprovistas de comprobación en las cuales el sentido emotivo cobra más terreno que el racional, factor

determinante del conflicto entre lenguas y que ha provocado una marcada diferencia entre éstas.

En el caso de México, las lenguas indígenas enfrentan problemas en el ámbito jurídico, educativo y, desde luego, social pues aunque desde el año 2003 las lenguas originarias se reconocieron como lenguas oficiales en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*⁹, aún no hay reflejo evidente de ello en la sociedad; fue a partir de la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* del mismo año, que el INALI tuvo la misión de elaborar el *Catálogo de Lenguas Indígenas Mexicanas* dispuesto en el artículo veinte de dicha ley¹⁰. A pesar de que el INALI ha documentado que sólo el siete por ciento de la población mexicana habla alguna ‘lengua nacional originaria’, los resultados de la segunda etapa del inventario lingüístico – concerniente a la diversidad bajo un criterio pragmático, más allá del regional – arrojan resultados más complejos que los mostrados por los censos del INEGI.

Siguiendo los parámetros tomados por el INALI una *familia lingüística* se constituye de elementos estructurales y léxicos de origen histórico común, mientras una *agrupación* obedece más a los rótulos dados históricamente a un pueblo aunque al interior de él allá más de una variedad, y en tanto que *variante* refiere a diferencias estructurales en relación a otras variantes de la misma agrupación que bien pueden significar identidades sociolingüísticas específicas, el INALI ha concluido que, además del español, en México se hablan de un total de 11 familias lingüísticas dispersadas en 68 agrupaciones, 364 variantes o formas de manifestación de las lenguas indígenas.

Para el INALI, las variantes representan un indicador importante en cuanto a diversidad, pues en este nivel de clasificación es que se encuentran reflejadas las comunidades y, por ello, se sugiere que el trato dado a dichas variantes sea el de lenguas para fines educativos, jurídicos, de gestión, servicios e información pública.

Aún con esto, tal multiplicidad es subvalorada por la sociedad no hablante de lengua indígena, u originaria, situación que ubica a los miembros de los grupos étnicos en situación de desventaja para acceder a las ofertas de empleo y a los servicios de los que goza la mayoría

⁹ Hablaremos de ello en la sección 2.2.1.

¹⁰ “**ARTÍCULO 20.** El Consejo Nacional del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, previa consulta a los estudios particulares de los Institutos Nacional de Antropología e Historia y Nacional de Estadística, Geografía e Informática, a propuesta conjunta de los representantes de los pueblos y comunidades indígenas, y de las instituciones académicas que formen parte del propio Consejo, hará el catálogo de las lenguas indígenas; el catálogo será publicado en el **Diario Oficial de la Federación.**” (LGDLP, 2003: 6)

hispanohablante, motivo por el cual se prefiere el uso del castellano en las actividades cotidianas.

Quizá sean los procesos de globalización los que apunten, en el marco de las ideologías, hacia una homogeneización lingüística y cultural, sin embargo es el nivel actitudinal una posible explicación y solución al problema si consideramos que, como sujetos sociales, en general mantenemos la creencia de que una lengua A – en términos de Fishman (1988) – tiene mayor status que una lengua B, siguiéndose de tal valoración una actitud, ya sea de dominio, ya sea de sometimiento en el caso de las lenguas indígenas.

En México, la segunda condición comentada respecto a quienes basan sus actitudes respecto a la situación presentada describe mayoritariamente a los hablantes de alguna lengua originaria, para quienes las circunstancias actuales les obligan a tomar elecciones de uso a favor del castellano, dada la asunción de que serán tratados de modo distinto al de la mayoría de hablantes en lengua A, o hispanohablantes para la situación de nuestro país; un círculo vicioso en el que tanto indígenas como mestizos participamos.

2.2 El ámbito intercultural: una alternativa a la diversidad

A partir de la década de los noventa una gran variedad de pueblos hablantes de lenguas indígenas, u originarias, ha levantado la voz en busca del reconocimiento de su lengua en términos oficiales, así como el derecho a la educación de la misma y medios de comunicación que promuevan su uso y conservación:

Aunque todavía no se cuenta con estaciones de radio o de televisión y prensa en manos de los pueblos indígenas, existen ensayos en algunas regiones como la zona mixe, donde los habitantes empiezan a tener su propia televisora, o la zona zapoteca, donde los indígenas manejan la estación de radio del INI. (Nahmad, 1997: 128)

Diversas reuniones han sido convocadas para discutir alternativas educativas en el ámbito universitario indígena: el énfasis ha sido puesto en la conservación, promoción y enseñanza de las diversas lenguas.¹¹ Hacia el 2005, sólo los estados de San Luis Potosí y

¹¹ El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) convocó en febrero de 2005 un coloquio de programas universitarios de lenguas indígenas en México, en el cual la UIEM fungió entre los participantes de diversos estados como: la Universidad de Quintana Roo, la Subdirección de Educación Indígena del Estado de Chiapas, la Academia Veracruzana de Lenguas Indígenas, el Centro de Lenguas, Arte y Literatura Indígena de Chiapas, el Centro de español y maya de la Universidad Autónoma de Campeche, el Instituto Estatal de Lenguas Indígenas e Investigaciones Pedagógicas de San Luis Potosí, la Universidad Indígena de San Luis Potosí y la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán.

Michoacán presentaban la alternativa de la difusión de su lengua originaria a través de los medios (en este caso el radiofónico y el literario), así como la impartición de licenciaturas con contenidos jurídicos enfocados a la defensa, e igualdad, de los derechos humanos y ciudadanos. Esto deja claro que aun falta trabajar por hacer escuchar la voz de los pueblos indígenas en el terreno educativo y en los medios de difusión.

A este respecto, López (2008) señala que hay dos aspectos fundamentales que tampoco se han considerado en cuanto al diseño de políticas públicas; se encuentran en los artículos 6º y 7º del Convenio 169 de la *Organización Internacional del Trabajo* (OIT), cuyas disposiciones establecen que los pueblos indígenas deberán participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de aplicarles directamente, así como una consulta precedente a la implementación de cualquier medida legislativa o administrativa susceptible de provocar afectación directa. Respecto a esto último, la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*,¹² resulta aun más contundente ya que exige, además de la consulta, el consentimiento previo de los pueblos antes de aplicar dichas medidas.

Para la *Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal* (CDHDF), la relación entre los pueblos indígenas y el Estado deberá estar presente durante todo el proceso legislativo, tal como se pactó en los *Acuerdos de San Andrés*, en donde se establece el cambio de relación asimétrica entre dichos actores por una relación igualitaria y democrática, con vistas a construir un nuevo orden social; en este nuevo orden, es indispensable no caer en una actitud paternalista que considera que los indígenas, por esencia, son indefensos, pobres, vulnerables o incapaces, de tal suerte que el Estado se siente obligado a tratarlos con políticas proteccionistas que, lejos de empoderar a los pueblos, sus comunidades e integrantes, los convierte en dependientes permanentes. (Cuarta Visitaduría General, 2008)

Así, hay una larga historia en materia de políticas sobre derechos lingüísticos que intentó materializarse bajo la forma de instituciones encargadas de promover la conservación y enseñanza de las más de sesenta lenguas indígenas en territorio mexicano; dichas políticas educativas se vieron rebasadas en sus alcances al promover una educación bilingüe y bicultural, esto es: un modelo educativo en donde la biculturalidad complementara al bilingüismo, tratando de impedir así la imposición del castellano como paradigma cultural y de aprendizaje puesto que, al permitir tal situación, continuarían alimentándose los atributos

¹² Véase <www.un.org/esa/socdev/unpfii/es/drip.html>

“minoritario” y “mayoritario” que caracterizan a las lenguas en una situación diglósica, además de otras importantes repercusiones cognitivas en los alumnos.

Cabe mencionar que en el contexto intranacional, los términos “minoritario” y “mayoritario” no necesariamente se asocian a la cantidad de hablantes. Tal distinción hace referencia, en muchos casos, al menor o mayor estatuto jurídico y social otorgado a las diversas lenguas habladas en un determinado territorio, haciendo especial énfasis a la influencia y prestigio de una lengua en la sociedad y en el Estado.

El modelo bicultural bilingüe, en estos términos, no funcionó como el Estado se proponía, pues no se logró establecer una relación simétrica entre el castellano y las lenguas originarias a propósito de contenido curricular y aplicación práctica.

La alternativa fue entonces – pasando por alto las etapas que siguen a una evolución de lo unitario a lo plural, y que se componen de la participación diversa – la implementación de un modelo intercultural-bilingüe, cuyos fundamentos y acciones han sido duramente criticados por sus propios usuarios; este modelo se extendió más allá del nivel básico en el subsistema educativo indígena, constituyéndose como una alternativa de continuidad en la formación escolar de los miembros de varias comunidades, así como en un espacio de intercambio cultural, cuya problemática sociolingüística se hace más evidente al compartir fines comunes de reivindicación.

2.2.1 La interculturalidad desde el discurso institucional

Iniciemos abordando el término de *interculturalidad*, el cual comúnmente no queda definido de modo claro en contraposición a lo que denominamos *multiculturalidad*. En ambos casos, se presupone la existencia de varios grupos culturales compartiendo un escenario lo suficientemente común y cercano para que dicha convivencia entre culturas sea posible.

La diferencia que por ahora destacaré entre ambos conceptos, es la relativa al papel jerárquico e identitario de los grupos que componen a ambas políticas:

(...) el desarrollo del concepto moderno de identidad, hizo surgir la política de la diferencia [en donde] cada quien debe ser reconocido por su identidad única. Pero aquí, el reconocimiento también significa otra cosa [pues] con la política de la dignidad igualitaria lo que se establece pretende ser universalmente lo mismo, una “canasta” única de derechos e inmunidades [mientras que] con la política de la diferencia, lo que pedimos que sea reconocido es la identidad única de este individuo o de este grupo [y es] esta condición de ser distinto la que se ha pasado por alto, ha sido objeto de glosas y asimilada por una identidad dominante o mayoritaria [convirtiéndose así en] el pecado cardinal contra el ideal de autenticidad. (Taylor, 1993: 61)

Mientras en el *multiculturalismo* se reclaman un equilibrio y un respeto igualitario, también se reclama un respeto a la diferencia de los diversos conjuntos humanos:

(...) las exigencias que formula el multiculturalismo aprovechan los principios, ya establecidos, de la política del respeto igualitario (...) todos deben disfrutar de la suposición de que su cultura tradicional tiene un valor. Y esta suposición, por más que parezca fluir lógicamente de las normas aceptadas de la dignidad igualitaria, en realidad no embona fácilmente en ellas (...) porque desafía la “ceguera a la diferencia” que ocupaba en ellas un lugar central. Y sin embargo parece que sí fluye de ellas, aunque con dificultad. (Taylor, 1993: 100)

En el *interculturalismo*, si bien se plantean un equilibrio y un respeto igualitario, no se pide el reconocimiento a la especificidad, sino que se promueve una ceguera a la diferencia:

En el contexto intercultural, surgió hace poco una exigencia más poderosa: la de acordar igual respeto a las culturas que de hecho han evolucionado [y] la exigencia del reconocimiento igualitario se extiende más allá del simple reconocimiento del igual valor potencial de todos los seres humanos y llega a incluir el valor igual de lo que en realidad han hecho con ese potencial [lo cual] crea un grave problema. (Taylor, 1993: 66 y 67)

Las culturas se organizan a partir de identidades e instituciones diversas, y ese hecho vuelve complicada la aplicación de principios homogéneos para todos los casos. De lo anterior, se desprende cierta paradoja a revisar para ubicar el tipo de política que se implementó en México:

(...) estos dos modos de política que comparten el concepto básico de igualdad entran en conflicto. Para el uno [el intercultural], el principio de respeto igualitario exige que tratemos a las personas en una forma ciega a la diferencia (...) Para el otro [el multicultural], hemos de reconocer y aun fomentar la particularidad. El reproche que el primero hace al segundo es, justamente, que viola el principio de no discriminación. El reproche que el segundo hace al primero es que niega la identidad cuando constriñe a las personas para introducir las en un molde homogéneo que no les pertenece de suyo (...) ese conjunto de principios ciegos a la diferencia – supuestamente neutral – de la política de la dignidad igualitaria es, en realidad, el reflejo de una cultura hegemónica. (Taylor, 1993: 67)

Así, Taylor plantea un dilema concerniente a diversas sociedades pluriculturales, el cual permea todos los sectores institucionales posibles en la convivencia humana y al cual subyace cierto dominio hegemónico, pues hablar de *identidad* en función de los *otros* es sólo el principio de la lucha por sobrevivir en un ambiente globalizado.

En México, la política intercultural presenta matices un tanto distintos a los planteados por Taylor pues, antes de tornarse una política oficial, los grupos minoritarios compartían el rasgo de la exclusión y la aculturación, encontrando en las instituciones educativas interculturales la posibilidad del contraste y, con ello, de una reivindicación de la identidad étnica, con el seguimiento colectivo de una política y fin comunes. Así, para la Coordinación

General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) – en un intento por contribuir al debate sobre lo considerado un asunto de “polisemia” entre los términos ‘multiculturalidad’ e ‘interculturalidad’ –, la interculturalidad se inscribe en el marco de una interacción que asume la diversidad como riqueza, fundada en la otredad como recurso básico de la democracia cultural:

(...) la interculturalidad se entiende como un proyecto social amplio, una postura filosófica y un funcionamiento cotidiano ante la vida; constituye una alternativa que induce a replantear y reorganizar el orden social, porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como figuras del mundo y recalca la importancia de dejar libres espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales. Por ende, la interculturalidad reconoce al *otro* como diferente. No lo borra ni lo aparta sino que busca comprenderlo, dialogar con él y respetarlo. [Así] implica, por tanto, una nueva comprensión de la universalidad que implica la realización de todos los universos culturales y, por consiguiente, no se reduce lo diferente sino que se construye como un tejido de comunicación y de solidaridad desde lo local hacia lo global. (SEP-CGEIB, 2007: 40-42)

Aún con lo anterior, el reto es grande y la misma naturaleza de la institución intercultural establece cierta diferenciación política, económica y cultural frente a un aparato hegemónico, desatando esto discursos en torno a la posible participación en los ámbitos socio-económicos del país.

Dando una mirada al artículo 2º constitucional^{13 y 14}, descubriremos algo interesante en cuanto a la formulación oficial de una política intercultural pues, en el marco de una nación concebida como *pluricultural* – término que no implica jerarquías ni ordenamientos a favor de éstas – y cuyo origen se remite a los pueblos indígenas, habitantes del territorio actual mexicano desde antes de la colonización, se indica que dichas comunidades “conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”.

A tal organización “conservadora” de dichos grupos, subyace la noción de *etnicidad* como principio organizador de los mismos pero, al mismo tiempo, subyace una diferenciación categorial respecto al *status* de *ciudadano*, frente al de *indígena*: mientras el *ciudadano* es aquél que pertenece a una comunidad política, adquiriendo derechos y obligaciones que le hacen mantener la condición de ciudadanía, e involucrando en ello un sentimiento de pertenencia hacia tal comunidad, el *indígena* parece carecer de tal arraigo hacia la comunidad política – o comunidad nacional –, estableciéndose su pertenencia a una comunidad cuya

13 Véase: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s=> para consultar el artículo.

14 El artículo 2º fue reformado en su totalidad para: garantizar la indivisibilidad de la nación, otorgar reconocimiento a los pueblos y comunidades indígenas en cuanto a sus estructuras sociales, económicas y políticas; garantizar su autodeterminación, siempre y cuando se conserve la unidad nacional.

organización es independiente, o ajena, de aquella dotada de oficialidad, otorgando así al término *indígena* una distinción derivada de la de *ciudadano*.

Esta falta de definición sobre el *status* jurídico del *ciudadano indígena*, repercute en la formulación de una política intercultural, pues a partir de la distinción entre dos grupos al interior de una misma nación, es necesario un principio “igualitario” y “ciego a la diferencia” que posibilite el intercambio y el reconocimiento, sin que en ello medie la aculturación. Así, la interculturalidad se propone una convivencia armónica entre culturas, aunque dicha convivencia no necesariamente sea entre la cultura hispanohablante y alguna originaria pues, como veremos más adelante, la propuesta parece encaminarse hacia la convivencia entre culturas del mismo sector indígena, retroalimentándose así la conservación de las instituciones no oficiales, aunque antiguas, de la tradición indígena y, por tanto, la diferencia jurídica entre ciudadanos mexicanos y ciudadanos mexicanos indígenas.

2.3 La interculturalidad en la educación superior

2.3.1 Las universidades interculturales: el proyecto

A partir de las modificaciones hechas al artículo 2º constitucional en 2001– en donde se propone la incrementación de los niveles de escolaridad basados en la educación bilingüe intercultural y que pretenden favorecer la conclusión de la educación básica, mediante el apoyo de becas – y de la creación en 2003 de la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, esta convivencia entre culturas busca materializarse de modo oficial¹⁵ en el ámbito educativo para promover el multilingüismo y el respeto a la diversidad:

[La comunicación intercultural] se entiende como un reto, se finca y se construye en una utopía, pues además de reconocer la pluralidad, intenta incorporar como un insumo a la diversidad cultural en la construcción de una sociedad incluyente que vea en las manifestaciones culturales, en los saberes, en los conocimientos y en las actitudes formas valiosas para construir proyectos de sociedad en la que entremos todos. (Celote, 2004: 136)

Según Sandoval (2004), la propuesta de crear universidades interculturales surgió cuando la política indigenista en México decidió un cambio en los conceptos – y no

¹⁵ Aún en 2004, las licenciaturas y planes de estudio de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) en Sinaloa, así como de la Universidad Indígena Latinoamericana (UIL) en Tabasco, no habían sido reconocidos por el gobierno mexicano como pertinentes para las expectativas de desarrollo previstas.

necesariamente en el contenido – de su currícula, pasando de la “educación bicultural bilingüe” a una “educación intercultural”:

Para su concreción, el gobierno federal ha decidido crear, a partir del año 2004, diez universidades interculturales en toda la República Mexicana. Dichas instituciones están diseñadas para ser localizadas en zonas con importante presencia demográfica de indígenas. (Sandoval, 2004: 50)

Esta nueva oferta educativa pretendió, por un lado, formar estudiantes como promotores sociales a los cuales dar voz y no necesariamente cabida en el mercado de trabajo, así:

(...) el modelo anterior [el bicultural bilingüe] se basaba en la búsqueda de una identidad que incluye a la totalidad de los habitantes en el interior de un Estado nacional [pero] dada la crisis de la sociedad del trabajo, se cuestiona la educación orientada al mercado de trabajo. De ahí la necesidad de una oferta educativa distinta. (Celote, 2004: 139)

Por un lado, el criterio cultural demanda atención y respeto a su especificidad; por otro, el criterio socio-político demanda participación económica y es aquí en donde al modelo intercultural se le puede juzgar en dos sentidos:

1) Como una *política de exclusión*, en el marco de un modelo económico capitalista, que limita las posibilidades en el terreno laboral de quienes se forman bajo la *interculturalidad educativa*, sin participar activamente en su elaboración y aplicación, ó

2) Como una *política de reivindicación*, en el marco de un proceso de globalización de sociedades, mercados y culturas, que posibilita la retroalimentación de las comunidades indígenas, en todos sus ámbitos.

Respecto al primer sentido, mirarle como política de exclusión sugiere cierta perspectiva occidental acerca de lo que significa el trabajo y la acumulación de bienes en una economía neoliberal. Se han criticado los contenidos de los planes de estudio de las universidades interculturales porque entrañan el desarrollo de las comunidades en los ámbitos agrario, cultural, lingüístico, etc., a manos de los posibles egresados, pasando por alto los intereses vocacionales de la comunidad en la formulación y discusión de dichos planes y determinándoles, en cierto modo, a la aplicación de esos saberes interculturales al contexto para el cual fueron instruidos:

La interculturalidad en la globalización se propone la formación y el aprendizaje de lo determinado y establecido por la cultura occidental, con todo su poder hegemónico y excluyente, sin que se presente la menor sensibilidad, aceptación, tolerancia y reconocimiento hacia los conocimientos y saberes de los indígenas. (Sandoval, 2004: 51)

La principal misión de este modelo, anunciada por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública, fue la de

formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y regiones, buscando con esto que sus egresados permanecieran o regresaran a sus culturas y lugares de origen. Tal propuesta pasa de largo, en cierto sentido, que la interacción económica actual demanda una competitividad en ámbitos ajenos al agrario, ámbito olvidado que deja en precarias condiciones a las comunidades rurales despertando el interés por la migración; ante ello, además del desarrollo sustentable, las comunidades demandan otro tipo de currícula en referencia a sus saberes y posibilidad de desarrollo, como son los conocimientos sobre medicina tradicional, así como el arreglo institucional (derecho) al interior de una comunidad indígena, disciplinas que para la S.E.P. no tienen aprobación científica aún, o no llenan los requerimientos de un diseño curricular.

Respecto al segundo sentido, la interculturalidad, en su idealización, no se contradice o ve amenazada ante la presencia de otros grupos culturales, pues justamente la alteridad hace posible el contraste y la definición de la identidad. En este sentido, podría la globalización representar una fuerza de reivindicación étnica, en donde:

La interculturalidad atiende por igual las relaciones que se establecen entre miembros de sociedades distintas, tanto en un territorio común como en un contexto de “contigüidad” construido por la expansión de los mercados y de los flujos – de bienes, personas, capitales y símbolos – que alcanzan una escala planetaria, en un mundo reducido por la ubicuidad y la velocidad de los medios de comunicación. (Sagástegui, 2004: 75)

Ante el impacto mediático, la opción del diálogo intercultural es la posición deseable para los usuarios de este enfoque, ya que abre la posibilidad del contraste desde el núcleo mismo de su comunidad; por ello, pensar en una participación de lado de la hegemonía cultural supone aún fragilidad, pues la reivindicación todavía es joven y las diversas identidades requieren ser fortalecidas:

Cuando se inicia un diálogo uno debe de estar potencialmente abierto al cambio. No hay posiciones universales, hay que aprender a aceptar el conflicto y la posibilidad de que se hieran los sentimientos. Nuestras identidades se han hecho en oposición a las de los otros. Se debe empezar un diálogo intercultural para conocer a los otros. Ese diálogo debe ser crítico, pero también autocrítico. (Celote, 2004: 145)

Considerado lo anterior, la interculturalidad se sugiere como un fenómeno de adaptabilidad a las circunstancias sociolingüísticas actuales, y aunque en su formulación aun se requiere de la participación de las comunidades en el contexto educativo, hay una creciente negociación de saberes que implica el reconocimiento y autonomía promulgados por diversas leyes sobre derechos indígenas.

2.3.2 La UIEM: un primer producto

Entendiendo que el currículo educativo de la universidad intercultural esta orientado a la investigación y producción de conocimientos relacionados con las lenguas originarias y su cultura, la materialización de este nuevo paradigma educativo se dio con la apertura de la primera de diez universidades interculturales anunciadas durante el gobierno de Fox: La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM).

Ésta, abrió sus puertas el 6 de septiembre de 2004, en la cabecera municipal de San Felipe de Progreso – al norte del Estado de México – región mazahua en su mayoría y de cuya lengua el INALI, en 2008, denunció su vulnerabilidad y riesgo de desaparición – y con una matrícula de alrededor de 280 alumnos, la UIEM inició sus actividades impartiendo tres licenciaturas:

- Desarrollo Sustentable. Implementa, en combinación con bases científicas y saberes ancestrales, programas para el desarrollo de las comunidades; perfil: gestor del desarrollo comunitario y constructor de tecnología ecológica
- Lengua y Cultura. Destaca las bases éticas y morales de la lengua; perfil: intérprete traductor, profesor y gestor cultural.
- Comunicación Intercultural. Posiciona las manifestaciones culturales y cognitivas de los miembros de las comunidades; perfil: uso de medios para la información.

Posteriormente, en 2009, como respuesta a las peticiones hechas en 2004 sobre la inclusión de conocimientos sobre medicina tradicional, se abrió la licenciatura en:

- Salud Intercultural. Busca solucionar el problema de salud pública, social y comunitaria, a través de diagnósticos y terapias tradicionales y holísticas; perfil: enfermería y protección civil.

La UIEM promueve la revaloración y revitalización de las lenguas indígenas, así como el derecho a una educación en lengua materna; promueve, desde la perspectiva intercultural y a través del diálogo, el respeto hacia las diversas culturas, recogiendo la cosmovisión de los grupos indígenas cercanos al municipio y que componen la comunidad estudiantil, a saber: la comunidad mazahua, otomí, matlazinca, náhuatl y tlahuica.

Respecto a sus alumnos, la UIEM tiene como misión “formar profesionales con actitud científica, creativos, solidarios, con espíritu emprendedor, innovadores, sensibles a la

diversidad cultural, comprometidos con el desarrollo de los pueblos indígenas, sus lenguas y culturas”¹⁶; actualmente, cuenta con una matrícula de aproximadamente 400 alumnos.

Conclusiones

La problemática de las lenguas indígenas, u originarias, de México es visible en cuanto atendemos la instauración del modelo educativo intercultural como alternativa de desarrollo profesional, pero también como respuesta a las exigencias de reconocimiento hechas desde la década de los noventa por la vía política, un movimiento que no sólo fue exclusivo de este país pues se trató de oleada internacional en materia de derechos humanos y lingüísticos, como he venido mencionando a lo largo de este escrito.

Así, el caso de la primer universidad intercultural, en cuanto a pertinencia y eficacia, resulta interesante en tanto contraste de una perspectiva bicultural y bilingüe de antaño contra una intercultural y bilingüe, cubriendo esta distinción el factor ideológico e institucional que opera como rasgo de inclusión al aparato nacional en las expectativas de la población indígena.

Se trata del ámbito social en donde ciertas apreciaciones, o actitudes, sobre el impacto de los nuevos formatos educativos constituyen las categorías de análisis de este trabajo, a saber:

- a) Memoria histórica y fortalecimiento etnolingüístico.
- b) Formación profesional y participación en el ámbito nacional.
- c) Alteridad y cambio sociocultural.

Bajo tales rubros pretendo hallar relación entre la situación sociolingüística del pueblo mazahua y la política intercultural. Una vez planteada la panorámica contextual que nos atañe, así como las categorías a analizar, prosigo el reporte de lo encontrado en los testimonios de estudiantes de la UIEM.

¹⁶ Véase: <http://qacontent.edomex.gob.mx/uiem/index.htm> para visitar el sitio en red de la UIEM.

CAP. III EL IMPACTO INSTITUCIONAL EN LAS REPRESENTACIONES DE LA COMUNIDAD MAZAHUA

3.1 Descripción general de la investigación

Se trata de una exploración de corte cualitativo cuyo objeto de estudio se centra en las actitudes hacia la lengua como representación de la identidad colectiva vista a un nivel cognitivo. Para efectos del estudio sociolingüístico, la regulación sobre la intervención y la interacción con los otros ha sido visible en forma de evaluaciones por la tradición sociolingüística americana, motivo por el cual en este trabajo consideraremos las actitudes como estructuras psicosociales exteriorizadas y abiertas, un enfoque que va más allá de los que han estudiado las actitudes en el marco de una metodología direccional y cerrada.

3.1.1 Objetivo e hipótesis

A través de la estructura argumentativa de diversos testimonios metalingüísticos mostraré un acercamiento al fenómeno de las actitudes hacia el lenguaje en estudiantes indígenas del nivel superior en México, teniendo como hipótesis de investigación que el acceso a la subjetividad de los hablantes, en tanto testimonio de la conciencia lingüística de los mismos, nos permite comprender los problemas, valoraciones y propuestas de las poblaciones etnolingüísticas en situación de conflicto.

3.1.2 Metodología y *corpus*

Como pauta metodológica asumo que el empleo de operaciones argumentativas, inducidas a través de una actividad de orden metalingüístico, hace posible obtener niveles de representación colectiva sobre la realidad sociolingüística de un grupo en proceso de reivindicación. Así, revisar los planteamientos acerca de un periodo de transición y de cambio en la aplicación del modelo intercultural, como política regulativa del lenguaje y de la interacción social, permite comprender el dinamismo entre el nivel institucional y el nivel representacional de los hablantes, observable sólo a partir del discurso actitudinal.

Asumiendo que México presenta un escenario diglósico, en los términos de resistencia y subordinación ya planteados (Hamel, 1987) y caracterizado por la presencia del español frente a más de 60 lenguas indígenas, la presente investigación se vale de entrevistas abiertas en donde la actividad metalingüística dirige sus evaluaciones al terreno de la lengua como recurso de identidad, y a las instituciones encargadas de reglamentar y administrar las relaciones lingüísticas de México como recurso de legitimación cultural. Dada esta relación, revisaré los efectos que las actitudes juegan en función de la regulación e intervención para con *los otros* como individuos e instituciones ajenos a la comunidad, punto en el que las creencias que configuran la conciencia lingüística son apreciables, aunque en esta investigación no sean cuestionadas por los hablantes.

Con lo anterior, en este capítulo mostraré los resultados de entrevistas realizadas a estudiantes de la UIEM, miembros de la comunidad mazahua del municipio de San Felipe del Progreso, cuyas edades van de veinte a veinticinco años de edad y cuyo género no es una variable relevante en este trabajo, ya que no se trata de un estudio con tal orientación y los resultados obtenidos en el mismo no dependen de dicho factor.

La investigación consta de dos momentos, pues inició desde la inauguración de la UIEM en 2006 y se detuvo en agosto de 2009, motivo por el que mostraré estas etapas con sus correspondientes análisis.¹⁷

Para establecer una comparación entre el periodo de transición de la educación bilingüe bicultural a una bilingüe intercultural, primero organicé las entrevistas abiertas del periodo correspondiente al año 2006 por categorías; después de obtener información contextual de la comunidad mazahua en función de su situación lingüística, elegí los temas sobre políticas interculturales y educación bilingüe de los cuales marqué las valoraciones más

¹⁷ **Etapa 1)** En lo concerniente a la recopilación de mi *corpus*, me fue necesario retomar algunos testimonios de lo que constituyó un primer trabajo de campo durante el mes de noviembre de 2006, en el marco del curso *Políticas del Lenguaje* impartido por el profesor Héctor A. Muñoz Cruz. Para este primer trabajo, se elaboró un cuestionario a fin de acceder al sentir colectivo de los estudiantes mazahuas respecto al tema de las políticas lingüísticas en México: sus contenidos, difusión y eficacia. Se trata de la primer generación de estudiantes formándose bajo el modelo intercultural y, por tanto, de los primeros testimonios sobre la pertinencia de la UIEM. En esta etapa recupero doce entrevistas que pueden consultarse al final del documento, en el **apéndice 1**.

Etapa 2) A partir de los resultados obtenidos en la primer etapa, referentes a la educación bilingüe en el Estado de México, decidí realizar una segunda recolección de testimonios en la cual pregunté exclusivamente sobre la pertinencia de la UIEM a esta primer generación – saliente ya – y a algunos estudiantes más de generaciones precedentes; el encuentro tuvo lugar durante el diplomado *Lengua y Cultura*, impartido por el profesor Antolín Celote, obteniendo treinta y seis testimonios de tipo escrito de los cuales he conservado la puntuación original. La transcripción puede consultarse al final del documento, en el **apéndice 2**.

representativas en una escala de postura indefinida, o dudosa hacia el tópico, positiva, negativa, hasta llegar a la propositiva.

De la clasificación obtenida organicé un vaciado de datos; una vez hecho esto – y sin ser necesaria ya una revisión contextual de la comunidad – procedí del mismo modo con los testimonios obtenidos en el año 2009 acerca de la opinión sobre la eficacia del modelo intercultural. Así, al organizar los datos correspondientes a ambos periodos pude realizar una comparación acerca de los contenidos de cada categoría, como muestro a continuación:

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS HALLADAS EN LOS DISCURSOS DE ESTUDIANTES MAZAHUAS DE LA UIEM	
noviembre de 2006	agosto de 2009
1) Memoria histórica	
a) Legado lingüístico	a) Conocimiento etnolingüístico sistematizado
2) Fortalecimiento etnolingüístico	
a) Derechos lingüísticos b) Políticas interculturales c) Situación sociolingüística	a) Políticas interculturales b) Revitalización lingüística c) Situación sociolingüística
3) Formación profesional	
a) Educación bilingüe	a) Educación intercultural
4) Participación en el ámbito nacional	
a) Inclusión al sistema económico	a) Vinculación profesional al mercado laboral
5) Alteridad	
a) Discriminación lingüística b) Marginación de las culturas originarias	a) Discriminación étnica b) Marginación de las culturas originarias
6) Cambio sociocultural	
a) Reivindicación cultural	a) Reivindicación cultural b) Equidad intercultural

CUADRO 1

En este orden propuesto, el análisis que viene incluye los testimonios de cada categoría con sus correspondientes subtemas, mismos que he organizado de acuerdo a su postura valorativa para comprender el alcance de las circunstancias ideológicas y políticas en el éxito de una estrategia intercultural y de la situación sociolingüística en la comunidad mazahua.

3.1.3 Fundamentos empíricos

Atendiendo a las consideraciones revisadas en el capítulo uno, retomo las siguientes observaciones sobre los fundamentos empíricos de mi metodología de trabajo:

1) Esperando que la conducta de un grupo esté determinada por la conciencia lingüística del mismo (Schlieben-Lange, 1977) consideraré las evaluaciones registradas en el discurso sobre la lengua.

2) Asumiendo que entre actitudes y comportamiento media todo un sistema de creencias en tanto atribuciones objetivas y subjetivas sobre determinados comportamientos lingüísticos (Cargile et al., 1994), buscaré las evaluaciones que muestran aceptación o rechazo de diversos formatos institucionales.

3) En aras de incorporar la dimensión cultural y buscando no caer en concepciones etnocentristas sobre la configuración de la realidad, tomo como ejes temáticos el acercamiento a la realidad social de la comunidad y la situación de su lengua con respecto a las políticas de lenguaje recientes. (Bierbach, 1983).

Lo anterior constituye una continuación del enfoque actitudinal en cuanto a formulaciones propuestas por estudios recientes; ahora explicaré en qué sentido el paradigma de la reflexividad otorga carácter cualitativo al actitudinal como posible entrada a los sistemas de creencias colectivos.

3.1.4 Perspectiva de análisis

Debo considerar el aspecto representacional en los sistemas de creencias de los grupos etnolingüísticos si pretendo entender el papel del lenguaje como institución natural frente al papel de las políticas provenientes de instituciones creadas por el acuerdo humano.

Así, asumo que:

1) La acción lingüística intencional es la responsable de la posibilidad de influir y ser influido por otras mentes con vistas a teorizar para actualizar el conocimiento y evitar actuar por hábito. Concibo la acción lingüística intencional como un *saber hacer*. (Ryle, 2005)

2) Con lo anterior, la función del lenguaje es la de representar modos de aprehender una realidad estructurando objetos conocidos por la experiencia y volviéndolos objetivos a través de la *intersubjetividad* que presenta la *historicidad* del lenguaje. (Coseriu, 1977)

3) Tal objetividad esta dada gracias a la institución del lenguaje, que sirve de herramienta para organizar la realidad de modo conciente e intencional como rasgo intrínseco a la naturaleza del hombre. (Searle, 1977)

4) Entiendo que dichos estados intencionales se plasman en los sistemas simbólicos de la cultura, cuyos patrones interpretativos forman un conjunto de descripciones normativas o *marcos* (Bruner, 2006) pues sus concepciones estan fuertemente interiorizadas e históricamente enraizadas, apreciables sólo en la forma de narraciones donde la referencialidad no es buena pista para comprender la organización de los significados.

5) Por lo anterior, considero pertinente el paradigma de la *reflexividad sociolingüística* ya que representa una alternativa a los estudios sobre conciencia lingüística (Muñoz, 1987) al tratarse de un fenómeno cognitivo apreciable sólo en la forma de discursos reflexivos y metalingüísticos (Muñoz, 1988) que se contraponen a las descripciones normativas o *marcos* y que constituyen los condicionantes ideológicos de diversos factores institucionales.

6) Así, en el discurso reflexivo metalingüístico es posible conocer aquellos estados intencionales heredados por la *historicidad* de los sistemas lingüísticos (Coseriu, 1977) en donde la *etnicidad* (Fishman, 1972) y la necesidad de inclusión al aparato nacional articulan el carácter representacional de este tipo de discurso.

Cabe mencionar que, en tanto *en esta investigación no hay un diseño ético de análisis sobre la constitución de los sistemas de creencias como estados intencionales*, sino el uso de un método por demás conocido, el de la entrevista abierta, mi nivel de análisis contempla un acercamiento a los estados intencionales de un grupo en proceso de reivindicación – de los cuales presento los resultados que conforman este capítulo – y que configuran una aportación al estudio actitudinal en tanto no reporto una actividad metalingüística y recursiva, proceso cognitivo característico del discurso reflexivo.

Más bien, hago uso de los principios teóricos que fundamentan la entrada a un nuevo enfoque, quedando así la invitación para idear y proponer métodos encaminados a cuestionar y articular los principios reguladores de los sistemas de creencias de las diversas comunidades culturales.

Por ahora, lo que reporto constituye una explicación del fenómeno de las actitudes hacia el lenguaje y las instituciones que le regulan, esperando hallar en el nivel de los *marcos* culturales la base a posibles trabajos enfocados, en su totalidad, al estudio de la reflexividad en posteriores estudios.

3.2 Presentación de resultados

3.2.1 La identidad mazahua desde el discurso etnolingüístico

En el discurso sobre la lengua se enuncian las representaciones afectivas y valorativas sobre el devenir lingüístico de la comunidad; se trata de una proyección colectiva e identitaria, observable en una actividad intencional básica en tanto es visible el despliegue de creencias configurado en función de un complejo sistema de memoria, presente en los sistemas culturales como regulador de lo que Bruner (2006) ha llamado la *psicología popular*. Tal sistema basa su estructura simbólica en *marcos* enraizados históricamente, cuya correlación dinámica determina en gran medida la conducta sociolingüística de una comunidad.

3.2.1.1 Memoria histórica y legado lingüístico

Sobre este tópico, es posible advertir una tendencia a las representaciones interpretativas sobre los efectos de la diglosia en el contexto indígena, pues las explicaciones sobre el desplazamiento lingüístico siempre se remiten a un origen, o reconstrucción, en donde los hablantes ocupan una posición ideal en un plano de reconstrucción histórica. (Muñoz, 1990)

En el caso de las lenguas indígenas, esa memoria histórica corresponde a la historia de las conquistas y las luchas entre los pueblos donde el dominio de la lengua ha servido como indicador de supremacía y descrédito del otro. Por ello, tal memoria colectiva corresponde a

los más de 500 años de dominio hispanohablante desde la conquista española sobre los pueblos mesoamericanos.

En tanto legado, el caso de la lengua mazahua es ejemplo de lo considerado una joya ancestral que requiere ser rescatada, tal como muestran algunos ejemplos de 2006:

“(…) para mí, **es fundamental** en mi vida saber y seguir hablando mazahua, valorando **este legado de nuestros padres de los antepasados**, que es en este caso **historia de nuestra lengua**, y **me siento muy orgullosa** de saber hablar.” (FGM-2-10)

“(…) **es una cultura, es una representación de nuestro propio país**, o sea, **es una riqueza totalmente completa de nuestro país**, más bien es una representación que tenemos: por eso **yo siento que es importante prevalecer** este, la lengua ya que **es una**, ya que nos identifica como, o sea una nación, **es una identidad** se podría decir...” (VMS-1-231)

Se trata del parámetro cultural de mayor valor identitario:

“La lengua mazahua **se debe de preservar** porque **es algo muy importante** en nuestro país (…)
El mazahua me da mi identidad, **tú sabes de dónde vienes**, cuáles son tus raíces, cómo vivía tu pueblo y **tiene un gran valor** porque nosotros como mazahuas **tenemos un profundo sentimiento con la vida**, **no nos regimos con la tecnología**, nos regimos a base de **la tierra** que **es para nosotros nuestra vida**; **no la maltratamos con la tecnología**, comemos y vivimos de ella, **esa es la importancia**.” (OEM-12-149)

Respecto a la funcionalidad de la lengua mazahua, dominan las representaciones descriptivas sobre las prácticas comunicativas (Muñoz, 1990) donde es clara la preferencia por el castellano a efecto del fenómeno diglósico, en donde la posibilidad de una revaloración se presenta en una edad relativamente adulta:

“Con la curiosidad de hablar el mazahua **poco a poco** fui aprendiendo gracias a mis abuelos y a mis vecinos, porque **mis papás no querían** que yo hablara mazahua porque decían: **«no, la lengua que hablamos no te va a servir para nada»**” (VMS-1-5)

3.2.2 La labor institucional en torno al fortalecimiento etnolingüístico

En el apartado anterior se observa la recurrencia de representaciones afectivas en torno a las creencias heredadas sobre el carácter ancestral de la lengua mazahua y la contradicción de estas concepciones enraizadas con los usos comunicativos vinculados a patrones hegemónicos; por ello, la actividad discursiva en torno a la lengua no es un índice suficiente para comprender el razonamiento sobre el estado sociolingüístico, pues no es a la función referencial a la cual se debe prestar atención.

Con lo anterior, nos situamos en la fase donde tal reconocimiento identitario se plasma en la acción política con vistas a mediar las relaciones interculturales. En este tipo de testimonios es apreciable una suerte de intencionalidad sociolingüística ya que se menciona el reconocimiento de objetos culturales significativos para las múltiples identidades, de la diversidad lingüística y su convergencia con el castellano mediante las instituciones de carácter oficial.

3.2.2.1 Derechos lingüísticos

En este tipo de contenidos las proposiciones toman un carácter plenamente valorativo y deóntico, pues la concientización del conflicto lingüístico adquiere una forma pasiva en tanto no se llega al plano de las propuestas aún ante circunstancias adversas, provocando esto una contribución a la situación diglósica en términos prácticos. (Muñoz, 1990)

Para el 2006, aún no eran muy claras las formulaciones oficiales sobre derechos lingüísticos y mucho menos las labores para concretar dichas políticas, reflejándose esto en los testimonios hacia lo que debieran ser los derechos lingüísticos:

“Yo considero que los hablantes de lenguas originarias **tienen los mismos derechos y la misma oportunidad de manifestar y ser valorado, escrito y transmitido** en todos los sentidos, igual que en todas las lenguas como la lengua extranjera o nuestra lengua.” (FGM-4-44)

En un plano más cercano a la realidad de los hechos institucionales, al preguntar sobre los derechos jurídicos de los hablantes de lengua originaria, las respuestas se encaminaban hacia el amparo institucional en la interacción conflictiva con los otros:

“(...) un indígena tiene derecho a ser juzgado en su propia lengua, que se le lea por ejemplo una sentencia que se le pretenda aplicar pero en su lengua; también en otras partes de la constitución reza que la población estudiantil **tiene derecho a recibir una educación en su lengua** si no conoce el español, y que escriba en su lengua. **Tiene esa libertad de comunicarse en su lengua sin ninguna represalia** de otra persona.” (JGG-6-25)

En el 2006, tras los importantes cambios realizados a la constitución, mismos que ya hemos abordado, las actitudes sobre derechos lingüísticos nuevamente se alejaron del plano temporal de los hechos, remitiéndose a idealizaciones para explicar la importancia en la implementación a nivel jurídico:

“(...) siempre te dan tus derechos los imparten en congresos como en Toluca o en otros lados [pues] les dicen: **«como hablante u originario de una lengua tienes tus derechos»** [por eso]

yo siento que vamos por un **buen camino** (...) **poquito a poquito vamos avanzando** (OEM/06)

“(...) porque pues en este caso pues **ya uno** tiene, bueno, para **aquél** que tiene **esta oportunidad** de remitirse a **estas cuestiones** de ver qué derechos tiene si es respecto a la lengua por ejemplo, pues **sí puede manifestarlo, puede estar** en cualquier lugar y **puede hablarlo** porque ya se va a sentir protegido, por ejemplo por determinada ley o determinado artículo, ya **va a estar respaldado**” (JGG/06)

Ante tal alejamiento de la situación y de vuelta al terreno de lo práctico nuevamente no hubo propuestas, señal de adaptación pasiva a la situación:

“(...) **pero** esos derechos **jamás** (...) **pero sin en cambio, nunca** llegan a un pueblo o sea, **uno nunca sabe** hasta cuando sale, este, de su comunidad. Entonces, he ahí el problema de eso **independientemente** de que ha veces **no se respete**, o sea, **no se te dan** los mismos derechos, **como siempre**” (OEM/06)

Las evaluaciones hacia los organismos encargados de promover y vigilar el cumplimiento de los derechos lingüísticos estaban fundadas en creencias generalizadas sobre experiencias negativas, sobre la ineficacia de las mismas y la ausencia de compromiso social:

“**Pienso** que las instituciones **a veces son creadas para seguir persuadiendo** a la población indígena o a la población a la que según se crea una institución para apoyarla, pero por parte del gobierno **ha sido como un escudo para seguir persuadiéndolos o manipulándolos**, porque, por ejemplo, en la cuestión de los derechos humanos: tienes una inconformidad o haces una petición o emites esa inconformidad, pues primero te dicen que te remitas a leer tus derechos, tus obligaciones de acuerdo a un documento aprobado por no sé qué lugar, entonces pues si deja mucho que desear este tipo de instituciones.” (JGG-12-58)

“Ejemplo tenemos al **CEDIPIEM** que **esta politizado**, se refiere a puras políticas, la **CDI no tengo mucha noción** acerca de esa institución **pero también digo que está politizada**, y sí, si funcionan cuando uno las conoce y cuando defiende lo que es suyo y le va a decir a las personas que pertenecen a esas instituciones que se respete nuestra cultura, llámese mazahua, otomí, tlahuica.” (GVF-14-45)

“(...) hace como un año nos vinieron a entregar unas fotos del **INALI** en donde se estipulan los derechos de los indígenas, **pero muchos de ellos no se llevan a cabo**, si no es que la mayoría y además, **creo que esos derechos sólo los conocen aquellos que pueden leer** porque **a veces no llega a las poblaciones indígenas**.” (LLM-2-86)

Lo recurrente en 2006 eran las actitudes de indisposición para contemplar las acciones políticas como rasgos positivos de un cambio sociocultural; sin embargo, la naturaleza de los planteamientos y la información en los documentos sobre educación intercultural vertida a las comunidades tuvo un efecto contrario en la mayoría de los testimonios reportados en 2009 sobre la aplicación de las nuevas políticas.

3.2.2.2 Políticas interculturales

En la etapa de 2009 el discurso oficial propone establecer la educación intercultural como la materialización del derecho a la diversidad. Considerando las tendencias valorativas de la sección anterior, ahora toca ver si el éxito de una política educativa depende, o no, de las actitudes o creencias de la mayoría.

En los discursos obtenidos es recurrente una argumentación contradictoria, pues de una postura en donde dominan las proposiciones verdaderas sobre la implementación de los derechos lingüísticos, en general a favor, es fácil pasar a una negativa en donde las relaciones entre indígenas y Estado siguen siendo discordantes, para llegar a un punto en donde, nuevamente, hay un alejamiento hacia el plano de lo deseable en cuanto a reconocimiento y cumplimiento, aunque en ello no haya propuestas definidas.

Así, la representación general sobre las labores de legitimación quedan expresadas en proposiciones como:

“Bueno, **en los últimos tiempos**, las leyes **sí nos han dado grande importancia**” (OEM/06)
“Pues **ahorita**, bueno, **ahorita** con el cambio de gobierno y todo eso pues, **a pesar de todo sí hay**, bueno, **sí ha dado lo mejor ¿no?** (...) prefieren más proyectos de cultura para que, o sea, como **ya no quieren** que se pierda, dan más prioridad a eso... **Opino** que están **bien**” (VMS/06)

Pasando a una fase argumentativa con proposiciones negativas o en contra:

“(...) **pero** en sí en sí **son utopías** porque **nunca se respetan o se ponen a la práctica**” (OEM/06)

“Pues, a veces **pienso** que es más para fines políticos, **como que** llegan a **mal intencionarse ¿no?**” (FGM/06)

“(...) porque por ejemplo, **imagínate**, ellos lo promulgan y todo **pero** pues se queda ahí [pues] **siempre nada más** este, las escriben y sí, y **pero** de ahí a que las hagan **no** [y] así **nada más sí decimos pero no hacemos**” (VMS/06)

“**¿Qué opino?** Que **todo esta politizado**” (JGG/06)

Llegando a las proposiciones deónticas:

“(…) y **le vuelvo a repetir**, este, **que se lleven a cabo, no na’más** este, sea propaganda política y **que se lleve a cabo**” (FGM/06)

“(…) y que pues, que **hubiera** más difusión y llevar a la práctica lo que decimos” (VMS/06)

Ahora vayamos al año 2009 donde la apreciación sobre la política intercultural sólo es un tanto positiva o ideal en el plano de los objetivos, poco conocidos por la comunidad:

“(…) **sin duda** las políticas educativas **de alguna u otra manera** nos ayudan a salir adelante” (ANÓNIMO 2)

y totalmente en contra, pues al notar los resultados en uno de los proyectos de tal estrategia, la posible contribución al debate recurre a la historicidad como recurso argumentativo de replanteamiento en cuanto a los objetivos originales de la comunidad:

“La reformas ocurren en respuesta a un movimiento social, o **mejor dicho** como resultado de éste. Las reformas educativas **son consecuencia de movimientos sociales**; fueron los campesinos de la Sierra Norte del Estado de México quienes exigieron la apertura de una **universidad pública, pidieron** que ésta tuviera tintes de **modelo intercultural, lo que único** que exigían **era nada más oportunidades** a los hijos de los campesinos. Ante ello el partido en turno [el PAN] optó por **la creación de instancias que trabajen por las culturas subordinadas, pero son meramente compromisos...**” (ANÓNIMO 12)

En relación a los testimonios de 2009, la desconfianza hacia las instituciones no ha variado mucho y la creación de esta universidad sigue envuelta en polémica al no considerar las necesidades de una comunidad.

3.2.2.3 Revitalización lingüística

“**De repente** he escuchado mi lengua en algunos comerciales de televisión, pero **son propagandas** de algún partido político, o en radio mexiquense **a veces** sí han pasado programas en lenguas originarias.” (LLM-2-130)

Desde los inicios de la UIEM, se anunció la creación de la licenciatura en ‘Lengua y Cultura’, en cuyos contenidos predomina la enseñanza de la lengua materna con apoyo de la teoría lingüística. Lo anterior es de gran relevancia para los alumnos quienes, como voz comunitaria, reconocen el valor de la lengua como símbolo de identidad; es un discurso muy similar al observado en 2006, sólo que en esta ocasión la lengua adquiere un valor práctico más que ancestral, indicador relevante en la variación de las concepciones colectivas sobre el valor lingüístico del mazahua visto ya como elemento integral de las prácticas comunicativas:

“Bueno al ingresar a la institución, **no sabía la importancia** que tenía la lengua *jñatjio* (**mazahua**), **sí** lo escuchaba con mis abuelitos **pero** a mí **no me interesaba tanto**, **pero** ya al estar dentro de la universidad reconocí **el gran valor** que tienen y **su gran riqueza lingüística** que tiene, y **conforme pasaba más el tiempo** me interesaba más” (MS 25)

“(…) la idea de involucrar **científicamente** aspectos de la lengua y la cultura, **de alguna manera** eleva el **autoestima cultural** de **grupos violentamente discriminados**” (R 11)

“(…) en la licenciatura de Lengua y Cultura, **desde un principio**, llevamos materias relacionadas con la gramática de la lengua (...) en la universidad tenemos **maestros conocedores de la lengua**, de su estructura” (MGMP 3)

de este modo, la enseñanza de la lengua materna contribuye a una revitalización, así como al debate sobre sus posibles medios de difusión en un plano proyectado hacia un futuro indefinido y cada vez más nutrido por las expectativas colectivas inculcadas institucionalmente, que por los resultados o reflexiones individuales:

“(…) crear **más espacios** para **la implementación y uso de la lengua y la cultura** como lo es el caso de esta universidad intercultural” (IQF 14)

“(…) **poder estudiar lingüísticamente mi lengua**” (ANÓNIMO 28)

En el ‘pensar a futuro’ se está gestando un nuevo sistema de creencias, cuya intencionalidad general muestra la preocupación de no contar con el material necesario para emprender la labor docente a manos de los futuros maestros:

“(…) **va a ser una tarea muy difícil** en cuanto **al pensamiento de cada población**, así como **la implementación** de material didáctico que **se tiene** para la enseñanza aprendizaje de la lengua originaria” (MRR 15)

así como una enunciada confianza para impartir clases de lengua, mazahua en este caso, una vez revisados los planteamientos básicos de la teoría lingüística:

“(…) **éstas son las bases** para **ir promoviendo poco a poco** la lengua en las diferentes regiones” (MRR 15)

“(…) entonces bien **se debe de entender bien** hacia dónde va tanto en los **horizontes lingüísticos** como en **el sentido vertical**” (ANÓNIMO 31)

“La perspectiva **es lograr la implementación de la lengua mazahua en los distintos ámbitos**, para preservar la lengua” (JMM 32)

3.2.2.4 Situación sociolingüística

Respecto a las condiciones de asimetría lingüística en las comunidades originarias, en 2006 predominaron proposiciones negativas sobre las relaciones interculturales en las labores de enseñanza; es notoria la calidad etnocentrista de las opiniones generales que recuerdan el valor de sus objetos culturales más significativos, así como la autonomía anhelada por los mazahuas en un claro rechazo hacia la intervención mestiza o extranjera:

“(…) vayamos a las, por ejemplo, a las comunidades en donde estén las amas de casa que **no tienen** la oportunidad de que primera, que **no saben leer, que no tuvieron educación** y que sus hijos **desafortunadamente no comparten** esos conocimientos, entonces pues **son muy pocos, son muy contados** los que tienen esos conocimientos, los que van a sentirse protegidos (…) **se van a dar cuenta** de que señoras con sus atuendos tradicionales, señores que con unos atuendos **ya no muy tradicionales**, este, **se van a estar esforzando mucho** como para mencionar unos temas en español” (JGG/06)

“(…) **nosotros como originarios** de una lengua de un pueblo, **somos los conocedores pero** se nos va esa oportunidad porque, porque **tú no sabes español** y esos maestros llegan que **sí saben**” (OEM/06)

“(…) estamos viendo los muchachos de aquí que **ahorita**, este, **están sufriendo mucho** porque, van desde preescolar su lengua, **no lo practican** y **ahorita les cuesta mucho trabajo** a, este, entender y escribir en las lenguas que ellos tomaron para aprender ¿no?” (FGM/06)

Aunque es complicado llevar la convivencia lingüística a una situación igualitaria, es posible llevarla a un equilibrio en donde medie el reconocimiento pues ocurre que los usuarios de lengua indígena, u originaria, ya no quieren hablar la lengua materna a consecuencia de los prejuicios y estereotipos que reinan en el terreno sociocultural de nuestro país; la comunidad mazahua tiene conocimiento empírico al respecto, y en 2009 se han propuesto la difusión y el rescate de sus lenguas como primer paso:

“(…) para nosotros **es un gran reto**, ya que **nos enfrentamos** en una problemática donde **ya nadie quiere hablar su lengua, saber de sus costumbres** y tradiciones de **sus comunidades**” (ILS 20)

“(…) **se sabe** que **uno** en la escuela aprende **cosas nuevas, pero** que en **la comunidad actual** se encuentran allí, **pero más sin embargo** por falta de un contexto **se ha dejado de practicarlo**” (APA 5)

“(…) al ingresar a este modelo **yo pude darme cuenta** de que **estamos perdiendo gran parte de nuestro pasado, pero** que al igual **se puede rescatar**” (CEGS 13)

Se esta hablando de un cambio sociocultural – tema que abordaré más adelante – cuyos orígenes y fundamentos se hallan en la historia de la comunidad, cuyo escenario ha sido trasladado hacia las aulas de la universidad intercultural con vistas a construir un nuevo

paradigma cultural, objetivo ya bien aceptado por la generalidad mazahua no como labor de promotoría, sino como labor profesional.

3.2.3 La profesionalización del sector indígena

En este tipo de intencionalidad figura la reivindicación del origen etnolingüístico de modo más tangible, aunque no por ello eficaz, pues en esta etapa se plantea la diversidad lingüística como un auténtico problema, noción aceptada de modo general a efecto de los tratos pedagógicos recibidos durante el periodo anterior al año 2006, y que se espera alcancen un momento de transformación en la visión de la diferencia como recurso mediador en la impartición de saberes.

3.2.3.1 Educación bilingüe

Se observan tres momentos del razonar metalingüístico en los juicios valorativos sobre educación bilingüe. Primero, veremos las interpretaciones positivas de su implementación en relación a la conservación lingüística y los beneficios en el plano identitario:

“(...) **es muy importante (...) lo único que hace**, es preservar la lengua dentro de tu comunidad y tu forma de vida” (OEM/06)

“pues **creo que es muy importante** que se realice (...) porque **es muy importante de que se practica directamente** en las escuelas que deben de ser, este, al nivel preescolar hasta el nivel superior (...) y este, **pienso que es muy importante que se tenga la práctica**” (FGM/06)

“Este, bueno la enseñanza, este, **es importante** porque gracias a ella **podemos**, este, encontrar varias perspectivas (...) **sí... yo siento que la enseñanza es muy importante...**” (VMS/06)

Un segundo momento trata las evaluaciones en torno a los resultados sobre su implementación en donde, nuevamente, se hace evidente el sistema de creencias generalizado en contra de las labores institucionales y de los representantes de las mismas:

“(...) **de nada les sirve** de que por ejemplo se les designe **grandes cantidades de dinero** para su cultura o para el asunto de la lengua **si nada más se va a estar despilfarrando el dinero** como en algunos casos ha ocurrido que se les otorgan **libros** por ejemplo, **escritos no sé, bueno de manera arbitraria por algunos lingüistas o por algunos maestros bilingües** entre comillas, y luego que **no se les de uso (...)**” (JGG-20-116)

“Mira, **no hay tantas instituciones** que enseñen la lengua aquí en el estado, **mucho menos** en el nivel superior **ni** medio superior” (GVF/06)

Un tercer momento es el de las proposiciones evaluativas sobre lo que la educación bilingüe debió hacer ante lo considerado un problema, incluso por los mismos hablantes, quienes esperaban resultados parecidos a una estandarización en lengua originaria:

“(…) **no han tenido la capacidad** de lograr, por ejemplo, acuerdos como para que se tenga **una escritura fija**, como para que no sé, estatuto, estatutos que especifiquen de cómo se va a trabajar con la lengua como para la educación de su población, **es lo que ha faltado**, acuerdos, consensos, comunicación, **ha faltado mucho** éso, en este caso. “ (JGG-20-129)

“(…) entonces **ahí hay que ver** por qué el Estado esta fallando” (OEM/06)

“(…) **pero que realmente se lleve a la práctica** (...) y yo, este, **mi forma de ver** este dirigente a nivel estatal y a nivel educación pública en la SEP, donde se viene este programa o esta reforma de enseñanza, este, **que se supervise y se lleve a cabo** ¿no?” (FGM/06)

En 2009, algunos alumnos recordaron la etapa en la que aún se aplicaba el modelo bicultural bilingüe en las escuelas primarias, reforzando con esto las apreciaciones de 2006:

“Yo tuve la oportunidad de asistir a una **escuela bilingüe** al cursar la primaria, **sin embargo**, al realizar mi servicio social en esa misma, veía que **no había mucho interés** por las lenguas y la cultura” (IET 1)

3.2.3.2 Educación intercultural

Llegamos al momento en que se detallan las actitudes hacia la pertinencia del modelo intercultural como expectativa de cambio social. Comenzaré por mostrar cómo definen los estudiantes a este modelo de modo positivo, pues hay todavía una sensación de novedad respecto a su implementación ya que, para el año 2009, la primer generación apenas había egresado. Así, la formulación sobre la pertinencia de la UIEM esta dotada de esperanza al ser una alternativa de legitimación para la comunidad de San Felipe del Progreso:

“El modelo intercultural **es una pauta importante** dentro del ámbito educativo, político y social” (ANÓNIMO 16)

“Este modelo **a grandes rasgos es una de las maneras prioritarias para reforzar la cultura en cualquier parte**” (ANÓNIMO 2)

“(…) da apertura a estudiantes a estudiar **su propia lengua** en las instituciones del estado, como en los niveles de estudios básicos y superior” (ANÓNIMO 21)

Para los estudiantes, la interculturalidad es un proyecto aún en evolución y cuyos objetivos van más allá del “folclorismo” al que se le había asociado en sus inicios, pues persigue un cierto despertar de conciencia al interior de las comunidades originarias; en este punto, es importante notar el traslape entre la historicidad que subyace a la concepción de la lengua mazahua como legado cultural, y la noción de interculturalidad como medio para despejar las actitudes de prejuicio que contribuyen a la discriminación y segregación lingüística.

Es decir, la interculturalidad funciona ahora como la tradición capaz de mantener viva a una cultura y a su lengua, aunque los medios por los cuales pretende llegar a ese fin aún no son contemplados de modo tangible, como muestra el discurso optimista:

“Es una ventaja a nuestro favor a todos los que somos originarios de comunidades originarias y creo muy importante esto, ya que con el apoyo de docentes y alumnos el modelo educativo intercultural va por buen camino, ya que lo intercultural es un intercambio de saberes, culturas y gente de comunidades originarias y del mundo entero” (MGMP 3)

“El modelo esta en una rotunda evolución” (EHGT 19)

“A pesar de los prejuicios malos y buenos de este modelo educativo, por un lado representa más que un concepto: es una acción de respeto, perseverancia, justicia e igualdad (...) A decir verdad es un proyecto a largo plazo” (OVG 23)

Los contenidos del discurso sociolingüístico se hacen presentes toda vez que los elementos étnicos se relacionan con objetos prácticos de la vida cotidiana. En este caso, la lengua mazahua y los significados que esta configura, componen la conciencia lingüística y cultural que el modelo pretende salvaguardar:

“Yo pienso que el modelo intercultural representa una alternativa para las aspiraciones democráticas que exigen las comunidades políticamente excluidas del país” (R 11)

“Es un modelo en donde se le da pauta a la preservación de las culturas, en donde se revaloriza las lenguas originarias, su cultura, cosmovisión” (ANÓNIMO 18)

“Desde mi perspectiva el modelo intercultural ha sido de gran apoyo para crear conciencia dentro de la comunidad mazahua” (IQF 14)

Aún con lo anterior, hay actitudes de desacuerdo respecto a la libertad de acción y cumplimiento de las políticas interculturales: mientras en el discurso positivo observamos la retórica del cumplimiento, en los siguientes fragmentos los hechos parecen no corresponderse con lo señalado arriba:

“La Universidad Intercultural del Estado de México, que es el espacio donde he estado cinco años, se ha transformado en un espacio de desigualdades, un espacio de hipocresía, y lo más relevante es donde los docentes **no tienen idea** de la educación intercultural y esto provoca un desinterés en los alumnos de nuevas generaciones” (ASC 27)

“**De acuerdo a la experiencia adquirida** durante mi estancia en esta universidad, he observado que el término ‘interculturalidad’ sólo se queda así, como término, porque en la práctica **no existe, ni dentro del grupo ni a nivel colectivo**” (ANÓNIMO 8)

“**Desde mi punto de vista** y con la experiencia de **cuatro años dentro de la Universidad Intercultural** he notado que **en realidad** la interculturalidad **no se vive** dentro de **las propias instalaciones** (...) Y por lo que he aprendido y observado **es muy complicado** llevarlo a la práctica” (ANÓNIMO 17)

Se observa un choque entre el discurso ideal de los objetivos propuestos por el Estado y el discurso de los intelectuales dedicados a su promoción y desempeño, choque basado en la comprobación de hechos:

“El modelo intercultural **se ha vivido todo el tiempo en un país como el nuestro de manera inconciente** (...) **más bien, es usado** entre **aquellas personas intelectuales** o estudiosos de las culturas y sociedades humanas. El modelo intercultural **para mí no está en funcionamiento**, es un modelo que **se ha normado** a través de los poderes que rigen el Estado” (A 26)

“(…) lo **más interesante** es que **es abstracto** y que **nunca se ha concretizado** debido al **mal manejo** de las políticas que nos rigen (...) **es decir** que **se sigue investigando** y **se está viendo en los pocos alumnos intelectos de las Universidades Interculturales**” (ASC 27)

“(…) **como todo, es un término muy polémico** que al igual que **otros se apropian** y lo utilizan para **fines propios**, que **como punto de reflexión en base a lo que he encontrado en mi proceso de formación me atrevo a decir** que este modelo **de cierta forma de pronto se pierde** en sus objetivos” (ANÓNIMO 31)

Respecto a la falta de cumplimiento curricular, en las representaciones generales se tiene por hecho que no se ha abandonado la aplicación del modelo bilingüe bicultural, del cual los alumnos se perciben como grandes conocedores por hallarse en la ya mencionada etapa de transición y respecto al cual son capaces de elaborar una comparación. Al respecto, se denuncia que:

“(…) **aún** existen unos huecos” (OVG 23)

“(…) **caen nuevamente** en una **educación tradicionalista**” (ANÓNIMO 10)

“(…) **uno como estudiante siente tristeza** cuando **mucho del profesorado no tiene el compromiso ni hasta el grado académico**” (R 11)

“(…) **siento** que los cambios **no serán tan drásticos** y que **llegue a cambiar todo** (...) pues **tal vez** lo que el modelo presenta **no sea** lo que la comunidad **quiera**” (ACH 24)

“(…) **no existe la interculturalidad** en este espacio, **sólo es el puro nombre**” (ANÓNIMO 7)

Aún con esto, en la mayoría de los testimonios es apreciable una proyección hacia un futuro en donde la interculturalidad – en labor conjunta entre un profesorado competente y alumnos comprometidos – cumplirá los objetivos formulados desde el discurso del reconocimiento:

“Esta **nueva propuesta de educación podría funcionar mucho mejor** con **maestros formados con este enfoque**” (ANÓNIMO 10)

“**Concluyo diciendo que** este proyecto educativo **depende de todos**, tanto maestros, alumnos y padres de familia para que **tenga buenos frutos a futuro**” (APA 5)

“(…) **sólo necesitamos que nosotros arrojemos resultados** como miembros del proyecto” (MGMP 3)

“(…) **ahora creo que si hacemos, ponemos de nuestra parte puede funcionar** para darle una difusión a lo que **hoy en día** se esta dejando, por todo lo que incluye conocer **otras culturas**” (TLS 6)

“**Yo siento que sí va a funcionar**, ya que **estamos preparados para hacer que la gente pueda valorar** su cultura (...) **claro esta que comienza un gran trabajo**, y **si le echamos ganas haremos un gran trabajo**” (ORO 36)

Pero, como vimos en el capítulo dos sobre el planteamiento de la interculturalidad en México emitido por la CGEIB, en él no se mencionan los objetivos económicos o de desarrollo sustentable que son obligados en toda política que se considere como pública. Con ello, queda por cuestionar de qué manera se pueden regular las relaciones interculturales si no existe la capacidad para tratar equitativamente a quienes buscan una oportunidad de empleo y crecimiento.

3.2.4 La participación indígena en el ámbito nacional

Estamos ante un punto de contacto socioeconómico divergente. A veces, la construcción de la identidad mazahua se contradice con las formulaciones sobre empleo y calidad de vida, pues se oscila de un arraigo cultural a una aculturación como esperanza de vida que reclama la imparcialidad de trato en las labores de producción, las cuales implican la adopción del modelo cultural mestizo en aras de un bienestar económico.

3.2.4.1 Inclusión al sistema económico

En 2006, los perfiles del egresado UIEM parecían no satisfacer las expectativas de profesionalización de los entrevistados. Por un lado, se desechara el estilo de vida mestizo dado el desarrollo de las competencias comunicativas que ello implica; por otro, las leyes sobre derechos lingüísticos se juzgaban insuficientes para contrarrestar la situación de segregación cultural y económica del municipio. Así, la UIEM representaba un escenario de posibilidades para conciliar ambas posturas hegemónicas mediante el auge de la profesionalización, sin embargo algunos manifestaban otro tipo de deseo:

“**Opino que todo está politizado**, que aquí solamente toman en cuenta a las personas que tienen contacto con otra persona que está en la política y que **aquí solamente se vende nuestra lengua**, pero a través de personas que tienen el poder, porque **nosotras las personas que estamos empezando abajo queremos llegar también arriba**, pero ellos, **el Estado** mejor dicho, **es el que tiene el poder y nosotros somos subordinados por el Estado.**” (GVF-28-97)

Para el 2009, tras una formación académica completada, las percepciones en torno a la relación entre lo aprendido y su aplicación en la interacción con los otros mostraron ya un claro proceso de sustitución intencional respecto a la invalidez de los documentos oficiales y la ineptitud de las instituciones en materia indígena, pues ambas posturas negativas fueron suplantadas por una intencionalidad hacia lo posible, abierta al riesgo de emprender una lucha ideológica en teoría, pero que se tornó laboral en la práctica.

3.2.4.2 Vinculación profesional al mercado laboral

Como mencioné en el capítulo dos, la universidad intercultural pretende crear profesionales comprometidos con su comunidad, es decir, se espera que sus egresados retornen a sus lugares de origen para fomentar su desarrollo. Acerca de esto, las posibilidades laborales han sido prácticamente nulas, y sobre este asunto tenemos posturas mayoritariamente negativas y propositivas, con vistas a una oportunidad para desempeñarse en alguno de los perfiles del egresado UIEM.

La UIEM ha sido un espacio de crecimiento académico y de oportunidad para conocer lugares ajenos a la entidad; sobre esto hay ya una interiorización recurrente y clara en el discurso:

“La educación intercultural que **se esta dando hasta ahora ha sido favorable** para **mi formación académica** ya que he reafirmado **todos mis conocimientos**” (GLJ 30)

“(…) **hay talento** que ha reconocido **nuevos lugares**, ha visto **más allá de lo que acostumbraba**” (ANÓNIMO 12)

“(…) la universidad **ha formado** profesionistas **capaces de desenvolverse en cualquier ámbito**, pero **aún** [hay] **la falta de apoyo** a la zona por diferentes sectores y más en lo político” (ANÓNIMO 2)

Es en la interacción con los otros que la filiación hacia el modelo intercultural se hace más evidente pues, ahora, son las instituciones de carácter no indígena, y que por tanto no se hallan bajo el auge intercultural, las que figuran como promotores de la discriminación dada la falta de apoyo por el entorno externo a la universidad:

“(…) cuando solicitamos trabajo **lo primero es: ¿y dónde estudiaste? ¿en la UIEM, en la escuela para indígenas? es ése el primer concepto** y luchar contra todo eso **es difícil**” (DJF 4)

“(…) **no hay apoyo** para producir o dar a conocer” (ANÓNIMO 12)

“**Ahora que recién he egresado** de este plantel, pues me enfrento a **grandes obstáculos** ya que **no hay tanto campo laboral**” (ACR 35)

El rumbo de la profesionalización nunca apareció lo suficientemente claro en el discurso y, del mismo modo que ocurre respecto a la problemática lingüística, cuando se les preguntó sobre los fines de su preparación el discurso se tornó ideal, pasando de las metas individuales a las colectivas a favor de un proyecto sociolingüístico.

Las representaciones en torno a las habilidades cognitivas se evalúan útiles, individuales e insuficientes; respecto a las habilidades comunicativas, estas se reconstruyen bajo un delicado matiz excluyente, pues han sido enriquecidas para desenvolverse en lo que, se implica por los discursos, concierne a una comunidad hispanohablante. Las anteriores características están ya fuertemente arraigadas en las representaciones mazahuas como recurso eficaz frente a la oferta laboral que, se sabe, es prácticamente nula:

“(…) a través del modelo de educación bajo el que me he formado **busco ser competitivo**, es decir **autodidacta, crítico y eficiente** en la manera de convivir en la sociedad” (FALC 33)

“(…) **antes que** depender de algún docente **considero** que **el aprendizaje** depende **más** de mí que de **cualquier institución**” (FALC 33)

“(…) [el buen camino del modelo intercultural] **lo veremos reflejado más adelante**, cuando **se nos brinde** campo de trabajo para poner en práctica lo aprendido en la universidad” (MGMP 3)

y aunque no es explícita, hay una sugerencia hacia las autoridades del estado para impulsar la participación e inclusión de los egresados al sistema laboral y demostrar que el modelo intercultural puede funcionar, nuevamente, en un plano ideal de la realidad:

“(…) al egresar, **todavía me puedo percatar** que hay **muchas cosas** que **se tienen que valorar** de **nuestras lenguas** y **nos servirán** para **poder tener** un **mayor perfil** hacia donde **quiero ir** y **cómo le voy a hacer**” (MS 25)

“(…) **ahora** que estoy afuera de la institución que pertenezco a esta segunda generación, **llevaré a cabo todo lo aprendido** en **dar clase a los niños**, también en las estrategias que me **serán de gran utilidad** para convivir con la gente” (APA 5)

“(…) **de una manera u otra** permanecer en este diplomado **nos ayudará** a, **por lo menos, competir** para una plaza en telesecundaria en cuanto a la enseñanza de las lenguas” (ACR 35)

3.2.5 El discurso de la alteridad

En este tipo de proposiciones hay un énfasis negativo hacia los procesos de coyuntura social enmarcados por prácticas discriminativas. Los impactos de este fenómeno encuentran un sitio seguro en las creencias estereotipadas sobre los usos lingüísticos en detrimento del mazahua, situación que puede considerarse ya como parte de la *psicología popular* de esta comunidad, pues es al interior de la misma donde se fomentan estas conductas en una gran contribución a la hegemonía del castellano.

3.2.5.1 Discriminación lingüística

La discriminación en una de sus variantes, la discriminación lingüística, trata de justificar el poder de una mayoría frente a lo que se considera una minoría cultural. Al interior de la comunidad mazahua, observamos en 2006 que también se daba este fenómeno en algo que podríamos llamar una “autodiscriminación” de los miembros de un grupo hacia sus homólogos, en aras de una imitación del estereotipo mestizo:

“(…) donde **se dan más** los ejemplos **es aquí** en la presidencia **aquí** del municipio, porque luego **a veces** uno llega hablando en su lengua y la propia gente mestiza te discrimina y te dice «**y tú ¿por qué hablas eso, por qué así? ¡habla bien!**» eso es lo que te tienden a decir, «**habla bien**», para ellos **hablar español e inglés es estar en la gloria** y **hablar el mazahua**

es algo feo, porque pudiese decirse que te corta aspiraciones, «**mejor aprende inglés**» te dicen, y **eso es lo que se ve aquí en la presidencia**, más se ve la discriminación acá.” (GVF-12-34)

“Cuando hablamos la lengua ante los ojos de **la sociedad que es mestiza sí hay discriminación** porque dicen: «**¡esos indígenas!**» y sabemos que **el término indígena no es el adecuado** porque **es un término disfrazado nada más, ¿por qué no mejor nos dicen indios de una vez? ¿por qué no decir grupos étnicos o grupo étnico mazahua o los grupos originarios?**” (GVF-10-24)

“(…) **a pesar de todo ahorita yo veo** que las comunidades **ya viven bien no son tan discriminados** (...) **ahorita como que ya dan a conocer y ya valoran más su cultura** (...) **pero ahorita aquí ya no mucho, ya no veo que los discriminen demasiado**” (VMS/06)

3.2.5.2 Discriminación étnica

“**Desafortunadamente fue con un nativo de mi pueblo**, pues creo que lo que le incito a que actuara de esa manera fue por sus características físicas, **es un poco blanco, regular, pero con tez un poco blanca** y su familia pues le inculcó básicamente el español, quizá ella entienda el mazahua pero no lo habla, entonces, en una ocasión que visité la Ciudad de México, fuimos a pasear y en eso a mí se me ocurre entablar una comunicación en la lengua y entonces de pronto me dice: «**¡ay cállate, cállate, pareces no sé, extraterrestre expresándote de aquella manera y pues, por qué no mejor hablas en el código que los otros conozcan!**»”(JGG-8-41)

Mientras en 2006 los prejuicios en torno a la lengua eran recurrentes en el discurso sobre la discriminación, para 2009 – tras haber atendido por el medio universitario la inquietud sobre la desigualdad lingüística al impartir la licenciatura de Lengua y Cultura – quedaba aún el tema de la discriminación étnica, en lo referente a la especificidad cultural.

Además de la discriminación del grupo hispanohablante hacia los grupos originarios que es ya bien conocida, ocurre un fenómeno de segregación al interior de la UIEM pues el espacio que se supone de intercambio e igualdad parece reproducir, al interior y al exterior de sus instalaciones, una marcada diferenciación étnica, económica y de género; en las relaciones de alteridad hacia los miembros ajenos a la comunidad la figura de la administración y del docente es recurrentemente negativa:

“(…) hay **mucha discriminación** dentro de la institución y **siempre** le dan mayor preferencia a **los que están en buenas condiciones económicas y los que no siempre tienen que rascarle como quieran, por así decirlo**” (ANÓNIMO 8)

“(…) **uno como estudiante indígena siente impotencia** al saber que dentro de la universidad intercultural existen represiones e injusticias” (R 11)

“(…) [el modelo intercultural] **no llega a la práctica, principalmente por algunos de los docentes** que **aun** tienden a discriminar a sus compañeros y a los alumnos, **principalmente** por el racismo y la discriminación que **aún** se vive dentro de **nuestro país**, y **lo más triste es que dentro de los grupos indígenas se vive con mayor intensidad**” (ANÓNIMO 17)

En cuanto a las relaciones de intercambio del conocimiento, punto clave en el marco conceptual de la interculturalidad, más allá de las instalaciones de la universidad la discriminación tiene lugar durante la búsqueda de empleo, siendo ahora el factor económico el móvil principal de un palpable cambio en el sistema de creencias colectivo del pueblo mazahua pues, de una lucha ideológica y pasiva sobre la situación sociolingüística, se ha pasado a un conflicto laboral y también pasivo sobre la situación socioeconómica y que exige una legitimación práctica de los saberes adquiridos. Es aquí donde tampoco se cumple el segundo objetivo principal del modelo intercultural en referencia al fenómeno migratorio, pues la intencionalidad general apunta a horizontes de profesionalización que el municipio y el estado no son capaces de cubrir:

“**Toda la sociedad** se expresa de **manera denigrante** hacia la UIEM, **se dice que es una universidad para indígenas**” (DJF 4)

“(…) **Quizás** para **muchos colegas** dentro del ámbito del mercado muestran **actitudes peyorativas** para con nosotros” (ACR 35)

La educación intercultural, ante la discriminación etnolingüística, funciona como el punto de reunión en donde los miembros de una comunidad comparten lo que por siglos ha caracterizado su unión y, paradójicamente, su exclusión al sistema hegemónico, a saber: la exaltación a la diferencia y una aparente segregación a voluntad.

“**A pesar de las diferentes ideologías** que han tratado de romper este sistema **no lo han logrado** porque **la Interculturalidad es una vía y un acceso a una comunidad, no a una sociedad**” (OVG 23)

3.2.5.3 La marginación de las culturas originarias por el Estado

Mientras en 2009 la interculturalidad es sinónimo de identidad y, por tanto, de reconocimiento aún a pesar de las críticas hacia sus administradores, recordemos como en 2006 la estrategia bilingüe se relacionaba a una desafortunada labor del Estado hacia el sector indígena, pues ante la falta de resultados positivos, o a favor de los hablantes, las prácticas escolares bilingües se interpretaban como un modo más de distracción y persuasión para no advertir un proceso de homogeneización cultural.

Sobre este tema las evaluaciones predominantes eran las negativas, con formulaciones estereotipadas sobre la verticalidad del modelo y de las relaciones socioeconómicas:

“(…) **aquí solamente se vende nuestra lengua**, pero a través de personas que tienen el poder, porque **nosotras las personas que estamos empezando abajo, queremos llegar también arriba** pero ellos, el Estado mejor dicho, es el que tiene el poder y **nosotros somos subordinados por el Estado.**” (GVF-28-101)

“(…) **sigue siendo pues un discurso para persuadir**, porque la realidad, pues, **nada de esto existe** [pues] ya **como que otras estrategias no han estado funcionando**” (JGG/06)

“**Igual y por ejemplo, ya después** en el caso de autoridades superiores, **podrán presumir** ante los medios que **sí existe una educación bilingüe**, una comunicación bilingüe y demás cuestiones que quieran inmiscuir dentro de... **pero realmente no (...) igual y puede** que se les ocurrió agarrarse por esta parte para seguir dominando.” (JGG/06)

Ya en 2009 la educación se concibe como un derecho y no como una problemática. Las explicaciones sobre la desigualdad social tienen salida en las representaciones de los estudiantes egresados con proposiciones que adjudican al Estado – en una difusa diferenciación conceptual con respecto a ‘gobierno’ – como el promotor de la diferenciación excluyente, y no a los planes de estudio de la UIEM como recursos cognitivos sin correlato práctico:

“**Es muy difícil ser egresada y no poder expresar libremente lo que se aprendió** durante la carrera, ya que **aún la política del Estado no lo permite**” (DJF 4)

“**Es indignante saber** lo que pasa con nuestros pueblos y **no poder hacer nada**, al mismo tiempo porque la gente acata las normas y **es difícil que ellos se expresen** al sentir alguna represalia por parte de las autoridades” (DJF 4)

“(…) cuando **se buscan** los medios **hay negativas** y es ahí donde **se piensa: ¿dónde queda el interés por difundir la cultura de los pueblos originarios?**” (ANÓNIMO 12)

Ante tal falta de oportunidades, las proposiciones en torno a la raíz del problema señalan el nulo reconocimiento de las capacidades intelectuales de la comunidad indígena por parte del Estado como autoridad máxima, y del Estado de México como autoridad inmediata:

“**El Estado como ‘proyecto nación’ ha desvalorado** el sistema tanto de cargos como jurídicos y sociales que tienen **los pueblos y culturas originarias o nativas**” (A 26)

“El proponer un **modelo de civilización mesoamericana** como **proyecto de sociedad** en teoría **es aplaudido** por sectores académicos y por grupos defensores de los derechos humanos. **Sin embargo este intento se ve frustrado** cuando **la parte política representada por el PRI y la gente de “influencias”** ocupa **dirigencias pseudo-académicas** en las direcciones de facultades” (R 11)

3.2.6 Hacia un cambio sociocultural

Es el discurso concerniente a la reivindicación como representación colectiva, afectiva y explicativa de las metas perseguidas durante siglos sobre el devenir lingüístico y cultural, así como de las relaciones interculturales convergentes: es el discurso de lo ideal.

3.2.6.1 Los efectos de una reivindicación cultural

En este apartado predominan las propuestas y exigencias de la comunidad mazahua hacia la conservación de su especificidad. Comenzaremos por los puntos a favor de un reconocimiento cultural en función del paradigma educativo bilingüe que, en 2006, seguía vigente:

“(...) de esta manera se puede preservar nuestra **propia** cultura (...) **yo pienso** que **sí se empieza el rescate** de las lenguas originarias así como lo vienen haciendo” (OEM-20-270)

“(...) en México **estamos llenos ahorita de mucha utopía** (...) **Más que nada** nosotros como hablantes de una lengua materna **es una gran responsabilidad que tenemos**” (OEM)

En la comunidad mazahua el factor lingüístico se dice estar relacionado al identitario, como vimos en los testimonios sobre la memoria histórica del mazahua, siendo esta condición el terreno previo para la total aceptación del modelo intercultural, pues esta sistematización del conocimiento de las culturas indígenas cubrió las expectativas generales de superación y de oferta educativa:

“(...) **sería muy importante que se lleve a la práctica y se realice** el rescate de las lenguas que hablamos aquí en el Estado de México” (FGM/06)

“(...) **lo único que ahorita, le digo, lo único** que hace falta es de que **nosotros mismos hagamos**, o sea, que **tomemos** la iniciativa, que **hagamos** la iniciativa y **lo único que hay que hacer** es de que nosotros **hagamos** eso y así para que también las comunidades digan: **«no pues sí tienen»**, o sea, ya si una persona lo ven que hagan eso y esto, **ellos mismos** también lo hacen y cada quien lo va a hacer de acorde a su conveniencia (...) pues como dicen por ahí: **«no hay obstáculo para...»**, es lo que **yo digo...**” (VMS/06)

“(...) y que **se deberían de abrir** más instituciones, pues que empleen la lengua mazahua o bueno la lengua materna y allá pues, allí **se aprendería al mismo tiempo** el español y el mazahua para que **no se perdiera**” (LLM/06)

Para el 2009, el discurso sobre la interculturalidad cobró las mismas dimensiones conceptuales que el discurso sobre el legado lingüístico. A todos los testimonios registrados

en esta etapa subyace la intencionalidad colectiva de impulsar a las culturas originarias, intencionalidad ligada al propósito institucional de crear un espacio dedicado a la conservación y promoción de las culturas de la región.

Esta retroalimentación entre instituciones y hablantes tomó forma en representaciones tanto positivas como propositivas; sobre la modalidad positiva, es recurrente la referencia a la estrategia intercultural como formador de la identidad mazahua:

“En primera **es un modelo nuevo que vino a cambiar la ideología** de muchos de nosotros” (GLJ 30)

“En este **nuevo modelo** que me encuentro y que cursé **a lo largo de cuatro años, me sentí bien** porque **aquí me conocí a mí misma**, ya que **aquí se construyó mi identidad personal y general** ya que **soy del pueblo mazahua**. Así mismo valoré **todas las costumbres** que existen en **mi comunidad**, y valoré **mi lengua**” (ORO 36)

“(…) **me ha ayudado a comprender** de dónde vengo, quién soy y qué **puedo hacer por los demás**, desde el **punto de partida (la lengua y la cultura mazahua)**” (MS 25)

“Con este modelo educativo **los alumnos tienen un reencuentro con su propia cultura**, que permite respetar a la diversidad cultural” (ANÓNIMO 18)

así como la referencia al modelo intercultural en tanto mediador de las relaciones de alteridad, como la intervención e interacción con lo ajeno:

“Como estudiante de la Universidad Intercultural del Estado de México la universidad **me ha permitido conocer la historia de mis orígenes**, al mismo tiempo que **me ha permitido encontrar la verdadera identidad y el poder aceptarme** y aceptar a **los otros**” (YRH 22)

“Este modelo me ha servido para **poder desenvolverme** dentro de una comunidad **sin miedo a que me rechazarán**” (CEGS 13)

También la revitalización de la lengua, vía enseñanza, juega un papel muy importante en las valoraciones de la comunidad con respecto al mantenimiento de la cultura:

“(…) **la introducción de este modelo** ha llegado a revitalizar la lengua” (IQF 14)

“(…) ayuda al **fortalecimiento de la lengua y la cultura originaria (indígena)** pues es **parte de la identidad propia, del Estado y del país**. Con este modelo educativo **se conoce la cultura propia**” (ANÓNIMO 16)

“**En lo personal creo que hablar de Interculturalidad** en esta universidad **ha podido guiar** al alumno a conservar la lengua y al mismo tiempo a la cultura” (OVG 23)

Hemos llegado a la concreción de un desplazamiento del discurso idealizado e histórico sobre el origen etnolingüístico al terreno del conocimiento sistematizado por la vía institucional, en donde la universidad figura ahora como una gran voz identitaria:

“Esta nueva educación nos hace resaltar a las etnias de nuestros pueblos, por así decirlo, es muy enriquecedora ya que nos da y alimenta nuestro pensamiento y cultura sobre el pasado y legado que nuestros antepasados nos dejaron” (EHGT 19)

“Es retomar o revalorar lo que por años estuvo estigmatizado” (ILS 20)

“[se tiene] el objetivo de sacar adelante a nuestras culturas de las cuales somos partícipes, de mostrar que vale y que es tan importante como la historia de México” (IET 1)

Según lo expresado, el modelo intercultural es, en el nuevo paradigma identitario del pueblo mazahua, la confirmación de una naciente etapa de unificación cultural, postura que no deja totalmente de lado las antiguas concepciones sobre la vulnerabilidad de las comunidades y el auge de las ideologías hegemónicas:

“Por fin se le esta dando el lugar a las comunidades y este modelo intercultural va enfocado a las comunidades” (ANÓNIMO 29)

“(...) de esta manera sentimos que hemos creado sentido de conciencia de nuestros gobernantes hacia nosotros como pueblos vulnerables” (ACR 35)

“Ahora no todo es malo, hay quienes siguen en la lucha por hacer de esta universidad la interculturalidad, y esto es muy sano” (ASC 27)

Acerca de las posturas propositivas sobre esta nueva reivindicación, las proposiciones están dadas en tres diferentes vertientes, proyectadas también hacia un futuro que se considera muy palpable: una de ellas está en función la enseñanza y conservación de la lengua como ya hemos visto, sólo que esta vez la enseñanza de la lengua, en el modelo intercultural, es un medio para lo que se pretende sea un proyecto de desarrollo social a manos de la comunidad:

“(...) los avances que hemos tenido creo que son aceptables y muy aplicables a una nueva propuesta de desarrollo social y no sólo lingüística” (FALC 33)

“(...) se podrá salvar lo que tenemos creando conciencia dentro de una comunidad, apoyándonos dentro de su lengua y su cultura, no desperdiciando nada” (CEGS 13)

“(...) siento que logrará llegar a su meta de enseñar las costumbres, lengua, cosmovisión e ideología de los pueblos indígenas y a algunos otros la despreciable discriminación” (EHGT 19)

Dicho proyecto pretende estar a cargo de los miembros de la comunidad en una labor que competa y beneficie a la misma. En este segundo punto la interculturalidad se replantea como una política de cierto apartamiento y no de integración al aparato nacional, como lo planteado sobre la situación socioeconómica, pues se busca una ruptura con los modelos culturales de occidente en una labor que consideran de rescate milenario:

“Mientras nosotros como estudiantes no sepamos quiénes somos y qué queremos como parte de una cultura indígena, seguiremos en constante lucha por ser parte de una sociedad” (TLS 6)

“(…) es nuestro trabajo romper las barreras e implementar más condiciones y lugares en donde podamos cuestionar, valorar y concientizar la diversidad que existe en nuestro país. Hoy nos toca a nosotros, comenzar otro modelo, creo podemos rescatar o valorizar cuestiones importantes y conocimientos de culturas originarias que han desarrollado significativas cosas” (A 26)

“Podremos formar a personas que sean capaces de analizar y valorar su cultura” (ORO 36)

“(…) gracias a este modelo el cambio en las comunidades se esta por cumplir” (ANÓNIMO 29)

Esta sistematización de los recursos culturales nos lleva a una tercer vertiente del reconocimiento, la de la interiorización de un cambio sociocultural de hecho, cuyos fundamentos forman parte ya de la estructura psicosocial de la comunidad y que se manifiestan en la intersubjetividad de sus miembros mediante una intencionalidad de la equidad y el respeto igualitario:

“Los estudiantes de la Universidad Intercultural seguiremos trabajando por una igualdad, uniendo grupos que luchan en contra de la discriminación étnica, y nos uniremos con diferente etnia para así darnos el lugar que por tantos años nos han humillado. La universidad nos ha dado bases y las pondremos a prueba con actitudes positivas, no malignas” (ANÓNIMO 2)

“(…) en base a estos espacios, creemos que se logrará la unificación” (JMM 32)

“(…) creo todo tiene su tiempo y el nuestro es cada día más cercano” (ASC 27)

3.2.6.2 La UIEM como espacio de equidad

En los contenidos del discurso oficial sobre interculturalidad es recurrente la necesidad de reconocimiento del “otro”, colocando a los hablantes de lengua originaria como el “otro”

en términos occidentales. En este último apartado, veremos una formulación de la *otredad* desde el discurso indígena del pueblo mazahua.

Para ello, consideremos que la universidad intercultural funciona ahora como un aparato regulador y promotor de la identidad así como de las interacciones sociales. La alteridad es uno de los principios filosóficos de esta visión intercultural, por lo cual el discurso público de los estudiantes muestra estabilidad en torno a la concepción de los otros mediante valoraciones propositivas que consideran a lo ajeno como punto de reflexión y contraste. Así, la universidad intercultural funciona como:

“(…) [un espacio que] permite a los estudiantes procedentes de distintas comunidades indígenas acceder a una educación donde interactúan y **se reconoce** la diversidad cultural” (ANÓNIMO 7)

“(…) **una oportunidad educativa** que incorpora a los grupos originarios, **sin excluir** a la sociedad mestiza” (ANÓNIMO 18)

“(…) **también se reconocen las otras culturas**, además de que **se respetan** y **se valoran** por la esencia que cada una tiene” (ANÓNIMO 16)

“El modelo intercultural **pretende respetar al otro, no borrarlo ni ignorarlo, simplemente aceptarlo**” (YRH 22)

El respeto es la vía propuesta por los estudiantes de la UIEM como camino adecuado hacia una interculturalidad de facto, misma que aún no se ve en las instalaciones de esta institución pero cuyo cumplimiento es ya un objetivo claro para quienes aun se encuentran en ella. Mientras, para los alumnos egresados dicho modelo representa una ideología aún sin correlato en la realidad, lo cual queda plasmado en un discurso deóntico sobre lo que la interculturalidad debiera ser, a saber:

“(…) **se debe de brindar** el enfoque intercultural para así **poder reconocer como no somos los únicos, sino darnos cuenta** de que **realmente** existen **otras culturas diferentes a la nuestra**” (OVG 23)

“[un modelo] que **se base en el respeto** a las dos culturas o más en que **uno se desenvuelve**” (A 26)

“[un modelo que permita que] **los demás puedan observarlo, leerlo** [la lengua] y que tiene el **mismo valor** que **las lenguas dominantes**” (ANÓNIMO 28)

“[un modelo que revalora la cultura] en **una forma de respeto** hacia **otras culturas hermanas**, es decir, que en una institución o determinado campo **se pueda convivir**, ejemplo: **la cultura mazahua con la cultura otomí u otras culturas, mediante el respeto**” (AER 34)

Lo anterior trata en la naturaleza de las interacciones comunicativas, divergentes en su mayoría, de los grupos etnolingüísticamente diferenciados. En las instalaciones de la UIEM se reproduce el modelo de estas relaciones asimétricas como prueba de la naturaleza psicosocial del conflicto etnolingüístico; un asunto que se relaciona al fenómeno actitudinal en la forma de creencias estereotipadas y que en este plantel educativo ha adquirido las mismas dimensiones conceptuales que el fenómeno diglósico representa para la colectividad, es decir, una concientización aún pasiva donde la universidad intercultural contribuye a sobrellevar la asimetría y discriminación de los usos del lenguaje bajo la premisa de que el aspecto de la revitalización de la lengua ya se está atendiendo.

Conclusiones

Para hablar de resultados, retomo antes el objetivo e hipótesis propuestas al principio de mi estudio. Como objetivo, me propuse mostrar un acercamiento al fenómeno de las actitudes hacia el lenguaje a través de la estructura argumentativa de diversos testimonios metalingüísticos de estudiantes indígenas del nivel superior en México y, para lograrlo, tuve como hipótesis de investigación que el acceso a la subjetividad de los hablantes, en tanto testimonio de la conciencia lingüística de los mismos, me permitiría comprender los problemas, valoraciones y propuestas de las poblaciones etnolingüísticas en situación de conflicto.

Mi propósito principal fue conseguido mediante la aplicación de fundamentos tanto teóricos como metodológicos cuyo carácter conceptual, abordado en el capítulo uno, contribuyó al logro de obtener información relevante sobre los impactos institucionales en las representaciones de las comunidades indígenas, especialmente tras el arribo del modelo intercultural, óptica que sólo fue factible mediante el método de la pregunta abierta para dejar paso a la libre expresión del discurso y saber si esta relación de dinamismo contribuye a los fenómenos de cambio y desplazamiento lingüístico enmarcados por una situación de diglosia.

Por ello ofrezco – en el cuadro uno – un concentrado de los tópicos hallados en el discurso de los estudiantes; tal es la pauta organizativa que dirige mi presentación de los datos en torno a la relación entre el aparato institucional educativo y las actitudes hacia la lengua. Considerando el cuadro uno sobre los tópicos generales y específicos hallados en los

discursos, fue que organicé los datos en torno a la relación del ámbito institucional y las actitudes hacia la lengua.

Los fragmentos discursivos, o datos, fueron presentados en cuanto a sus relaciones causales más que a su orden de aparición, pues las actitudes en torno a los significados étnicos y aquéllos en referencia al aparato nacional tienen su origen en las relaciones sociales y se han establecido firmemente por la institución del lenguaje.

Con esto, el orden de las proposiciones presenta, por un lado, tres puntos de referencia temporal.

- 1) El relativo a un pasado común e ideal.
- 2) El referente a un presente conflictivo e injusto.
- 3) El que otorga a un futuro cercano la inminente revaloración de lo ancestral.

En este punto se conjugan el pasado glorioso e ideal, un futuro anhelado y casi utópico con un presente que aún no termina de entender las acciones gubernamentales sobre su condición pasiva y marginal.

En este tenor, brindo un análisis comparativo de dos periodos de tiempo relevantes: el año 2006 y el año 2009. Sobre estas referencias temporales, el contraste entre los discursos muestra variaciones interesantes sobre el rumbo que tomaron los discursos intencionales respecto a la relación lengua, institución y hablantes vistos desde la panorámica del pueblo mazahua. Tales cambios los mostraré en el orden que aparece en el cuadro uno:

1) Memoria histórica: entre ambos periodos se ha creado un sistema de creencias alternativo al heredado por tradición cultural y considerado aparentemente estable. Ahora la identidad se construye en función del conocimiento etnolingüístico organizado sistemáticamente en las aulas universitarias.

2) Fortalecimiento etnolingüístico: En 2006 la situación sociolingüística del pueblo mazahua demandaba la intervención gubernamental apropiada para atender el fenómeno de desplazamiento lingüístico y marginación cultural que se vivía. Las respuestas institucionales se planteaban aún como proyectos, mientras que para el 2009 la concreción de ello se manifestó de modo escrito, con documentos oficiales donde se establecían acuerdos, cambiando el panorama de desplazamiento por uno de clara resistencia lingüística.

3) Formación profesional: Se entiende en 2006 que la educación bilingüe trata el multilingüismo como un problema y para 2009 la valoración cambia, pues se le evalúa como un derecho y una herramienta de aprendizaje, fundamento de la educación intercultural.

4) Participación en el aparato nacional: En 2006, la inclusión al sistema económico es poco probable e indefinida en cuanto a los ámbitos de acción y las pocas probabilidades de progreso. Para 2009, la vinculación entre profesionalización y oferta laboral es un tanto más posible ya que se conocen los modos; pero es complicada aún en tanto no hay medios ni espacios para mostrar las habilidades adquiridas.

5) Alteridad: Las relaciones de alteridad, en ambas etapas, son conflictivas y marginales en tanto no se habla aún de una condición de ciudadanía. Para 2006, la discriminación lingüística era el aspecto más recurrente en las representaciones sobre desigualdad y hegemonía cultural. Una vez que en 2009 se dio lugar al estudio de la lengua, fue la discriminación étnica el tópico más criticado sobre la reproducción de las condiciones asimétricas vistas en el municipio, y que constituían ya una práctica común en las aulas de la UIEM, factor contradictorio entre la filosofía de la otredad que caracteriza a esta institución y los actos denunciados por los estudiantes como barreras a una interculturalidad de hecho.

6) Cambio sociocultural: Como “utopía” es que se evalúa la posibilidad de un cambio en las relaciones interculturales de la sociedad mexicana. En 2006, aún quedaba como proyecto de rescate cultural y lingüístico cualquier labor que se encaminara al reconocimiento de las culturas originarias, pues no había espacios de difusión siendo la UIEM un primer espacio oficial del rescate esperado. Para 2009, la labor del reconocimiento se tornó acción académica, siendo la UIEM una especie de administrador ideológico dados los testimonios sobre el encuentro personal e identitario que la universidad promueve, así como de una aparente libertad de expresión que, como ya hemos visto, también es regulada. Con ello, la intuición sobre el nacimiento de un sistema de creencias alternativo al heredado por la psicología popular queda manifiesta en este devenir del discurso sobre la lengua.

Por otro lado, el contenido de las proposiciones puede entenderse a partir de una relación triádica entre la causa, efecto e intencionalidad de las representaciones colectivas sobre el conflicto sociolingüístico; así de seis categorías halladas en mi corpus pude organizar tres relaciones principales. De éstas, dos conciernen a la labor social e institucional en el mantenimiento de las actitudes discriminativas hacia la lengua mazahua por medio de relaciones de coyuntura social, o por medio de políticas sin vinculación con las prácticas reales de la vida cotidiana. En ambos casos – apreciables en los cuadros dos y tres – las representaciones son de tipo interpretativo y afectivo, pues siempre se recurre a recuerdos e ideas sobre el injusto estado de las cosas:

Representaciones interpretativas sobre la resistencia ideológica ante la diglosia		Objeto de las representaciones
Causa	Memoria histórica	La lengua mazahua
Efecto	Alteridad	Interacción social divergente
Intencionalidad	Cambio sociocultural	Identidad lingüística y cultural

CUADRO 2

En esta relación, las representaciones son de corte interpretativo en tanto los testimonios dan cuenta del conflicto etnolingüístico mediante la valoración. Hay un cúmulo de creencias estereotipadas en torno a la interacción comunicativa con los otros, lo cual remite a un periodo histórico en donde la lengua mazahua era reconocida, estado ideal que se plantea posible en una nueva modalidad institucional, pues la UIEM es ahora el espacio de reivindicación y no la comunidad misma. Por lo anterior, los discursos que subyacen a esta triada son etnocentristas en tanto se juzgan los valores culturales externos en función de los propios, una evaluación que primero señala las desigualdades en la cotidianidad comunicativa y luego, después de que el índice lingüístico ha sido atendido por la creación de la universidad intercultural, señala las experiencias de rechazo hacia las cualidades étnicas, económicas y de género que aún la currícula de la UIEM no ha logrado sistematizar.

Las relaciones intersubjetivas planteadas en el discurso involucran a la comunidad mazahua como grupo social vulnerable, frente a la sociedad mestiza o ‘los otros’ como freno para lograr una sociedad incluyente, pues es en las relaciones interculturales donde se demanda un cambio de actitud hacia lo diferente.

Representaciones interpretativas sobre la situación sociolingüística		Objeto de las representaciones
Causa	Memoria histórica	La lengua mazahua
Efecto	Fortalecimiento etnolingüístico	Políticas del lenguaje
Intencionalidad	Cambio sociocultural	Identidad lingüística y cultural

CUADRO 3

Aquí las proposiciones también son interpretativas, pues se habla de derechos lingüísticos y políticas del lenguaje como una opción para regular la alteridad. A pesar de que las medidas institucionales vienen dadas de modo escrito para promover un fortalecimiento, la

interpretación sobre las mismas se enfoca en la promoción y veloz aceptación más que en los contenidos sobre sus diseños y aplicación; aún con ello, los formatos institucionales han sido bien aceptados e interiorizados, y es en esta relación en donde las demandas sobre el cambio sociocultural son de índole ciudadana en tanto involucran sus derechos con la participación política. En este sentido, cabe preguntarse si el éxito de una política del lenguaje depende de las actitudes de sus hablantes, lo sorprendente es que sí: la apropiación de las nuevas estrategias interculturales ha venido a sustituir la identidad dada mediante socialización por otra cultivada en las aulas universitarias, en donde el factor económico no figura dentro de los objetivos de la especificidad, pues es la marginación socioeconómica un índice importante de atomización de los grupos minoritarios dada la necesidad de emigrar a un sitio en donde no necesariamente se les reconozca la identidad, sino el desempeño laboral.

Representaciones descriptivas sobre el impacto institucional		Objeto de las representaciones
Causa	Fortalecimiento etnolingüístico	Políticas del lenguaje
Efecto	Formación profesional	Conocimiento etnolingüístico sistematizado
Intencionalidad	Participación en el ámbito nacional	Oportunidad laboral

CUADRO 4

La tercer relación se relaciona con las acciones del gobierno para impulsar un fortalecimiento lingüístico capaz de brindar una preparación adecuada que permita al egresado competir y participar del sistema que le ha excluido sin miramientos.

La información referente a las labores del gobierno es eminentemente descriptiva. Hay una clara panorámica sobre las prácticas de profesionalización en torno a la resistencia del fenómeno diglósico por la vía institucional. En este caso, la UIEM ha sistematizado los contenidos culturales significativos de la comunidad mazahua, entre otras, para cumplir con el requisito de brindar un enfoque intercultural en la formación de futuros licenciados comprometidos con su comunidad. La relevancia de esta relación radica en dos aspectos:

1) Se espera un compromiso ético de los egresados con su comunidad pero, en una relación inversa, no hay expectativas ni conocimiento acerca de los compromisos que el Estado se ha planteado para cubrir la demanda laboral de los más de 400 estudiantes interculturales, situación que obliga a los egresados a seguir en el ámbito académico para incrementar su perfil profesional y competir en terrenos ajenos a los de la comunidad lo cual, en términos prácticos, disminuye la posibilidad de terminar con el fenómeno migratorio y, por

tanto, del desplazamiento lingüístico. Así, no es ya una lucha de conservación cultural la que se emprenderá fuera de las aulas, sino una laboral.

2) En los discursos sobre el reconocimiento y revitalización etnolingüística, la UIEM figura como un espacio de representación para los grupos minoritarios de la región y, aunque ello no tenga un correlato jurídico más allá de los contenidos curriculares, el impacto de las concentraciones indígenas es interesante en cuanto al apego hacia la universidad intercultural como símbolo identitario, pues es de sus aulas que muchos hablan de un despertar de conciencia, aunque los medios y los fines de su funcionamiento sean ampliamente criticados.

Con lo anterior, las dos primeras categorías obedecen a una intencionalidad del cambio sociocultural, y la tercera a una intencionalidad de la inclusión al sistema económico nacional, punto medular en cuanto al reconocimiento ético de las facultades intelectuales de los estudiantes mazahuas.

Aquí, los fundamentos de la educación intercultural se construyen rápido pero no firmemente, pues las circunstancias de desigualdad que también subyacen a la UIEM provocan una actitud de desconfianza hacia sus docentes y autoridades, pero nunca de rechazo, pues la universidad es más que un centro del saber ya que se ha propuesto como un espacio de diálogo entre los hablantes de diversas lenguas para reproducir, al interior de sus instalaciones, lo que debiera ser un modelo de desarrollo social y cultural más allá de los límites del plantel.

La realidad del modelo intercultural implementado en el Estado de México no representa un ejemplo fiel de la interculturalidad propuesta y anhelada por los estudiantes indígenas; se trata de una interculturalidad que ha tomado forma en los hechos cotidianos y en los deseos de las comunidades originarias como un modo de vida para el cual el modelo oficial parece no estar preparado aún.

La pertinencia del discurso etnolingüístico radica en el saber escuchar las opiniones acerca de un conflicto, así como de sus posibles soluciones. Lo presentado en este trabajo también pretende atender el hecho lingüístico considerando las necesidades de los hablantes y, desde luego, su opinión respecto al uso de su lengua; tema que genera enorme controversia si nos adentramos al terreno de las actitudes lingüísticas y que, por diversas causas, los lingüistas no estamos acostumbrados a abordar.

Según lo observado en los resultados de este escrito, es necesario proponer cambios en las políticas dirigidas al lenguaje de las muchas regiones de México y la labor para llevar a cabo tales objetivos debe ser multidisciplinaria, pues así lo exigen las circunstancias en donde

ya no es posible limitarse al análisis de cambios y resultados estructurales del contacto entre lenguas, ya que también se requiere la observación global de las situaciones que enmarcan a las comunidades lingüísticas.

Bastardas (2009), desde una perspectiva de la Teoría de la Complejidad, nos brinda una visión sobre las lenguas como entes vivos, integrados a un todo orgánico, en donde:

Las lenguas no se desarrollan fuera y separadamente de los medios mental y sociocultural ni tampoco los medios mental y sociocultural se desarrollan aparte de las lenguas. Es ésta, pues, una aportación importante para la complejidad ecológica [las lenguas forman parte del todo y el todo, a su vez, las configura] Las lenguas, pues, están inseparablemente en la realidad socio-significativa, la cual está en las lenguas. (Bastardas, 2009: 3)

Con esto, crear las condiciones cotidianas en donde el uso de la lengua, y por tanto de sus usuarios, se extienda para ampliar el campo de acción y entendimiento sobre lo que puede ser la vida con libertad, con autonomía y con reconocimiento debiera ser la finalidad de una verdadera política intercultural del lenguaje.

CAP. IV CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo del documento he pretendido mostrar que las actividades intencionales, vistas en su modalidad actitudinal, muestran flexibilidad y adaptabilidad ante las circunstancias ideológicas y comunicativas que exigen un cambio en los mecanismos valorativos de transmisión cultural.

Dichas representaciones afectivas y valorativas que conforman los formatos más estables de un grupo cultural, se hallan íntimamente relacionadas a circunstancias comunicativas y a prácticas institucionales, reflejándose dicha ecuación en una situación sociolingüística dada.

En lo que atañe a este estudio, dichos formatos estables se encuentran en un proceso de sustitución con respecto a las fuentes de su contenido conceptual, especialmente con respecto a las concepciones de orden etnolingüístico, pues la relación entre estas últimas y el estado sociolingüístico de la comunidad no deja de lado el papel que las políticas del lenguaje han desempeñado en cuanto a su promoción e implementación.

Para hallar una explicación a la relación entre el ámbito institucional y el representacional, recurro a una revisión sobre las actitudes hacia la lengua de la comunidad mazahua del municipio de San Felipe del Progreso, Estado de México, pues en este espacio se ha concretado la implementación de las recientes políticas interculturales bajo la forma de una universidad como espacio de reconocimiento y, también, como pago de una larga deuda histórica.

Para emprender un análisis actitudinal he requerido, como muestro en el capítulo uno, hacer un recorrido conceptual en torno al término *actitud* considerando el tratamiento dado inicialmente por la psicología social y la sociología, disciplinas que sirvieron como pauta para comprender que la visión clásica sobre las actitudes era insuficiente en cuanto a poder explicativo.

En vista de lo anterior, la aportación filosófica respecto a la negación de la hipótesis paramecánica, emprendida inicialmente por Descartes, y la apertura a enfoques interdisciplinarios sobre el estudio actitudinal me permitieron redefinir el concepto de *actitud* más allá de lo que la tradición americana sostenía como meras evaluaciones, postura que permaneció vigente por muchos años ocupando un lugar privilegiado en las investigaciones sobre cambio lingüístico, contacto entre lenguas y fenómenos de desplazamiento que han caracterizado al estudio sociolingüístico.

Por lo anterior asumo que actitud y creencia refieren a estados internos del sujeto y que tales no deben entenderse solamente a nivel conductual o evaluativo, sino ampliar el alcance teórico para tratarlas como estructuras psicosociales abiertas a revisión y modificación que pueden explicar, entre otros fenómenos, los cambios en los sistemas sociales y, en el caso que nos atañe, en las variaciones de orden sociolingüístico. Así, la perspectiva analítica vira hacia el contenido representacional de dichos estados intencionales como explicación posible del devenir histórico de los significados culturales y de su papel en el mantenimiento y resistencia lingüística ante diversas situaciones contextuales.

Al hablar de ‘contenido’ rompo de modo tajante con la tradición sociolingüística americana en cuanto a metodología y perspectivas de análisis, pues no son las prácticas comunicativas las que proporcionan al investigador información sobre los aspectos cognitivos y de valoración que subyacen al discurso etnolingüístico, sino la entrada a esos formatos heredados para conocer las interpretaciones sobre el devenir lingüístico de la comunidad, las

evaluaciones sobre el origen y desarrollo de su lengua frente a las relaciones interculturales de un escenario diglósico, así como las perspectivas de un posible cambio sociocultural.

En el capítulo dos, para atender el aspecto contextual e institucional, brindo un panorama general sobre la naturaleza de las políticas interculturales en México, a fin de conocer sus antecedentes, fundamentos y modos de proceder. La UIEM figura aquí como el contexto situacional del cual he tomado mi corpus, razón por la que ahondar sobre sus orígenes y pertinencia me permitirá recuperar la dimensión práctica respecto a su aplicación y diseño.

Así, me fue posible proponer que una política del lenguaje requiere armonizar con las prácticas de la sociedad y, para lograrlo, entender la situación de una lengua requiere:

- 1) Identificar la historia externa al conflicto lingüístico: su situación sociopolítica.
- 2) Revisar la historia interna al conflicto lingüístico: las actitudes hacia la lengua.

Por ello, en este capítulo abordo – de modo general – la situación lingüística del territorio mexicano para apreciar la complejidad que caracteriza a las relaciones interculturales de nuestro país, por lo cual una propuesta de política pública, como la intercultural, debiera integrar aspectos tales como:

- 1) Regulación: a nivel institucional.
- 2) Valoración: a nivel psicológico.
- 3) Afección: a nivel cognitivo.

Es decir, una propuesta que regule, valore y sea capaz de permitir el desarrollo del conocimiento.

Atendiendo el aspecto de la historia interna al conflicto lingüístico, en el capítulo tres es en donde establezco mi modo de proceder para revisar los discursos sobre la situación etnolingüística de los estudiantes mazahuas. Presento los fundamentos teóricos de mi trabajo, así como la metodología y análisis de un estudio enteramente cualitativo para abordar las actitudes hacia la lengua.

En este capítulo observo que las actitudes reflejan, efectivamente, la estratificación de las lenguas debido a que la necesidad de movilidad socioeconómica lleva a la implementación de una lengua estándar, impartida por el Estado, como uso de lengua común o de control para el “bienestar ciudadano” en tanto se le brindan mayores oportunidades de participación en el aparato nacional, al menos en teoría, ya que en términos prácticos la apertura migratoria abre las puertas a la lengua.

Así, las actitudes hacia la lengua pueden tomarse como un concepto omnipresente e interdinámico debido al uso del lenguaje y a la regulación institucional que le antecede ya que – según lo observado en México – los máximos administradores del lenguaje son las academias, quienes no necesariamente regulan el uso de las lenguas dado que su presencia es fundamentalmente simbólica.

Respecto al plano educativo, observo que produce más resultados la educación bilingüe no escolar, pues los impactos en el aspecto cognitivo están ligados a la adquisición y comprensión práctica de los significados culturales. En este plano cognitivo se trata de conocer y pensar en lengua materna, ya que un saber hispanohablante es un saber escolar sin relación con la realidad; en este sentido, se pensaba en el biculturalismo como principio provechoso pero los resultados muestran que tal camino no es el adecuado.

Por ello, los resultados del estudio muestran que aún es vigente la necesidad de que las políticas educativas en el sector indígena ofrezcan un apropiado diseño, así como una apropiada vinculación con el entorno cultural y, desde luego, con el ámbito económico.

Para fines de revitalización y promoción lingüística, un camino trazable puede ser aquél en donde del uso se pase a la expansión, en términos pragmáticos; de la expansión a la difusión, en términos mediáticos, para así llegar al desarrollo literario en sus diferentes vertientes.

Con esto, en el capítulo tres los contenidos discursivos dejan ver que la educación intercultural se centra en la identidad como principio fundamental de su currícula, dejando un poco la lengua de lado al pretender fortalecer los saberes de las comunidades más que su situación sociolingüística.

Así, se abren diversas discusiones acerca de un posible multiculturalismo como etapa siguiente al modelo de política intercultural. Éste puede presentarse de modo “real” o de facto, como efecto del contacto lingüístico – situación inevitable en el territorio mexicano – así como propositivo con fundamentos en el quehacer político.

Respecto al primer tipo, los resultados hablan de un multiculturalismo aún divergente o conflictivo cuya naturaleza obedece a la carencia del reconocimiento oficial. En torno al segundo tipo, éste aún se encuentra en una etapa joven y propositiva de cuyos resultados aún se seguirán ajustes e innovaciones a las formulaciones políticas.

Lo anterior despierta dudas en torno a los diversos ámbitos en los que se maneja una política intercultural, pues:

¿Puede ocurrir que la multidireccionalidad en el desarrollo de la sociedad sea una perspectiva positiva? y ¿Qué se requiere para que exista una estructura multicultural?

Para responder a ello, un primer paso es considerar que la estructura multicultural de México no es proporcional a la estructura multilingüe; tal ecuación no es equitativa y genera fuertes discusiones en torno a lo considerado hoy día como *identidad cultural*, ya que en tal concepto parece no figurar obligatoriamente el aspecto lingüístico: reflejo fiel de un asunto de actitudes y estereotipos culturales.

Así, los testimonios dejan ver la existencia de espacios no reconocidos oficialmente como espacios interculturales, o multiculturales, funcionando de modo natural en importantes puntos de encuentro social, cultural, educativo, económico, etc. del mundo, y que merecen nuestra total atención para formular un correlato más pertinente y justo de las relaciones humanas en el ordenamiento jurídico. Tal labor de investigación no concluye con este trabajo; es de gran interés para mí revisar la organización multidireccional de una universidad que albergue a una población multiétnica y multicultural sin que en ello medie una política oficial. Espero haya oportunidad de emprender tal investigación en un futuro.

Por lo pronto, la UIEM, aún con su rechazo hacia la castellanización, presenta el escenario que la ruptura de creencias hacia un sistema social requiere a manos de una generación que puede hacer mucho por su cultura; se trata de un espacio que promueve la opinión sobre la necesidad de alcanzar un reconocimiento y autonomía que cualquier ser

humano merece como derecho natural, aun encontrándose en un espacio construido por el propio sistema que le domina.

Los avances que se pretenden en materia ideológica y cultural en San Felipe del Progreso no están sujetos a las aspiraciones de poder y enriquecimiento conocidos por la mayoría: la otredad es la meta que el discurso de sus habitantes aspira, y complementa, al discurso de los estudiantes de la UIEM, un discurso que implica la participación activa en la mejora de la sociedad y de sí mismos mediante el reconocimiento de su autonomía.

Se nos invita a una *comprensión* como alternativa para entender la problemática de los hablantes de lenguas originarias en diversas situaciones cotidianas; la intención no es imitar las actitudes de hablantes de lenguas minoritarias a las de los hablantes de lenguas mayoritarias, sino atacar ese falso saber, esas instaladas creencias desembocadas en marginación sobre que sólo en ciertos ámbitos sociales es viable hablar con un determinado código lingüístico.

La idea de comprender que la interacción con otras lenguas no debe estar determinada por creencias, sino por el contexto situacional y por el uso, es la que subyace a los discursos obtenidos.

Grandes esfuerzos acompañan a una idea así. En primer lugar, comprender una situación comunicativa tiene que ver con interesarse en dicha situación y la mayoría de los encuentros comunicativos están determinados por algún ritual o institucionalización, es decir, regularmente no hay paso para la observación metalingüística en hablantes comunes ¿cómo esperar entonces que haya una comprensión del momento comunicativo?

La segunda cuestión es que, a partir de una observación comunicativa, se genere la capacidad para convivir en situaciones donde la interacción entre hablantes de lengua indígena y español no sea conflictiva sino enriquecedora, concepción que dista mucho de la realidad en vista de que aún no existe, entre la sociedad, una cultura del multilingüismo.

La idea de comprender no sólo se aplica a los hablantes de lenguas mayoritarias o hegemónicas; también los hablantes de lenguas minoritarias son responsables de un esfuerzo, aún mayor, de comprensión en tanto que a ellos corresponde romper con las ataduras que las actitudes lingüísticas representan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acero, Juan José (2001). "El lenguaje y el origen de la intencionalidad", en Paredes, Ma. Del Carmen (Ed): *Mente, conciencia y conocimiento*, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 29-54.
- Agheysi, R. y Joshua A. Fishman (1970). "Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches" en *Anthropological Linguistics* 12, pp. 137- 157.
- Allport, Gordon W. (1935). "Attitudes" en *A Handbook of Social Psychology*, Worchester, MA: Clark University Press, pp. 798-844.
- (1954). *The nature of prejudice*, New York: Doubleday and Co.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things With Words*. Oxford University Press: Oxford, England.
- Anderson, John E. (1967). "La actitud y la adaptación" en *Psicología de las actitudes*, Buenos Aires: Paidós, pp. 153-169.
- Bastardas, Boada Albert (2008). "Lingüística y comunicación: hacia una configuración transdisciplinar desde la perspectiva de la complejidad" en *Pensamiento Complejo*, página en Internet: <http://www.pensamientocomplejo.com>
- Bierbach, Christine (1983). "Aproximacions a la significació de les actituds lingüístiques: dos studio de cas", en *Treballs de sociolingüística catalana* 5, Valencia, pp. 93-118.
- Brown, Rupert (1995). *Prejuicio. Su psicología social*, Madrid: Alianza Editorial, pp. 21-24, 183-225.
- Bruner, Jerome (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial, cap. 2.
- Cargile, Aaron C. et al. (1994). "Language attitudes as a social process: a conceptual model and new directions", en *Language & Communication*, Vol. 14, Núm. 3, Pergamon, pp. 211-236.
- Celote, Preciado Antolín, Felipe González y Francisco Monroy (2004). "La pertinencia de la Universidad Intercultural en el municipio de San Felipe del Progreso, Estado de México" en *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*, México: Pandora, pp. 133-147.
- Coseriu, Eugenio (1977). *El hombre y su lenguaje*, Madrid: Gredos, 267 pp.
- Diagnóstico de derechos humanos del Distrito Federal (2008). "Capítulo 29. Derechos de los Pueblos Indígenas", México: Comité Coordinador para la Elaboración del Diagnóstico y Programa de Derechos Humanos del Distrito Federal, pp. 670-703.

- Dennett, Daniel, (1995). *Darwin's dangerous idea: evolution and the meaning of life*, New York: Simon & Shuster, pp. 102.
- Ferguson, Charles Albert (1971). "Diglossia" en *Language structure and language use*, California: Stanford University Press, pp. 16.
- Fishbein, Martín (1966). *The Relationships between beliefs, attitudes and behavior*. New York: Academic Press, pp. 108-205.
- Fishbein, M., y Raven, B. (1962). "The AB scales: an operational definition of belief and attitude" en *Readings in attitude. Theory and measurement*, New York: John Wiley and Sons, pp. 183-189.
- Fishman, Joshua A. (1972). *Language in sociocultural change*, California: Stanford University Press, 1972, pp. 179-190.
- (1974). (ed.) *Advances in Language Planning*, The Hague: Mouton, pp.15.
- (1997). *In praise of the beloved language. A comparative view of positive ethnolinguistic consciousness*, New York: Mouton de Gruyter, pp. 31-57.
- Garza, Cuarón Beatriz (1997). "Las políticas lingüísticas en el mundo de hoy: panorama general" en *Políticas lingüísticas en México*, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM, pp. 7-15.
- Germani, Gino (1967). "Los factores subjetivos en la explicación de la acción social", en *Psicología de las actitudes*, Buenos Aires: Paidós, pp. 9-35.
- Hamel, Rainer Enrique (1987). "El conflicto lingüístico en una situación de diglosia", en *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*, México: Universidad Veracruzana, pp. 13-44.
- Heintz, Meter (1968). *Los prejuicios sociales*, Madrid: Tecnos, pp. 37-163.
- Lambert, Wallace E. (1972). "Evaluational reactions to spoken languages", en *Language, psychology and culture*, California: Stanford University Press, pp. 80-96.
- (1972). "The use of Pareto's residue-derivation classification as a method of content analysis", en *Language, psychology and culture*, California: Stanford University Press, pp. 38-50.
- López, Villanueva Adolfo (2008). "Pueblos originarios, políticas públicas y derechos humanos" en *Revista DFensor*, Órgano oficial de difusión de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, núm. 8, México, agosto de 2008, pp. 16-17.
- Muñoz, Héctor A. (1983). "¿Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital?" en *Revista Nueva Antropología* 22, revista de ciencias sociales, México, noviembre de 1983, pp. 25-64.

- (1999). “El discurso indígena del conflicto intercultural: una aproximación sociolingüística”, *Revista Tinkazos* 4, revista boliviana de Ciencias Sociales, Bolivia, agosto de 1999, 17 pp.
- (1987). “Testimonios metalingüísticos de un conflicto intercultural: ¿reivindicación o sólo representación de la cultura otomí?” en *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*, México: Universidad Veracruzana, pp. 87-115.
- Nahmad, Salomón S. (1997). “Impactos de la reforma al artículo 4º constitucional sobre la política lingüística en México” en *Políticas lingüísticas en México*, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM, pp. 109-129.
- Ryle, Gilbert (2005). *El concepto de lo mental*, Barcelona: Paidós Surco, pp. 25-76.
- Schlieben-Lange, Brigitte (1977). *Iniciación a la sociolingüística*, Madrid: Gredos, 122-147.
- Searle, John (1983). *Intencionalidad*, España: Ed. Tecnos, 1992.
- (1997). *La construcción de la realidad social*, Barcelona: Paidós Básica, pp. 203-230.
- Sagástegui, Diana (2004). “Usos de la internet y comunicación intercultural” en *Internet y televisión. Una mirada hacia la interculturalidad*, México: Editorial Pandora, pp. 73-95.
- Sandoval, Eduardo (2004). “Universidades interculturales. Modelo del indigenismo en la globalización”, en *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*, México: Pandora, pp. 42-55.
- SEP-CGEIB (2007). *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*, 72 pp.
- Taylor, Charles (1993). *Multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. *Ensayo de Charles Taylor*, México: FCE, 159 pp.
- Thomas, William Isaac y Florian Znaniecki (1958). *The Polish Peasant in Europe and in America*, New York: Dover Publications, pp. 21.
- Villoro, Luis (2002). *Creer, saber, conocer*, México: Siglo XXI editores, pp. 11-57.
- Weinreich, Uriel (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*, New York, The Hague: Mouton, 1963.
- Young, Kimball (1967). “Concepto de actitud”, en *Psicología de las actitudes*, Buenos Aires: Paidós, pp. 7-9.

APÉNDICE 1

**Transcripción pragmática de las entrevistas realizadas a estudiantes de la
Universidad Intercultural del Estado de México**

Nombre: Omar Enuncemio MonrroyEntrevistador: Daniel Jiménez GarcíaLugar: San Felipe del ProgresoFecha: 23/11/06Nº grabación: 1

I	t	T	A	Texto
1		1	I	¿Cuál es tu lengua materna?
2				¿Qué piensas, cómo son tus
3				sentimientos con tu lengua
4				materna originaria?
5	.48min	2	E	Bueno, mi lengua materna es el
6				mazahua, que hablante de
7				lengua original. Mi sentimiento
8				es que en tu lengua encuentras
9				tu forma de ser, el sentir de tu
10				vida, el quiénes te dieron este
11				origen, es algo muy padre,
12				porque sabes quién eres y tienes
13				una identidad propia, porque si
14				nos damos cuenta, en la
15				actualidad tomamos muchos
16				modelos ya no eres de una
17				identidad ni de otra, entonces
18				nosotros como somos
19				Mazahuas adquirimos nuestra
20				identidad propia.
21		3	I	¿Qué derechos lingüísticos y
22				culturales tienen los hablantes
23				de lenguas originarias en el
24				Estado de México y en todo el
25				país?
26	1.05min	4	E	Bueno, ahorita, en la
27				actualidad, los derechos que
28				tenemos ante tribunales
29				específicamente, es que
30				nosotros como hablantes de una
31				lengua indígena tenemos
32				derecho a un traductor, si es
33				que ahorita tenemos un
34				problema el Estado, a fuerzas,
35				te tiene que dar un traductor
36				para que se te entienda, porque
37				en sí nosotros no sabemos
38				expresarnos muy bien con el
39				español, además que tenemos
40				derecho a la vida así como
41				todos y derecho a preservar
42				nuestra cultura y nuestra forma
43				de vida, son los derechos
44				principalmente, lo demás no se

45				nos respeta no, siempre se nos
46				excluye del sistema, por
47				ejemplo, en la actualidad, en mi
48				pueblo, se llevo a cabo, este,
44				una convocatoria sobre
45				delegados pero ya te impone,
46				este, cómo es tu forma tú de
47				llevar a cabo tu pueblo para que
48				sobresalga, en cambio nosotros
49				tenemos otra forma de cómo
50				regirnos, pero el Estado te dice
51				“sabes que esto es, si no, no
52				eres”, esto sería los derechos.
53		5	I	Cuéntanos por favor, alguna
54				experiencia de discriminación
55				que hayas vivido en contra de
56				tu lengua materna.
57				
58	1.10min	6	E	En sí en sí, discriminación no
59				tanto. Ósea, yo no lo he vivido
60				mucho, el detalle esta en que tu
61				como hablante de una lengua
62				por ejemplo yo no te puedo
63				hablar en mi lengua porque tú
64				no me entiendes, entonces yo
65				en algunas veces cuando hablo
66				mi lengua en cuanto acabas tu
67				lengua todo mundo na'más se
68				te queda viendo pus qué onda,
69				na'más te admiran pero de ahí a
70				otra forma que digan si es
71				interesante esto pues no hay
72				cierto valor, en ton's lo que
73				pasa la gente que en la
74				cotidianidad estamos que el
75				español ya nos invadió que ya
76				no podemos hablar nuestra
77				lengua, en sí en sí es el sistema,
78				los que tienen todo el poder, si
79				tú no hablas español, tú no eres
80				influyente en este sistema, ósea,
81				en mí, en mí no he sentido esa
82				discriminación directamente
83				pero el sistema mismo te
84				excluye porque no no le dan
85				importancia a tu lengua, no
86				puedes llegar este a
87				gobernación y hablarle en tu
88				lengua entonces no te toman en
89				cuenta, ósea y ahí surge la
90				discriminación. Eso sería la
92				idea.
93		7	I	¿Qué piensas de las
94				instituciones que se encargan
95				de atender o ayudar a las
96				poblaciones indígenas?
97				Si conoces alguna menciónala.

98	.39min	8	E	Mira, actualmente esta este,
99				bueno de las organizaciones no
100				tenemos mucho contacto, pero
101				si se que hay mucho apoyo para
102				los indígenas, el detalle esta en
103				que ese apoyo que te da
104				siempre tiende a que si yo te
105				doy un apoyo tú me tienes que
106				apoyar en ciertas cosas, porque
107				prácticamente, estas
108				instituciones están politizadas
108				ósea están mas a la política, eh,
110				nosotros nos damos cuenta
111				cuando hay elecciones o que se
112				yo, ósea, cierta institución te da
113	y te dice cuando yo te di y			
114	ahora tu me respaldas. Eso			
115	sería.			
116		9	I	En tu opinión ¿para qué se creó
117				el INALI, Instituto Nacional
118				para las Lenguas Indígenas?
119				
120	1.04min	10	E	Yo siento que es para, eh, el
121				rescate de las lenguas y a
122				defenderlas prácticamente
123				como algo real, no como algo,
124				que, como siempre se ha
125				manejado meramente que se
126				plasma en ciertos papeles y
127				nunca se hace algo, en sí en sí
128				desconozco la institución muy
129				bien como se rige, yo siento
130				que, ósea, va al rescate de las
131				lenguas, como nosotros lo
132				estamos haciendo aquí en esta
133				institución. En esta institución,
134				nosotros no nada más buscamos
135	qué interesante, plasmamos			
136	nuestra lengua, ya la			
137	defendimos y ahí conocemos			
138	nuestra lengua y ya nos			
139	ponemos a meditar con nuestra			
140	lengua, ósea, tal vez un			
141	pensamiento propio de nosotros			
142	ahí tú ya sacas lo que eres como			
143	indígena sacas lo que es tu			
144	lengua como un nuevo sistema.			
145				
146		11	I	¿Por qué debe conservarse tu
147				lengua materna indígena?
148	.46min	12	E	Bueno, como te lo decía hace
149				rato, se debe de preservar
150				porque es algo muy importante
151				en nuestro país que en nosotros,
152				por ejemplo yo en mi caso: el
153				Mazahua, me da mi identidad,

154				ósea es tu identidad te
155				identifica, tú sabes de dónde
156				vienes, cuáles son tus raíces,
157				cómo vivía tu pueblo, y tiene
158				un gran valor porque nosotros
159				como Mazahuas tenemos un
160				profundo sentimiento con la
161				vida, nosotros no nos regimos
162				con la tecnología como ahorita,
163				nosotros nos regimos a base de
164				la tierra, la tierra para nosotros
165				es nuestra vida, no la
166				maltratamos con la tecnología,
167				nosotros comemos y vivimos
168				de la tierra, esa es la
169				importancia.
170		13	I	Pensando en radio, televisión,
171				internet, prensa ¿en cuáles
172				medios de comunicación se ha
173				usado tu lengua materna?
174				Cuéntanos algunos ejemplos,
175				por favor.
176	.29min	14	E	Bueno, este, la única
177				oportunidad que tengo es en
178				radio, tuve la oportunidad de ir
179				a grabar allá con este la lengua
180				a grabar algunos cuentos, eso es
181				lo que hemos hecho ahorita.
182				Na'más.
183		15	I	¿Qué piensas de la idea de que
184				las lenguas indígenas forman
185				parte del patrimonio cultural y
186				lingüístico de México?
187	.55min	16	E	Yo siento que es muy
188				importante, porque si nos
189				ponemos a respetar nuestra
190				lengua yo creo que he aquí en
200				donde vamos, este, a sobresalir
201				adelante y es una idea muy
202				importante por que de esta
203				forma se va a respetar las leyes
204				que se han plasmado en la
205				constitución donde se reconoce
206				a México como un país
207				pluricultural en donde todos
208				tenemos derecho a una
209				identidad y el respeto a nuestra
210				propia identidad, es importante
211				fomentar ese otro tipo de ideas,
212				por que sólo así tú no puedes
213				excluirte del sistema, en
234				México hay muchos indígenas,
235				muchas culturas y tú no puedes
236				excluir tú no puedes hacer un
237				propio sistema, se deben de
238				respetar.

239		17	I	¿El castellano y las lenguas indígenas tienen los mismos derechos legales y económicos?
240				
241				
242				¿Por qué?
243				
244	.46min	18	E	No, no porque si tú eres indígena no tienes los mismos derechos que el que habla español, porque el que habla español, esta dentro del mismo sistema y tú siempre eres excluido de ese sistema, si tú hablas español si puedes trabajar, si te pueden pagar, mas sin en cambio tú hablas indígena, ósea una lengua originaria, no recibes el mismo sueldo, porque, porque la gente piensa que tú no sabes y te pagan prácticamente lo que quieren, prácticamente económicamente y socialmente no somos iguales, la imposición siempre va a ser el castellano, nosotros siempre vamos a estar al servicio del castellano.
245				
246				
247				
248				
249				
250				
251				
252				
253				
254				
255				
256				
257				
258				
259				
260				
261				
262				
263				
264				
265		19	I	¿Qué opinas sobre la enseñanza de las lenguas originarias en las escuelas indígenas del Estado de México?
266				
267				
268				
269				
270	2.04min	20	E	Este, es muy importante porque de esta manera se puede preservar nuestra propia cultura y hay que valorarla por que en México estamos llenos ahorita de mucha utopía, entonces, yo pienso que si se empieza el rescate de las lenguas originarias así como lo vienen haciendo, pero en sí así es un disfraz; yo me he dado cuenta por ejemplo en las escuelas indígenas, a nivel primaria te dan un libro, te dan un libro en donde en este libro, este, los maestros nomás lo tienen arrumbado porque no están preparados para impartir clases en una lengua, y estos maestros como te digo, vienen excluidos del sistema porque ellos jamás hablan español, mas sin en cambio, nosotros como originarios de una lengua de un pueblo, somos los conocedores
271				
272				
273				
274				
275				
276				
277				
278				
279				
290				
291				
292				
293				
294				
295				
296				
297				
298				
299				
300				
301				
302				
303				
304				

305				pero se nos va esa oportunidad
306				porque, porque tú no sabes
307				español y esos maestros llegan
308				que sí saben, ahorita lo que el
309				Estado esta haciendo de que
310				imparte muchos libros gratuitos
311				y ya hasta en Mazahua hay,
312				pero nunca hay esa
313				importancia, entonces ahí hay
314				que ver por que el Estado esta
315				fallando. Más que nada
316				nosotros como hablantes de una
317				lengua materna es una gran
318				responsabilidad que tenemos;
319				en un futuro, nosotros lo que
320				queríamos hacer, es entrar
321				como maestros, sí impartir
322				clases de nuestra lengua
323				nosotros a nuestro pueblo,
324				porque lógico, no puedes a todo
325				el México a toda la republica
326				Mexicana, no puedes tú
327				imponer tu lengua porque sería
328				lo mismo, sería viceversa con
329				lo que esta haciendo el español
330				contigo. Es lo único que hace,
331				es preservar la lengua dentro de
332				tu comunidad y tu forma de
333				vida.
334				
335		21	I	¿Qué opinas de las políticas o
336				leyes sobre lenguas indígenas
337				que se han establecido en
338				México en los últimos tiempos?
339				
340				
341	.53min	22	E	Bueno, en los últimos tiempos,
342				las leyes si nos han dado grande
343				importancia, pero en sí en sí
344				son utopías, porque nunca se
345				respetan o se ponen a la
346				práctica, ósea siempre te dan
347				tus derechos, pero esos
348				derechos jamás los imparten en
349				congresos como en Toluca o en
350				otros lados, pero sin en cambio,
351				nunca llegan a un pueblo y les
352				dicen como hablante u
353				originario de una lengua tienes
354				tus derechos, ósea, uno nunca
355				sabe hasta cuando sale este de
356				su comunidad. Entonces, he ahí
357				el problema de eso, yo siento
358				que vamos por un buen camino,
359				independientemente de que ha
360				veces no se respete, ósea, no se
361				te dan los mismos derechos,
362				como siempre, pero poquito a
363				poquito vamos avanzando.

--	--	--	--	--

Nombre: Francisca García Martínez

Entrevistador: Daniel Jiménez García

Lugar: San Felipe del Progreso

Fecha: 23/11/06 N° grabación: 2

I	t	T	A	Texto
1		1	I	¿Cuál es tu lengua materna?
2				¿Qué piensas, cómo son tus
3				sentimientos con tu lengua
4				materna originaria?
5	1.49min	2	E	Bueno, para mí es importante
6				la lengua indígena, yo a los
7				trece años empecé a hablar
8				español, y esto me ha abierto
9				muchas puertas, pero a la vez
10				se cierran también pues para mí
11				es lo fundamental en mi vida
12				de saber y seguir hablando,
13				valorando este legado de
14				nuestros padres de los
15				antepasados, que es en este
16				caso historia de nuestra lengua,
17				y me siento muy orgullosa de
18				saber hablar y convivir con los
19				estudiantes de esta universidad
20				los que hablan esta lengua y
21				escriben, a la vez me da mucha
22				satisfacción de que yo les
23				puedo transmitir un poco de lo
24				que yo soy y de lo que aprendí
25				de chica, que
26				desgraciadamente, uno tiene
27				que emigrar a otro estado, a

28				otras comunidades para realizar
29				otro tipo de trabajos y así se
30				aleja de su identidad propia y
31				se tiene que adaptar a otra
32				costumbre, aquí se nos esta
33				dando la oportunidad de que
34				esta universidad de que
35				valoremos y este seguimos
36				rescatando y transmitiendo
37				estos conocimientos legados
38				de nuestros ancestrales.
39		3	I	¿Qué derechos lingüísticos y
40				culturales tienen los hablantes
41				de lenguas originarias en el
42				Estado de México y en todo el
43				país?
44	.22min	4	E	Pues yo considero que, además
45				de las otras lenguas tienen los
46				mismos derechos y la misma
47				oportunidad de manifestar y
48				este ser valorado y escrito y
44				transmitido en todos los
45				sentidos, igual que en todas las
46				lenguas como la lengua
47				extranjera o nuestra lengua,
48				¿no?
49		5	I	Cuéntanos por favor, alguna
50				experiencia de discriminación
51				que hayas vivido en contra de
52				tu lengua materna.
53	1.18min	6	E	Pues si he vivido,
54				desgraciadamente hasta aquí en
55				la universidad, porque a pesar
56				de que hablamos ya más de que
57				la misma gente de la
58				comunidad podemos expresar
59				más pero siempre, nos falta un
60				acento o una, este, en el idioma
61				de nosotros se nos dificulta
62				pronunciar mucho la “S”, este,
63				a veces le aumentamos o a
64				veces le quitamos la “S” a las
65				palabras, entonces este, se ha
66				tenido, inclusive se ha
67				malinterpretado varias cosas,
68				nuestras acciones, todo eso,
69				pero nosotros así somos los
70				indígenas que somos, este, muy
71				difícil de que nos entiendan,
72				este muchas veces lo toman por
73				mal y a veces se produce el
74				problema, por eso también
75				algunos investigadores
76				plantean el conflicto indígena
77				no, que se piensa entender en
78				lo que hemos vivido.

79				
80		7	I	¿Qué piensas de las
81				instituciones que se encargan
82				de atender o ayudar a las
83				poblaciones indígenas?
84				Si conoces alguna menciónala.
85	1.30min	8	E	Si, como por ejemplo conozco
86				al CEDIPIE, a la CDI, y otras
87				instituciones como Culturas
88				Populares y otras instancias
89				que se encuentran en la ciudad
90				de México, pero, siento que a
92				veces, son varios programas,
93				pero a veces, no llega a cabo de
94				realizarse sus programas, fallan
95				mucho por lo mismo de que a
96				lo mejor mucha gente que se
97				encarga de realizar esos
98				programas, este, no tienen
99				concientemente la situación, o
100				a veces, deja más la influencia
101				de ya la desindianización que
102				por todo lo, ósea, bueno no,
103				como dices van a veces y este
104				luego piensan que para que se
105				lleve a cabo este, plantear los
106				programas, este yo, a mi
107				manera de ver, tanto indígenas
108				como no indígenas, tienen que
108				tener conciencia de llevar a
110				cabo a la práctica de los
111				programas, inclusive la lengua
112				y la escritura y para que haya,
113				este, una conciencia de ambos
114				lados y tratar de realizar esos
115				programas.
116		9	I	En tu opinión ¿para qué se creó
117				el INALI, Instituto Nacional
118				para las Lenguas Indígenas?
119				
120	.32min	10	E	Bueno, mi manera de ver,
121				pienso que es para que tienen
122				una ley que es para fortalecer,
123				rescatar y transmitir, este, dar
124				el derecho que tenemos los
125				indígenas de que podamos
126				manifestar y transmitir este,
127				nuestra propia, este lengua, y
128				este, transmitir nuestros
129				conocimientos por esta forma.
130		11	I	¿Por qué debe conservarse tu
131				lengua materna indígena?
132	.25min	12	E	Porque es muy importante, le
133				voy a decir, es muy importante

134				que se escriba, porque nuestra
135				lengua, desde época
136				prehispánica, porque este, es lo
137				más grande que nos han dado
138				nuestros antepasados y creo
139				que es muy importante que se
140				le de el valor de, este, el
141				corazón de nuestra lengua.
142		13	I	Pensando en radio, televisión,
143				internet, prensa ¿en cuáles
144				medios de comunicación se ha
145				usado tu lengua materna?
146				Cuéntanos algunos ejemplos,
147				por favor.
148	.30min	14	E	Pues yo, este, he ido a la radio
149				a transmitir este, en lengua
150				indígena, este, por ejemplo la
151				promoción de esta universidad
152				y este he ido a grabar anuncios
153				de varios temas en mi lengua,
154				pues he tenido esa oportunidad
155				de hacerlo.
156		15	I	¿Qué piensas de la idea de que
157				las lenguas indígenas forman
158				parte del patrimonio cultural y
159				lingüístico de México?
160	.48min	16	E	Pues no, no he leído mucho de
161				eso, pero, yo pienso que este,
162				que es bueno a la vez, pero a la
163				vez no porque esto debe de ser
164				el patrimonio de cada grupo,
165				que se respete y debe de
166				conservar el grito que
167				conservan los Mazahuas, los
168				Otomíes, los Tlahuicas,
169				Matlazincas, de los cinco
170				grupos que forman el este,
171				cinco grupos indígenas que
172				forman el Estado de México.
173				Pienso que cada quien debe de
174				cuidar y manejar esas
175				tradiciones.
176		17	I	¿El castellano y las lenguas
177				indígenas tienen los mismos
178				derechos legales y
179				económicos? ¿Por qué?
180	1.30min	18	E	Tienen los mismos derechos
181				lingüísticos, pero ya
182				económicamente, no, porque
183				aquí, este, desgraciadamente la
184				española, la que habla el
185				español, el que este preparado
186				si hubiera la posibilidad de

187				prepararse, este, si le va bien
188				económicamente y por medio
189				de sus conocimientos, pero, por
190				ejemplo, una comunidad
200				indígena que hay muchas
201				personas que no saben hablar
202				lengua española, pues no
203				saben, no entienden porque no
204				tienen los suficientes la
205				preparación, aunque si poseen
206				muchos conocimientos de
207				legados ancestrales, pero les
208				falta el carácter en forma
209				educacional. ¿No? y ahí es
210				donde se falla a en respecto al
211				indígena y desgraciadamente
212				vivimos muy mal
213				económicamente, por ejemplo,
234				los que tienen más preparación
235				siempre son los que ganan
236				mejor y los que no ganamos
237				poco, este en cualquier trabajo
238				y este en cualquier acción que
239				se haga económicamente.
240		19	I	¿Qué opinas sobre la enseñanza
241				de las lenguas originarias en las
242				escuelas indígenas del Estado
243				de México?
244				
245	1.33min	20	E	He, pues creo que es muy
246				importante que se realice, pero
247				que, realmente se lleve a la
248				práctica, porque, conozco
249				situaciones de que se crearon
250				los este maestros bilingües en
251				las escuelas bilingües y
252				desgraciadamente muy pocos
253				los están llevando a cabo o
254				muchos no se lleva y yo, este,
255				mi forma de ver este dirigente a
256				nivel estatal y a nivel
257				educación pública en la SEP
258				donde se viene este programa o
259				esta reforma de enseñanza, este
260				que se supervise y se lleve a
261				cabo, no, porque es muy
262				importante de que se practica
263				directamente en las escuelas
264				que deben de ser, este, al nivel
265				preescolar hasta el nivel
266				superior, porque, estamos
267				viendo los muchachos de aquí
268				que ahorita este, están
269				sufriendo mucho porque, van
270				desde preescolar su lengua, no
271				lo practican y ahorita les cuesta
272				mucho trabajo a este, entender
273				y escribir en las lenguas que

274				ellos tomaron para aprender
275				¿no? y este, pienso que es muy
276				importante que se tenga la
277				práctica.
278		21	I	¿Qué opinas de las políticas o
279				leyes sobre lenguas indígenas
290				que se han establecido en
291				México en los últimos
292				tiempos?
293	.39 min	22	E	Pues, a veces pienso que es
294				más para fines políticos, como
295				que llegan a mal intencionarse
296				¿no? este y le vuelvo a repetir,
297				este, que se lleven a cabo, no
298				na'más este, sea propaganda
299				política y que se lleve a cabo,
300				sería muy importante que se
301				lleve a la práctica y se realice y
302				el rescate de las lenguas que
303				hablamos aquí en el Estado de
304				México.

Nombre: Verónica Marcelino Severino

Entrevistador: Angélica Berenice Vivanco Vilchis

Lugar: San Felipe del Progreso Fecha: 2006- 11-23 No. grabación: 1

I	t	T	A	Texto
1	00'53	1	E	Hola, yo me llamo "p" vengo de la comuni-
2				dad de Sn. Nicolás Gpe., bueno yo hace aprox.
3				10 años yo llegué a mi comunidad porque
4				vivíamos antes en Naucalpan Edo. de Méx.,
5				ya que últimamente pus mis papás son de ahí
6				y, desde entonces, este, con la curiosidad de
7				hablar el mazahua pues yo, poco a poco fui
8				aprendiendo gracias a mis abuelos y a mis
9				vecinos porque mis papás no querían que yo
10				hablara mazahua porque decían : - no la
11				lengua que hablamos no te va a servir para
12				nada... - porque según él me contaba que lo
13				discriminaban mucho cuando hablaban la
14				lengua dice que: - ¡ay! no que ahí vienen los
15				indios de allá del monte y quién sabe qué; es
16				que aquí, este, últimamente antes había
17				muchos caciques, había demasiados caciques
18				y los discriminaban mucho a las personas que
19				hablaban mazahua y por eso muchas personas
20				ya no querían hablar mazahua, más bien ya no

21				querían enseñarles a sus niños.....
22		2	I	O sea que tú desde chiquita aprendiste español....
23				
24	01'54	3	E	Si yo desde chiquita porque mi papá me dijo: - no que para qué quieres, o sea , más bien nuestros padres nos protegían para que no seamos discriminados como ellos los estaban discriminando y, por eso mi papá dice: - no, tú, tienes que aprender a hablar español porque el día de mañana te vas a comunicar más en español que en mazahua, porque si horita hablas mazahua y tú te quieres comunicar con otras personas no te van a entender, al contrario te van a discriminar... es de lo que él me decía – porque según su abuelito le contaba que ellos trabajaban en una hacienda, una hacienda lejana de ahí de mi comunidad porque, de mi comunidad era puro monte y llano, árboles, o sea, no había casi muchas casas y ellos, este, trabajaban en la una hacienda y este, ahí los discriminaban. O sea estaban ahí... y bueno ora ... o sea, horita ya se abrieron muchos campos, o sea , para hablar mazahua y todo eso, aunque sea, que horita hay pocos que o sea hay muy pocos que horita que ya muy poco los discriminan, pero este, horita ya casi ya no se ve mucho, porque ya horita ya gracias a esta Universidad se ha empleado mucho, o sea , que valoran más la lengua
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52		4	I	¿Tú podrías decir que tu lengua materna es el mazahua o el español?
53				
54	01'40	5	E	Pues se podría decir que el español porque pus en sí pus yo desde pequeña yo aprendí el español y ora pus la lengua mazahua pues es una segunda lengua que yo estoy aprendiendo, porque sino que yo después de a los diez años, once años, ya cuando iba en la secundaria pues me interesó yo dije : - ¿ por qué hablan así o qué es eso...? tienes el interés o sea de aprender eso, y pus yo ya, este, poco a poco pues les fui preguntando a mis familiares y a, más bien a mis abuelos: - esto qué es, para qué es, o esto que significa... y ya poco a poco se me fueron grabando las palabras; horita que todavía hay más diversidad ya vas preguntando y todo eso, pero sí, o sea , mi lengua se podría decir que es el español porque de pequeña yo aprendí y apenas horita mazahua porque fue por el interés mío, porque realmente mis papás no querían que yo les hablara
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62				
63				
64				
65				
66				
67				
68				
69				
70				
71				
72				
73				
74		6	I	Y ahora que me estas platicando esto ¿cuáles son tus sentimientos hacia la lengua mazahua?
75				
76				
77				
78	02'08	7	E	Pues yo siento que es importante y además este ,te da a conocer, bueno, a mi me dio a conocer de que, pues es de ahí de donde yo
79				
80				

81				vengo, más bien no vengo así raízmente sino
82				que es una cultura que nos han dejado
83				nuestros antepasados y que la debemos
84				valorar, ya a lo mejor, este, muchos dicen : -
85				no ya no es muy valorativa o no sé – al
86				contrario existen muchas raíces de esa lengua
87				porque gracias a esta lengua conoces muchas
88				cosas; yo no conocía, este , muchas cosas
89				supongamos, yo no conocía lo que realmente
90				sentían las personas porque o sea , si te dicen
91				en español y todo pero, o sea como que no lo
92				sienten así con el corazón como que ,como te
93				diré, es que los poemas sienten, bueno, este,
94				escriben sus poemas y todo eso ¿no? en una
95				frase, en una frase te dicen, tú lo interpretas de
96				otra cosa ¿no?, pero el poema, bueno el poeta
97				interpreta otra cosa, y así pasa también pasa,
98				de que, o sea las personas que hablan el
99				mazahua, o sea dan otra comunicación, o sea,
100				ellos se sienten libres, se sienten con más
101				alegría, o sea hacen sus actividades pero
102				alegremente pero ya cuando ellos hablan en
103				español, así como que es una obligación de
104				hablarlo, así como que ellos sienten como
105				obligados a hablarlo en español, mientras que
106				en mazahua expresan lo que ellos sienten.....
107				
108		8	I	¿Tú sientes que has sufrido alguna experiencia
109				de discriminación?
110	02'50	9	E	No yo no, sería uno de mis tatarabuelos
111				porque mis abuelos este ya, este últimamente
112				ya fallecieron y horita mi abuelita vive en
113				Toluca con una de sus hijas, pero ora uno de
114				de mis tatarabuelos él me contaba que ora si
115				ellos, este, trabajaban como le estaba diciendo
116				allá en la hacienda, ellos este, tenían que ir
117				este, diario ,diario ,diario a trabajar y luego les
118				pagaban muy poco, o sea no le pagaban ni el
119				salario mínimo sino que les pagaban muy
120				poco, al contrario y a veces hasta ni les
121				pagaban y les daban así este, intercambio de
122				maíz o equis cosa , y luego si que no iban a
123				trabajar que los golpeaban hasta, así iban a
124				buscarlos hasta iban a buscar a sus casas ,si,
125				esas como se llaman esas arrietas - ¿si son
126				arrietas esas de los caballos? ¿con las que les
127				pegan los caballos? con eso les iban a pegar
128				los sacaban de sus casas y hasta que se fueran
129				no tenían descanso para nada, o sea bueno,
130				hace como tres meses que me contó y o sea, si
131				es interesante porque o sea, si le
132				discriminaban demasiado... pus orita
133				últimamente ya no, orita ya últimamente ya
134				nada más se te quedan viendo o te dicen : - ahí
135				vienen las indias o ahí vienen los indios o algo
136				así, pero cuando salen a la Ciudad de México
137				a vender sus productos, como la mayoría de
138				los mazahuas hacen sus bordados, este, hacen
139				objetos en barro, salen a vender son
140				discriminados, pero aquí en su propia

141				comunidad no se ve.
142				
143		10	I	Y tú ¿que derechos lingüísticos o culturales crees que tienen los hablantes de lengua indígena?
144				
145				
146	01'47	11	E	Bueno, es que en los derechos que defiende es en el artículo dos de la constitución ¿no? donde vienen los derechos de los pueblos indígenas donde tienen derecho a que se exprese su cultura, a su lengua y todo eso, a sus tradiciones y que sen respetados y que no sean violados, porque últimamente o sea, a pesar de que ese derecho esta ahí muchos indígenas no lo reconocen, porque yo ahí, ahí donde yo vivo o sea, no tienen, o sea dicen: - no. No los conocen porque luego yo les pregunto: - ¿tú conoces tus derechos? – y me dicen no. O sea no, no saben ni nada, o sea si se ve aquí, solamente se ve dentro de una institución o en una escuela, así como yo, supongamos de que estoy estudiando y veo los derechos y todo eso, pero ya cuando estas en tu comunidad ves a las personas y dices : - pues no, no tengo derechos porque no los conozco, y si es lo que pasa....se que esta programado que está escrito ahí en la constitución, pero muchas personas no, no lo conocen, porque cuando ellos quieren ejercer su derecho, ya piensan de que, este, ya las personas ya violan su derecho, que no se que y todo eso.....
147				
148				
149				
150				
151				
152				
153				
154				
155				
156				
157				
158				
159				
160				
161				
162				
163				
164				
165				
166				
167				
168				
169				
170				
171				
172		12	I	¿Y que piensas tú de las instituciones que se encargan de atender o ayudar a las poblaciones indígenas?
173				
174				
175	01'01	13	E	Este lo que yo pienso es de que, a lo mejor si hacen algo, pero, o sea, siento que falta más, no solamente que promuevan, en o sea , que no solamente se queden así en documentos y todo eso, sino que lo den a conocer a todos y así para que tanto personas que no conocen pues que lo conozcan....es que también el problema es de que también muchas personas no saben leer, ni escribir y es el problema, yo siento que es el problema también ese es, este, que por eso mismo no ejercen su derecho y ni lo conocen, a pesar de que ya hay muchos programas de que ya, de alfabetización y todo eso, pero pues es muy poco.... O sea, primero llega el recurso en el municipio y las comunidades siempre quedan al último, siempre, siempre por eso muchos, este, cuando ya quieren manifestarse, o sea, ya siempre son los últimos atendidos de todos.
176				
177				
178				
179				
180				
181				
182				
183				
184				
185				
186				
187				
188				
189				
190				
191				
192				
193				
194				
195		14	I	¿Y cómo crees que sería una forma para que se den a conocer o se apliquen?
196				
197	00'53	15	E	Bueno horita estamos en un proyecto con el profesor Antolín el profesor de hace rato, este, y me pareció una buena idea de que estaba
198				
199				

200				diciendo, porque ahorita traía una playera, o sea, y una palabras así, palabras en mazahua y bueno estábamos platicando de que por qué no difundir nuestra lengua por qué no hacer cartelones y expresar la lengua nuestra cultura. O sea , comenzar a difundir y así los mismos ¿eh? las mismas personas mazahuas yo siento que así o no se yo pienso en eso ...
209		16	I	En tu opinión ¿para qué crees que fue creado el INALI?
211	00'43	17	E	¿Eh? pues yo siento que, para dar un espacio a las personas que hablan las lenguas ¿no? no solamente el mazahua o a las cinco etnias más principales, sino a todas las lenguas porque yo siento que tienen todo el derecho que sean difundidas las lenguas, y yo siento que es una institución donde o sea , gracias a esto puedan, o sea , a que exista, ¿cómo te podría decir? a que existan más personas que se interesen que colaboren con los pueblos indígenas, o que trabajen en conjunto no solamente aparte esto y aparte el otro, sino que ambos tanto los pueblos indígenas como estas instituciones, pero pus, orita estoy viendo de que cada quién trabaja por su lado, yo siento que así se va a sobresalir más.
227		18	I	¿Y para qué crees que se deba de conservar la lengua mazahua?
229	00'28	19	E	¿Para qué? más bien, pus este, para que no se siga, o sea, que no se siga perdiendo y más aparte, este, es una cultura es una representación de nuestro propio país, o sea, es una riqueza totalmente completa de nuestro país, más bien es una representación que tenemos: por eso yo siento que es importante prevalecer este, la lengua ya que es una, ya que nos identifica como, o sea una nación, es una identidad se podría decir...
240		20	I	Y por ejemplo, pensando en la prensa ¿en qué medios de comunicación se ha utilizado la lengua mazahua?
243	00'23	21	E	Es en donde, es en la radio, en el radio, si, bueno no, últimamente no se qué estaciones este, pasan varias canciones en mazahua, poesía, relatos en mazahua, no se la verdad pero si me han comentado que si, que si pasan, creo que en mexiquense no se muy bien, pero si predomina más la radio que otros medios de difusión, no se últimamente en qué estación pero si, de otomí y todo eso...
253		22	I	¿Qué piensas de la idea de que las lenguas indígenas forman parte del patrimonio cultural y lingüístico de México?
256	00'04	23	E	O sea ¿qué opino...?
257		24	I	Si ¿tú crees que si forman parte?

258				
259				
260	00'19	25	E	Si, si forman parte porque como te acabo de decir hace rato que pus, es nuestra identidad y formamos parte de ella y o sea, sí, somos parte de ella, o sea si, somos parte de nuestro patrimonio más bien...
261				
262				
263				
264				
265		26	I	¿Y piensas que la lengua mazahua y el castellano tienen los mismos derechos legales, económicos y sociales?
266				
267				
268	00'14	27	E	Si, todos tenemos bueno, o sea, cualquier lengua y el español si tienen los mismos derechos, porque o sea no es una superior a otra o equis cosa, sino que, talvez a lo mejor ahorita el español ahorita es un medio donde nos comunicamos todos ¿no?, pero yo siento que también el mazahua, o sea, los dos tienen mayor prioridad...
269				
270				
271				
272				
273				
274				
275				
276		28	I	¿Y tú piensas que en la actualidad es así, que esta una sobre otra, o no?
277				
278	00'53	29	E	Ahorita si, ahorita si te das cuenta, ahorita la mayor parte donde hablan mazahua es en estas regiones, y solamente en estas regiones y pus el español pues en todo el mundo, o bueno en todo nuestro país lo está hablando y según el español ahorita aquí es eficaz, aquí para comunicarnos y ahorita no ves que viene allí lo del inglés y lo de los otros idiomas y, o sea, el mazahua queda así como que, o sea si, orita si lo que predomina más es el español por lo mismo de los medios de comunicación, o sea para comunicarnos...
279				
280				
281				
282				
283				
284				
285				
286				
287				
288				
289				
290		30	I	O sea ¿cuándo tú sales no hablas mazahua?
291	00'12	31	E	No, o sea aquí no, te digo que aquí pues porque casi nadie lo habla o a lo mejor si lo entienden pero no lo hablan, pero...
292				
293				
294		32	I	Pero en las aulas...
295	00'05	33	E	¡Ah! si luego a veces hablamos...
296		34	I	¿Más castellano o más mazahua...?
297	01'00	35	E	Pues, pues ahorita estamos hablando más este más castellano, ajá, si porque el mazahua, o sea si lo hablamos pero nada más en las horas de mazahua o sea, nada más las dos horas, porque ya después de ahí, ya o sea, ya este, cada quien hace sus actividades, ya luego después llegando a la casa a lo mejor ya si a algunos les hablan su lengua, les hablan, otros ya no, o sea, yo en mi caso si hablo con mis abuelitos, pero cuando estoy con ellos, con mis abuelitos, pero cuando estoy con mis papás o con mi mamá o con mis hermanos tengo que hablarles español, porque mi papá siempre me entiende o me habla y todo pero es que cuando estamos así platicando mis hermanos dicen o : - qué es eso, o qué es el otro, y así como que pues no, yo a veces si les enseño pero o sea no es lo mismo, ya cada quien va a depender de uno mismo porque por
298				
299				
300				
301				
302				
303				
304				
305				
306				
307				
308				
309				
310				
311				
312				
313				
314				
315				

316				decir alguno de mis compañeros dice: - no yo
317				si lo hablo con toda la comunidad y todo, pero
318				pus bueno no? pero eso ya va a depender de
319				uno mismo, porque supongamos aquí en las
320				horas si hablamos cuando tenemos pero ya
321				después de ahí en el transcurso del tiempo pus
322				ya no, por lo mismo de que los maestros no,
323				no saben mazahua,
324				Interrupción
325		36	I	Y ya nada más para concluir, quisiera saber
326				¿qué opinas sobre la enseñanza de las lenguas
327				en las escuelas indígenas del Estado de
328				México?
329				Interrupción
330	01'07	38	E	Este, bueno la enseñanza, este, es importante
331				porque gracias a ella podemos, este, encontrar
332				varias perspectivas, porque pus, este y así
333				podemos conocer más palabras porque
334				imagínate, yo no conocía palabras de
335				mazahua, porque como bueno lo que pasa es
336				que como ahorita esta dominando más el
337				español, luego, unas personas, este, usan la
338				variante, ora si, supongamos, este, hay
339				palabras que, este, supongamos que la
340				computadora, pus no hay palabras en
341				mazahua, este, para emplear ese nombre, por
342				eso ahorita nos estamos dedicando ahora si a
343				investigar mas como emplear “la
344				computadora” en mazahua, bueno uno de los
345				maestros nos dicen licuadora, refrigerador,
346				etc. son palabras nuevas para el mazahua,
347				porque en ese tiempo no en ese tiempo no
348				había nada de eso había antes y por eso
349				ahorita tenemos que hacer ese estudio... que
350				van acorde con el tipo de instrumento... si...
351				yo siento que la enseñanza es muy
352				importante...
353		39	I	Y bueno ¿qué opinas de las políticas o leyes
354				sobre lenguas indígenas que se han
355				establecido en México en los últimos tiempos?
356				
357	00'14	40	E	Mmm, las políticas y todo... bueno antes, si,
358				si las conozco pero lo importante es de que
359				todas las personas la conozcan...
360		41	I	¿Cuáles conoces tú?
361	00'03	42	E	¿De qué?
362		43	I	Si, algunas políticas o decretos que se hayan
363				aplicado para con las comunidades en todo el
364				territorio...
365	00'02	44	E	De las leyes...
366		45	I	Si algo o una en particular, no lo recuerdas
367				ahorita...
368	00'03	46	E	No casi no, no, no creo, pero si más o menos
369				Interrupción
370		47	E	... no ahorita ya se me olvido
371		48		O sea ¿crees que se han aplicado algunas y

372			I	que estan acordes a las necesidades de las comunidades?
373				
374	03'02	49	E	Pues ahorita, bueno, ahorita con el cambio de gobierno y todo eso pues, a pesar de todo si hay, bueno si ha dado lo mejor no, bueno poco pero, o sea a pesar de todo ahorita yo veo que las comunidades ya viven bien no son tan discriminados, ahorita como que ya dan a conocer y ya valoran más su cultura, y ahorita ya casi bueno, pon tú en otras regiones más alejadas a la mejor son más discriminados pero ahorita aquí ya no mucho, ya no veo que lo discriminen demasiado, porque ahorita por lo mismo, bueno, ahorita el presidente que tenemos ahorita se enfoca más a las culturas prefieren más proyectos de cultura para que, o sea, como ya no quieren que se pierda dan más prioridad a eso,, yo siento que si han servido lo único que ahorita le digo lo único que hace falta es de que nosotros mismos hagamos, o sea, que tomemos la iniciativa, que hagamos la iniciativa, porque por ejemplo, imagínate, ellos lo promulgan y todo pero pues se queda ahí y lo único que hay que hacer es de que nosotros hagamos eso y así para que también las comunidades digan : - no pues si tienen, o sea, ya si una persona lo ven que hagan eso y esto, ellos mismos también lo hacen y cada quien lo va a hacer de acorde a su conveniencia, o sea lo único es tomar la iniciativa porque te meten muchas barreras pero pues como dicen por ahí no hay obstáculo para... es lo que yo digo...
375				
376				
377				
378				
379				
380				
381				
382				
383				
384				
385				
386				
387				
388				
389				
390				
391				
392				
393				
394				
395				
396				
397				
398				
399				
400				
401				
402				
403				
404				
405				
406		50	I	Pues muchas gracias por tu tiempo...

Nombre: Laura López Millán

Entrevistador: Angélica Berenice Vivanco Vilchis

Lugar: San Felipe del Progreso Fecha: 2006- 11-23 No. grabación: 2

I	t	T	A	Texto
1	00'00	1	I	Hola ¿qué tal como estas, no sé si ya te comentaron tus compañeros acerca de las entrevistas que realizaron el día de ayer?
2				Y bueno, no se si quieras ayudarme y me regales unos minutitos...va a ser muy breve.
3				Bueno, lo primero que me gustaría saber ¿Cuál es tu lengua materna? ¿Qué piensas, cuáles son tus sentimientos hacia tu lengua?
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11	00'12	2	E	Pues es el español, pero yo creo que es bonito aprender mazahua porque entiendes más a la gente adulta que casi no habla el español o de repente mezcla el mazahua con el español y
12				
13				
14				

15				pues le entiendes porque conoces algo del mazahua.
16				
17				
18		1	I	O sea no te desagrada hablarlo...
19	00'09	2	E	No, no me desagrada, el único problema es que no lo se hablar muy bien, pero si lo entiendo....
20				
21				
22				
23		1	I	Y tú ¿qué derechos lingüísticos y culturales crees que tienen los hablantes de mazahua en el estado de México o en todo el país?
24				
25				
26				
27	00'19	2	E	Mmm, pues los derechos que tienen, el principal que tienen es a no ser discriminados, que en muchas de las ocasiones, bueno siempre, sucede porque como los ven ignorantes, bueno según los consideran ignorantes, este, entonces los discriminan y pues no se me hace justo y pues tienen derecho a expresarse en su lengua porque es la que ellos saben y no, no puede ser que les impongan algo que ellos no entienden...
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40		1	I	Gracias, y ahora que mencionas esto, cuéntame alguna experiencia de discriminación que hayas vivido, o alguno de tus familiares o amigos por hablar el mazahua, por ejemplo.
41				
42				
43				
44				
45				
46	01'10	2	E	Este, pues por ejemplo, cuando luego un abuelito tuvo un problema este, pues tuvo que ir ahí al centro de justicia y eso y pues él no entendía palabras y luego este, pues este le decían que no que, bueno le decían todo en español y él como que no alcanzaba a entender todo y pues como se le iba a hacer justicia; o por ejemplo, cuando mi abuelita con eso de <i>PROGRESA</i> este cuando van, este, ahí y luego la doctora le decía, este, – no que haga esto-, pues mi abuelita no sabía y así como que casi, casi la regañaban: -¡¡ que haga esto ¡! y... pues la doctora se ponía media loca.
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62				
63				
64				
65				
66				
67				
68				
69				
70				
71				
72				
73				
74		1	I	¿Y qué piensas de las instituciones que se encargan de atender o ayudar a las poblaciones indígenas?
75				
76				

77				
78	00'04	2	E	No, no conozco ninguna.
79				(silencio)
80				
81		1	I	En tu opinión ¿para qué crees que fue creado el
82				INALI?
83				
84	01'30	2	E	Pues yo creo que se crearon con el fin de
85				ayudar a las poblaciones indígenas que hablan
86				su lengua materna ¿no? hace días o no, hace
87				como un año, nos vinieron a entregar unas
88				fotos del INALI en donde se estipulan los
89				derechos de, bueno pues de los indígenas, pero
90				muchos de ellos no se llevan a cabo, este
91				bueno, si no es que la mayoría y además este,
92				creo que esos derechos solo los conocen
93				aquellos que pueden leer porque, y a veces no
94				llega a las poblaciones indígenas, por ejemplo,
95				en mi comunidad yo nunca he visto que lleguen
96				así programas de que, no ahora les vamos a
97				enseñar esto pero en su lengua ni nada,
98				siempre ha sido en español, y por ejemplo de
99				estos derechos yo creo que en mi comunidad
100				nadie los conoce porque nunca nadie a salido
101				así como que, no, yo tengo estos derechos y los
102				conozco y son estos y estos y estos, y están
103				estipulados en este papel pero nadie los
104				conoce, debería de haber mas promoción.
105				
106				
107				
108		1	I	¿Y a ti te molesta que digan “lengua indígena”?
109				Si, porque es que no somos indígenas, es una
110	00'11	2	E	lengua original al igual que todas las demás,
111				porque igual tiene su alfabeto y tiene pues tiene
112				sus propios significados
113				
114				
115		1	I	Y bueno ¿por qué crees que se deba de
116				conservar tu lengua mazahua?
117				
118	00'23	2	E	Mmm... se debe de conservar porque como ya
119				lo decía, este para pues para que no se pierda
120				porque, las palabras que se dicen tienen un
121				significado más profundo que las que decimos
122				ahora y, pues, además es una forma de
123				preservar nuestra cultura.
124				
125		1	I	Y pensando en los medios de comunicación,
126				como el radio, internet , etcétera ¿se utiliza tu
127				lengua, la has escuchado, cuéntame por favor?
128				
129				
130	00'14	2	E	Pues de repente así, pues en algunos
131				comerciales, pero son propagandas así de algún
132				partido político o por ejemplo en, en radio
133				mexiquense pues este, creo a veces sí, han
134				pasado programas así en lenguas originarias.
135				
136				

137		1	I	¿Qué piensas de lo que me dijiste hace un rato, acerca de la idea que las lenguas originarias forman parte del patrimonio cultural y lingüístico de México?
138				
139				
140				
141				
142	00'21	2	E	Pues sí ¿no? porque pues es parte de la cultura que nació hace muchos años y pues, se debe de preservar. Tienen un significado mejor y además se interpreta de otra forma.
143				
144				
145				
146				
147				
148		1	I	¿Tú crees que el español y las lenguas originarias tienen los mismos derechos legales y económicos?
149				
150				
151				
152	00'17	2	E	
153				
154				
155				
156				
157				
158				
159		1	I	¿Qué opinas sobre la enseñanza de las lenguas en las escuelas del Estado de México?
160				
161				
162				
163	00'38	2	E	
164				
165				
166				
167				
168				
169				
170				
171				
172				
173				
174				
175				
176				
177		1	I	¿Qué opinas de las políticas o leyes sobre lenguas originarias que se han establecido en los últimos tiempos aquí en México?
178				
179				
180				
181	00'32	2	E	
182				
183				
184				
185				
186				
187				
188				

Nombre: Jonás García González

Entrevistador: Tania Judith López Vázquez

Lugar: San Felipe del Progreso

Fecha: 23/11/06 N° de grabación: 1

I	t	T	A	Texto
1		1	I	¿Me podrías decir cuál es tu lengua materna?
2	42''	2	E	Mi lengua materna de acuerdo a la platica que se nos impartió hace un rato, prácticamente podría decir que mi lengua fue el español porque me acuerdo que mi mamá no quería que yo hablara mazahua, para la comunicación me empezó a inculcar el español, el español básicamente porque habían muchas cosas de por medio, el que uno hablara el mazahua, entonces el mazahua lo aprendí a través de que ya fui creciendo y tuve contacto con otras gentes, pero de hablar bien el mazahua lo hablo bien.
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11	52''	4	E	Mira, pues han ido cambiando con el paso del tiempo porque antes había tenido la oportunidad de emigrar a alguna ciudad, Cuernavaca, Ciudad de México por ejemplo y si, la verdad en ocasiones sí me cohibía como para poder, este, que con un conocido comunicarme en la lengua indígena pero ya después como le mencionaba, con el pasar del tiempo pues uno va asimilando de cuán valioso es el pertenecer a un pueblo, el conocer o el poder hablar una lengua indígena es muy muy importante, pues tiene su valor.
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20		5	I	¿Conoces cuáles derechos lingüísticos tienen los hablantes de lenguas indígenas en el Estado de México y en todo el país?
21	1'21''	6	E	No, no conozco mucho de eso, pero un poco de por ejemplo en cuestiones jurídicas este, bueno no me acuerdo muy bien del artículo, pero reza que un indígena tiene derecho a ser juzgado en su propia lengua, que se le lea por ejemplo una sentencia que se le pretenda de aplicar pero en su lengua, también en otras partes de la constitución, soy muy malo para memorizar, reza que la población estudiantil tiene derecho a recibir una educación en su lengua, en este caso si no recibe el español, perdón si no si no conoce el español y que escriba en su lengua, tiene esa libertad de comunicarse en su lengua sin ninguna represalia de otra persona, como por ejemplo lo que se comentaba hace un momento, que algunas gentes pretendan intimidar porque pues les desagrada por ejemplo alguna lengua indígena, no, simplemente es que en la constitución esta establecido que existe esa libertad de comunicarse de acuerdo a los medios que se conocen.
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38		7	I	Cuéntame alguna experiencia de discriminación que hayas vivido contra tu lengua indígena.
39	1'05''	8	E	Si, desafortunadamente fue con un este, con un nativo de mi pueblo, pues creo que lo que le incitó a que actuara de esa manera fue por sus características físicas, es un poco blanco, regular, pero con tez un poco blanca y su familia le inculcó básicamente el español, quizá ella entienda el mazahua pero no lo habla, entonces en una ocasión que visité la Ciudad de México, fuimos a pasear y en eso se me ocurre entablar una comunicación en la lengua y entonces de pronto me dice ay cállate cállate, pareces no se extraterrestre expresándote de aquella manera y pues por qué no mejor hablas en el código que los otros conozcan.
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				

51		9	I	Entonces digamos que le dio pena.
52		10	E	Exactamente.
53		11	I	¿Qué piensas de las instituciones que se encargan de atender o ayudar a las poblaciones indígenas? ¿conoces alguna?
54				
55	1'35''	12	E	Si mira, en la actualidad hay una gran diversidad de instituciones no concretamente, bueno sí, a la población indígena en general, no, que van inmiscuidas sus costumbres, tradiciones, lengua, entre otras cosas no, pero pienso que a veces son creadas como para seguir persuadiendo a la población indígena o a la población a la que según se crea una institución para apoyarla, pero en este caso pienso que si ha sido bueno, por parte del gobierno ha sido como un escudo como para seguir persuadiéndolos y, por qué no, para seguir manipulándolos, porque por ejemplo en la cuestión de la constitución, en la cuestión de los derechos humanos por ejemplo, pues tienes una inconformidad o haces una petición o emites esa inconformidad pues primero te dicen a que te remitas a leer tus derechos, a que te remitas a leer tus obligaciones no, de acuerdo a no se, un documento aprobado por no se qué lugar no, entonces sí, pues si deja mucho que desear ese tipo de instituciones porque como te decía, a veces pues no, lejos de hacer la tarea por la cual se crearon simplemente es como para seguir pisoteando a las poblaciones indígenas.
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62				
63				
64				
65				
66				
67				
68				
69				
70				
71				
72				
73		13	I	En tu opinión ¿para qué fue creado el INALI, el Instituto Nacional para las Lenguas Indígenas?
74				
75	1'10''	14	E	Pues prácticamente sería para los individuos cuyo perfil profesional este un poco relacionado a, simplemente es un eslabón o un lugar donde pueden adquirir un, no sé un documento que los certifique como licenciados en lingüística por ejemplo, porque me imagino que esta un poco relacionado a, porque realmente como para trabajar de acuerdo a los perfiles de la institución pues es difícil que se de eso, quizá en algunas personas si se de eso pero es muy raro.
76				
77				
78				
79				
80				
81				
82				
83		15	I	¿Por qué crees tú que se debe conservar tu lengua, el mazahua?
84	1'54''	16	E	En primera porque forma parte de otro código de comunicación que para mi intelecto pues lo sigue, lo refuerza más que nada, porque bueno, de acuerdo a algunas fuentes o de lo poco que he leído, el conocer otra lengua es otra ventaja más como para que se desarrolle mejor el coeficiente, pero también porque pues, siento que tiene mucho, bueno pues no sólo la mazahua sino todas las lenguas que existen en el mundo, pues tienen mucho valor porque pues en las raíces más que nada, las raíces culturales, aunque yo le mencionaba al principio de la entrevista que desafortunadamente se me estaba negando el aprender la lengua mazahua, pues pienso que tiene mucho valor porque pues las raíces culturales, el poder comunicarse con este código con otras personas, bueno con las personas que lo hablan, pero al hacerlo pues te sientes identificado, como por ejemplo cuando hablas con el español, pero pues una persona que es de cualquier estado podrá conocer el español, pero va a ser diferente ese sentimiento de comunicación.
85				
86				
87				
88				
89				
90				
91				
92				
93				
94				
95				
96				
97				
98				
99				
100				
101		17	I	Pensando en la radio y en la televisión, internet, prensa y medios

102				de comunicación, ¿en cuáles medios has usado tu lengua materna o la has escuchado?
103				
104	1'00''	18	E	Hasta hace unos días fuimos a hacer unas grabaciones que nuestros compañeros de comunicación me invitaron, como para, bueno valga la redundancia, como para ir a grabar unos guiones español-mazahua, mazahua-español, y en otras ocasiones me entrevistaron, fue en español pero igual me preguntaron sobre la cuestión de la lengua, sobre la cuestión de la cultura, me entrevistó el Excelsior, me ha entrevistado La Jornada y pienso que una entrevista es sólo una mínima parte de lo que se puede hacer como para darle realce a esto de la interculturalidad que va inmiscuido el asunto de la lengua.
105				
106				
107				
108				
109				
110				
111				
112				
113				
114		19	I	¿Qué piensas de la idea de que las lenguas indígenas forman parte del patrimonio cultural y lingüístico de México?
115				
116	1'40''	20	E	Pues el que formen parte de bueno, como el estado-nación, un término fusilado apenas de hace unos momentos el estado-nación o el gobierno, este, lo considere de esta manera lo toma algo así como por la idea del folclorismo, lejos de que realmente se pretenda darle prioridad como para que tenga un desarrollo no sólo la lengua, no sólo en el aspecto de la cultura porque de nada les sirve de que por ejemplo se les designe grandes cantidades de dinero para su cultura o para el asunto de la lengua si nada más se va a estar despilfarrando el dinero como en algunos casos ha ocurrido que se les otorgan libros por ejemplo, escritos no sé, bueno de manera arbitraria por algunos lingüistas o por algunos maestros bilingües entre comillas, y luego que no se les de uso por ejemplo, que no se usen bueno, pienso que de las lenguas que no han tenido la capacidad de lograr, por ejemplo, acuerdos como para que se tenga una escritura fija, como para que no sé, estatuto, estatutos que especifiquen de cómo se va a trabajar con la lengua como para la educación de su población, es lo que ha faltado, acuerdos, consensos, comunicación, ha faltado mucho eso, en este caso.
117				
118				
119				
120				
121				
122				
123				
124				
125				
126				
127				
128				
129				
130				
131				
132				
133				
134				
135		21	I	¿El castellano y las lenguas indígenas tienen los mismos derechos legales y económicos?
136				
137	50''	22	E	De acuerdo a los diferentes constituciones, bueno, hablemos de México, la constitución mexicana no tiene mucho que se discutió eso o que se aprobó, de que se ha estado discutiendo no sé concretamente en qué año se empezó a discutir pero de que se aprobó pues tiene poco, y pues si, si debe de, bueno, constitucionalmente si tienen los mismos derechos pero la sociedad no lo ve de esa forma.
138				
139				
140				
141				
142				
143				
144		23	I	En la práctica es diferente.
145		24	E	Exactamente, en la práctica es lo diferente.
146		25	I	¿Qué opinas de la enseñanza de las lenguas en las escuelas indígenas del Estado de México?
147				
148	2'10''	26	E	Pues que se debería de hacer un trabajo más a conciencia porque de nada sirve que se presuma de una educación bilingüe cuando como lo decía usted hace unos segundos, cuando en la práctica pues no se hace nada, yo cursé mi educación primaria en una escuela bilingüe y prácticamente las clases eran en español, y
149				
150				
151				
152				

153				nada de clases en mazahua por ejemplo que es la lengua que se habla por esta zona y entonces pues es algo disfrazado y como lo mencionaba hace unos minutos también, pues sigue siendo pues un discurso para persuadir, porque la realidad pues nada de esto existe igual y por ejemplo ya después en el caso de autoridades superiores, podrán presumir ante los medios que si existe una educación bilingüe, una comunicación bilingüe y demás cuestiones que quieran inmiscuir dentro de, pero realmente no, ahora se esta intentando de darle más enfoque a eso, lo de la interculturalidad y todo lo que engloba ese término, pero no sé si se esta empezando bien o si esta retomando como por ejemplo en la cuestión política del estado, pues ya como que otras estrategias no han estado funcionando entonces igual y puede que se les ocurrió agarrarse por esta parte para seguir dominando.
154				
155				
156				
157				
158				
159				
160				
161				
162				
163				
164				
165				
166				
167		27	I	¿Qué opinas de las políticas o leyes sobre las lenguas indígenas que se han establecido en México en los últimos años?
168				
169	2'56''	28	E	Pues, es un poco complicado si dar un punto a favor o en contra, bueno que se podrían desprender ideas de ambas partes, pros y contras, pero pues pienso que ha estado bien porque pues en este caso pues ya uno tiene, bueno, para aquel que tiene esta oportunidad de remitirse a estas cuestiones de ver qué derechos tiene, si es respecto a la lengua por ejemplo, pues si puede manifestarlo, puede estar en cualquier lugar y puede hablarlo porque ya se va a sentir protegido, por ejemplo por determinada ley o determinado artículo, ya va a estar respaldado, pero vayamos a las, por ejemplo, a las comunidades en donde estén las amas de casa que no tienen la oportunidad de que primera, que no saben leer, que no tuvieron educación y que sus hijos desafortunadamente no comparten esos conocimientos, porque igual sus hijos no esta en su conocimiento que determinado artículo habla sobre la cuestión de las lenguas, entonces pues son muy pocos, son muy contados los que tienen esos conocimientos, los que van a sentirse protegidos porque los que no, este, no se del tiempo que van a estar andando por aquí, se van a dar cuenta de que señoras con sus atuendos tradicionales, señores que con unos atuendos ya no muy tradicionales, este, se van a estar esforzando mucho como para mencionar unos temas en español porque, por lo mismo de que se van, con ese temor de que si menciona o se comunican en mazahua pues van a ser discriminados o rechazados.
170				
171				
172				
173				
174				
175				
176				
177				
178				
179				
180				
181				
182				
183				
184				
185				
186				
187				
188				
189				
190				
191				
192				

Nombre: Gloria Vargas Fernández

Entrevistador: Tania Judith López Vázquez

Lugar: San Felipe del Progreso

Fecha: 23/11/06 N° de grabación: 2

l	t	T	A	Texto
1		1	I	¿Cuál es tu lengua materna?
2	3''	2	E	Mi lengua materna es el mazahua.
3		3	I	¿Qué piensas o cuáles son tus sentimientos hacia tu lengua mazahua?
4				

5	56''	4	E	Bueno, actualmente ahorita ya se esta perdiendo, perdiendo el hablar la lengua como lengua originaria, ahorita nos vienen a imponer, bueno anteriormente nos impusieron la lengua española, ahora lo que estamos haciendo aquí en la universidad es rescatar las lenguas, principalmente las cinco que se hablan aquí en el Estado de México, yo como soy de la parte norte del estado, perteneciente a San Felipe, nosotros hablamos la lengua mazahua, para mí es muy importante aprender, aprenderla, mucho más escribirla.			
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14				5	I	¿Conoces cuáles derechos lingüísticos tienen los hablantes de lenguas indígenas en el Estado de México y en todo el país?	
15							
16				10''	6	E	Derechos, ¡joles, derechos que te puedo decir, tenemos derecho a la discriminación...
17							
18	9	I	¿Has tenido alguna experiencia de discriminación que me puedas contar?				
19							
20	57''	10	E	Quizá ahorita porque nosotros hablamos el español no tenemos una discriminación que se diga, así, una discriminación, pero nuestra forma de vestir, nuestro color de tez, si hay discriminación pero cuando hablamos la lengua, ante los ojos de la sociedad que es mestiza sí hay discriminación, porque dicen "esos indígenas", y sabemos que el término indígenas no es el adecuado porque es un término disfrazado nada más ¿por qué no nos dicen indios de una vez? ¿por qué no decir grupos étnicos, o grupo étnico mazahua o los grupos originarios? Porque cuando se refieren al término indígena para discriminación y hablar la lengua para nosotros, a mí en lo personal, no me da pena y decir soy mazahua a mí me da igual, porque yo respeto igual la cultura de los demás.			
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33	11	I	Si claro ¿y te acuerda de alguna experiencia en específico?				
34							
35	50''	12	E	Una experiencia, bueno, donde se dan más los ejemplos es aquí en la presidencia aquí del municipio, porque luego a veces uno llega hablando en su lengua y la propia gente mestiza te discrimina y te dice "y tú ¿por qué hablas eso, por qué así? ¡habla bien!" eso es lo que te tienden a decir, "habla bien", para ellos hablar español e inglés es estar en la gloria y hablar el mazahua es algo feo, porque pudiese decirse que te corta aspiraciones, "mejor aprende inglés" te dicen, y eso es lo que se ve aquí en la presidencia, más se ve la discriminación acá.			
36							
37							
38							
39							
40							
41							
42							
43	13	I	¿Qué piensas de las instituciones que se encargan de atender o ayudar a las poblaciones indígenas?				
44							
45	45''	14	E	Ejemplo tenemos al CEDUPIEM que está politizado, se refiere a pura políticas, la CDI no tengo mucha noción acerca de esa institución pero también digo que está politizada, y si, bueno, pienso que sí funcionan cuando uno las conoce y cuando uno defiende lo que es suyo y le va a decir a las personas que pertenecen a esas instituciones que se respete nuestra cultura, llámese mazahua, otomí, tlahuica.			
46							
47							
48							
49							
50							
51							
52	15	I	En tu opinión ¿para qué fue creado el INALI, el Instituto Nacional para las Lenguas Indígenas?				
53							
54	12''	16	E	Creo que fue creado para reconocer y difundir nuestra cultura,			

55				llámese de cualquier grupo étnico, como aquí en el Estado de México.
56				
57		17	I	¿Por qué crees que se debe conservar tu lengua mazahua?
58	16''	18	E	Porque es nuestra cultura y eso es lo que nos hace ser, eso es lo que nos reconoce ante los ojos de los demás, eso es lo que nos hace ser únicos, esa es nuestra identidad.
59				
60				
61		19	I	Pensando en todos los medios como la radio y la televisión ¿en qué medios has utilizado tu lengua materna o la has escuchado?
62				
63	20''	20	E	He usado mi lengua, mejor dicho: he vendido mi lengua en la televisión, que sería Televisión Mexiquense, Televisa, TV Azteca, también Radio Mexiquense, hay un radio que está acá, en el municipio de Temazcancilco ubicado acá en el norte.
64				
65				
66				
67		21	I	¿Qué piensas de la idea de que las lenguas indígenas forman parte del patrimonio cultural y lingüístico de México?
68				
69	32''	22	E	Pienso que es importante conservar nuestra lengua, como te digo eso es lo que nos hace ser, lo que nos identifica, y si nosotros como estudiantes de aquí de la universidad intercultural no sabemos aprovechar lo que se nos esta dando ahorita, nos estan dando una gran oportunidad de conocer, bueno de conocer nuestra lengua, pero más a fondo y porque bueno, saber escribirlo que eso es lo importante también.
70				
71				
72				
73				
74				
75				
76		23	I	¿El castellano y las lenguas indígenas tienen los mismos derechos legales y económicos?
77				
78	36''	24	E	Desde mi punto de vista si, pero ante los ojos de los demás, más claro ante los gringos, ante los chilangos ni se diga, que son muy discriminativos a nuestra lengua, tiene la misma importancia porque también nosotros somos seres que pensamos, sentimos, y bueno, nosotros nos gusta que se hable nuestra lengua, que se difunda nuestra lengua y que no nos digan inditos, así si tiene los mismos derechos.
79				
80				
81				
82				
83				
84				
85		25	I	¿Qué opinas de la enseñanza de las lenguas en las escuelas indígenas del Estado de México?
86				
87	1'10''	26	E	Mira, no hay tantas instituciones que enseñen la lengua aquí en el estado, mucho menos en el nivel superior ni medio superior, te diré que las instituciones ahorita es como el, educación indígena, te digo que no es bien utilizar el término indígena y siempre he dicho, estoy en contra de lo indígena, no es que me sienta mal que diga indígena, sino que es un término mal empleado y no se cómo quitarlo, ya no emplearlo; las instituciones: está la de educación indígena, la enseñanza ha sido muy importante porque me he dado cuenta que los niños sí aprenden su lengua originaria, llámese aquí la región mazahua, otomí, los tlahuicas, los matlazincas. Es muy importante porque se los enseñen a escribir.
88				
89				
90				
91				
92				
93				
94				
95				
96				
97				
98		27	I	Y por último ¿qué opinas de las políticas o leyes sobre las lenguas indígenas que se han establecido en México en los últimos tiempos?
99				
100				
101	56''	28	E	¿Qué opino? Que todo esta politizado, que aquí solamente se
102				

103				vende nuestra lengua, pero a través de personas que tienen el poder, porque nosotras las personas que estamos empezando abajo, queremos llegar también arriba pero ellos, el Estado mejor dicho, es el que tiene el poder y nosotros somos subordinados por el Estado.
104				
105				
106				

APÉNDICE 2

Transcripción de los testimonios escritos por estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de México

Fecha: 17 de agosto de 2009

Lugar: UIEM, San Felipe del Progreso

TESTIMONIO 1

AUTOR: IET

“Yo tuve la oportunidad de asistir a una escuela bilingüe al cursar la primaria, sin embargo al realizar mi servicio social en esa misma veía que no había mucho interés por las lenguas y la cultura, ahora el periodo de los cuatro años vividos en esta escuela nos ha abierto los ojos, poner nuestra mirada en un proyecto diferente a los ya vistos que se enfoque con la realidad de nuestros pueblos y con el objetivo de sacar adelante a nuestras culturas de las cuales somos partícipes, de mostrar que vale y que es tan importante como la historia de México. Sin duda es un buen proyecto y sé que la labor más importante es nuestra, que esta en nuestras manos lograr el objetivo de este proyecto.”

TESTIMONIO 2

AUTOR: Anónimo

“Este modelo a grandes rasgos es una de las maneras prioritarias para reforzar la cultura en cualquier parte, sin duda las políticas educativas de alguna u otra manera nos ayudan a salir adelante, si bien la universidad ha formado profesionistas capaces de desenvolverse en cualquier ámbito, pero aun la falta de apoyo a la zona por diferentes sectores y más en lo político.

Los estudiantes de la Universidad Intercultural seguiremos trabajando por una igualdad uniendo grupos que luchen en contra de la discriminación étnica y nos uniremos con diferente etnia para así darnos el lugar que por tantos años nos han humillado. La universidad nos ha dado bases y las pondremos a prueba con actitudes positivas no malignas.”

TESTIMONIO 3

AUTOR: María Guadalupe Martínez Pedraza

“Es una ventaja a nuestro favor a todos los que somos originarios de comunidades originarias; en la licenciatura de lengua y cultura desde un principio llevamos materias relacionadas con la gramática de la lengua, es difícil pero en la universidad tenemos maestros conocedores de la lengua, de su estructura y creo muy importante esto ya que con el apoyo de docentes y alumnos el modelo educativo intercultural va por buen camino, eso lo veremos reflejado más adelante cuando se nos brinde campo de trabajo para poner en práctica lo aprendido en la universidad, ya que lo intercultural es un intercambio de saberes, culturas y gente de comunidades originarias y del mundo entero. Es muy importante este modelo sólo necesitamos que nosotros arrojemos resultados como miembros del proyecto.”

TESTIMONIO 4

AUTOR: Delia de Jesús Ferrer

“La considero como una alternativa a la valoración de la lengua y su cultura.

Es muy difícil ser egresada y no poder expresar libremente lo que se aprendió durante la carrera, ya que aún la política del Estado no lo permite. Es indignante saber lo que pasa con nuestros pueblos y no poder hacer nada, al mismo tiempo porque la gente acata las normas y es difícil que ellos se expresen al sentir alguna represalia por parte de las autoridades.

Toda la sociedad se expresa de manera denigrante hacia la UIEM, se dice que es una universidad para indígenas y cuando solicitamos trabajo lo primero es: ¿y dónde estudiaste? ¿en la UIEM, en la escuela para indígenas? es ése el primer concepto y luchar contra todo eso es difícil.”

TESTIMONIO 5

AUTOR: Alicia Primero Aniceto

“Bueno el modelo educativo pienso, durante mi estancia en esta institución, fue buena ya que las herramientas que se nos proporcionaron, ahora que estoy afuera de la institución que pertenezco a esta segunda generación, llevaré a cabo todo lo aprendido en dar clase a los niños, también en las estrategias que me serán de gran utilidad para convivir con la gente, si bien se sabe que uno en la escuela aprende cosas nuevas, pero que en la comunidad actual se encuentran allí, pero mas sin embargo por falta de un contexto se ha dejado de practicarlo. Concluyo diciendo que este proyecto educativo depende de todos, tanto maestros, alumnos y padres de familia para que tenga buenos frutos a futuro, y que todas las necesidades de los pueblos se cumplan.”

TESTIMONIO 6

AUTOR: Teresa López Sánchez

“Es un modelo nuevo que a mi parecer es buena propuesta porque es importante tomar en cuenta a las otras culturas, difundirlas para que se conozca ese conocimiento y tradición que poseen. Sin embargo es un reto difícil porque muchos aun no comprendemos el término y pensamos que es difícil interactuar con los demás, al principio no tenía mucha importancia, ahora creo que si hacemos, ponemos de nuestra parte puede funcionar para darle una difusión a lo que hoy en día se esta dejando por todo lo que incluye conocer otras culturas.

Mientras nosotros como estudiantes no sepamos quiénes somos y qué queremos como parte de una cultura indígena seguiremos en constante lucha por ser parte de una sociedad.”

TESTIMONIO 7

AUTOR: Anónimo

“Este nuevo modelo intercultural es bueno porque permite a los estudiantes procedentes de distintas comunidades indígenas acceder a una educación donde interactúan y se reconoce la diversidad cultural; sin embargo debería aplicarse este modelo y que exista un respeto a las diferencias culturales que cada uno posee, porque no existe la interculturalidad en este espacio, sólo es el puro nombre.

TESTIMONIO 8

AUTOR: Anónimo

“De acuerdo a la experiencia adquirida durante mi estancia en esta universidad he observado que el término ‘interculturalidad’ sólo se queda así, como término, porque en la práctica no existe, ni dentro del grupo ni a nivel colectivo; hay mucha discriminación dentro de la institución y siempre le dan mayor preferencia a los que estan en buenas condiciones económicas y los que no siempre tienen que rascarle como quieran, por así decirlo.”

TESTIMONIO 9

AUTOR: Anónimo

“Para ser sincero no, la interculturalidad no la considero como un modelo porque si lo fuera estaría a vista de todos, sin embargo sí se considera un modelo, ok, pero ¿qué sería mejor? Sólo la consideración como modelo o hacer más acciones donde en verdad exista la interculturalidad.”

TESTIMONIO 10

AUTOR: Anónimo

“Creo que es un modelo diferente y pertinente para los pueblos indígenas. Esta nueva propuesta de educación podría funcionar mucho mejor con maestros formados con este enfoque, porque caen nuevamente en una educación tradicionalista. Creo que aun falta mucho para que realmente sea intercultural pero ya es un avance el que se tiene.”

TESTIMONIO 11

AUTOR: Rastahua

“Yo pienso que el modelo intercultural representa una alternativa para las aspiraciones democráticas que exigen las comunidades políticamente excluidas del país, además de que la idea de involucrar científicamente aspectos de la lengua y la cultura de alguna manera eleva el autoestima cultural de grupos violentamente discriminados.

El proponer un modelo de civilización mesoamericana como proyecto de sociedad en teoría es aplaudido por sectores académicos y por grupos defensores de los derechos humanos. Sin embargo este intento

se ve frustrado cuando la parte política representada por el PRI y la gente de “influencias” ocupa dirigencias seudo-académicas en las direcciones de facultades y uno como estudiante siente tristeza cuando mucho del profesorado no tiene el compromiso ni hasta el grado académico; uno como estudiante indígena siente impotencia al saber que dentro de la universidad intercultural existen represiones e injusticias.”

TESTIMONIO 12

AUTOR: Anónimo

“La reformas ocurren en respuesta a un movimiento social, o mejor dicho como resultado de éste.

Las reformas educativas son consecuencia de movimientos sociales; fueron los campesinos de la Sierra Norte del Estado de México quienes exigieron la apertura de una universidad pública, no pidieron que esta tuviera tintes de modelo intercultural, lo que único que exigían era nada más oportunidades a los hijos de los campesinos.

Ante ello, el partido en turno optó por la creación de instancias que trabajen por las culturas subordinadas, pero son meramente compromisos, existe la universidad intercultural, pero sólo existe, hay talento que ha reconocido nuevos lugares, ha visto más allá de lo que acostumbraba pero no hay apoyo para producir o dar a conocer, cuando se buscan los medios hay negativas y es ahí donde se piensa: ¿dónde queda el interés por difundir la cultura de los pueblos originarios?”

TESTIMONIO 13

AUTOR: Claudia Edith González Sánchez

“El modelo intercultural que se ha venido dando desde hace aproximadamente cinco años ha sido de gran valor, es por esto que al ingresar a este modelo yo pude darme cuenta de que estamos perdiendo gran parte de nuestro pasado, pero que al igual se puede rescatar.

Este modelo me ha servido para poder desenvolverme dentro de una comunidad sin miedo a que me rechazaran y creo que tiene mucho futuro ya que de ser así se podrá salvar lo que tenemos creando conciencia dentro de una comunidad, apoyándonos dentro de su lengua y su cultura, no desperdiciando nada.”

TESTIMONIO 14

AUTOR: Izeth Quintana Ferral

“Desde mi perspectiva el modelo intercultural ha sido de gran apoyo para crear conciencia dentro de la comunidad mazahua, ya que años atrás se tenía de manera muy estigmatizada a la cultura y por lo tanto a la lengua, por lo que se tenían actitudes peyorativas hacia la misma, por lo que la introducción de este modelo ha llegado a revitalizar la lengua y a su vez crear más espacios para la implementación y uso de la lengua y la cultura como lo es el caso de esta universidad intercultural.”

TESTIMONIO 15

AUTOR: Minerva Reyes Rojo

“Considero que es un modelo que va a tener una gran funcionalidad en el país, sólo que estas son las bases para ir promoviendo poco a poco la lengua en las diferentes regiones, sin embargo va a ser una tarea muy difícil en cuanto al pensamiento de cada población así como la implementación de material didáctico que se tiene para la enseñanza aprendizaje de la lengua originaria.

En la actualidad se les está dando cierta importancia a ellas implementando poco a poco en los diferentes niveles escolares, ya que es uno de los elementos culturales que identifican al país y a las culturas.”

TESTIMONIO 16

AUTOR: Anónimo

“El modelo intercultural es una pauta importante dentro del ámbito educativo, político y social debido a que ayuda al fortalecimiento de la lengua y la cultura originaria (indígena) pues es parte de la identidad propia, del Estado y del país.

Con este modelo educativo se conoce la cultura propia, pero también se reconocen las otras culturas, además de que se respetan y se valoran por la esencia que cada una tiene.”

TESTIMONIO 17

AUTOR: Anónimo

“Desde mi punto de vista y con la experiencia de cuatro años dentro de la Universidad Intercultural he notado que en realidad la interculturalidad no se vive dentro de las propias instalaciones, solamente se queda en el nombre, no llega a la práctica, principalmente por algunos de los docentes que aun tienden a discriminar a sus compañeros y a los alumnos.

Y por lo que he aprendido y observado es muy complicado llevarlo a la práctica principalmente por el racismo y la discriminación que aun se vive dentro de nuestro país y lo más triste es que dentro de los grupos indígenas se vive con mayor intensidad.”

TESTIMONIO 18

AUTOR: Anónimo

“Es un modelo en donde se le da pauta a la preservación de las culturas en donde se revaloriza las lenguas originarias, su cultura, cosmovisión, presentándose de esta manera como una oportunidad educativa que incorpora a los grupos originarios, sin excluir a la sociedad mestiza.

Con este modelo educativo los alumnos tienen un reencuentro con su propia cultura que permite respetar a la diversidad cultural.”

TESTIMONIO 19

AUTOR: Edgar Hugo García Tapia

“Es muy viable y bueno ya que rompe con los esquemas sobre la educación que se ha llevado por mucho tiempo atrás. Esta nueva educación nos hace resaltar a las etnias de nuestros pueblos por así decirlo, es muy enriquecedora ya que nos da y alimenta nuestro pensamiento y cultura sobre el pasado y legado que nuestros antepasados nos dejaron.

El modelo esta en una rotunda evolución pero siento que logrará llegar a su meta de enseñar las costumbres, lengua, cosmovisión e ideología de los pueblos indígenas y a algunos otros la despreciable discriminación.”

TESTIMONIO 20

AUTOR: Israel López Suárez

“En particular creo que el modelo intercultural viene a renovar el sistema educativo, las formas de pensar y actuar de cada individuo, ante la sociedad.

Es retomar o revalorar lo que por años estuvo estigmatizado, para nosotros es un gran reto, ya que nos enfrentamos en una problemática donde ya nadie quiere hablar su lengua, saber de sus costumbres y tradiciones de sus comunidades, y creo que este papel será un camino largo y lleno de obstáculos pero que estamos preparados para afrontar ese reto.”

TESTIMONIO 21

AUTOR: Anónimo

“El modelo intercultural es bueno porque da apertura a estudiantes a estudiar su propia lengua en las instituciones del estado como en los niveles de estudios básicos y superior. Esto es para llevar a cabo un nuevo aprovechamiento escolar desde la cultura. También se podría decir que es un modelo piloto que después daría a conocer cuáles fueron sus resultados en un determinado tiempo.

Lo considero bueno porque permite estudiar a las culturas y al mismo tiempo las personas de la misma comunidad son quienes exponen sus conocimientos siendo al mismo tiempo los actores y sujetos estudiados que estudian.”

TESTIMONIO 22

AUTOR: Yasmín Rosas Hernández

“En lo personal pienso que el modelo intercultural ha venido a renovar y fortalecer el modelo educativo en comunidades donde existen hablantes de lenguas maternas, han venido a fortalecer y a fomentar la cultura de los pueblos indígenas.

El modelo intercultural pretende respetar al otro, no borrarlo ni ignorarlo, simplemente aceptarlo.

Como estudiante de la Universidad Intercultural del Estado de México la universidad me ha permitido conocer la historia de mis orígenes al mismo tiempo que me ha permitido encontrar la verdadera identidad y el poder aceptarme y aceptar a los otros.”

TESTIMONIO 23

AUTOR: Óscar Vargas G.

“A pesar de los prejuicios malos y buenos de este modelo educativo, por un lado representa más que un concepto: es una acción de respeto, perseverancia, justicia e igualdad.

Básicamente esta universidad ha sido el espacio simbólico el cual ha brindado y dado cabida el uso, la valoración y el reconocimiento de la diversidad lingüística, no sólo las lenguas locales.

A decir verdad es un proyecto a largo plazo que se debe de brindar el enfoque intercultural para así poder reconocer como no somos los únicos sino darnos cuenta de que realmente existen otras culturas diferentes a la nuestra.

A pesar de las diferentes ideologías que han tratado de romper este sistema no lo han logrado porque la Interculturalidad es una vía y un acceso a una comunidad no a una sociedad.

En lo personal creo que hablar de Interculturalidad en esta universidad ha podido guiar al alumno a conservar la lengua y al mismo tiempo a la cultura. Mas sin embargo aun existen unos huecos que hay que darle la atención que se merece el cual son las comunidades originarias y hablantes de la misma lengua que actualmente se le siguen discriminando en lo social, político.”

TESTIMONIO 24

AUTOR: Alicia Cruz Hernández

“Comenzando porque ahora ya no sólo esta descrito este término sino que ahora somos parte de este modelo, que la formación de la licenciatura se inicia a partir de este término, siento que los cambios no serán tan drásticos y que llegue a cambiar todo y que de un momento a otro todos digamos gua... todo súper bien verdad pero aunque no estoy de acuerdo en que sea lo mejor así como se ha normatizado, pues hay cosas que pueden mejorarse, que pueden notarse ya en un plano desde una mirada interior, desde la práctica de lo que hemos aprendido y los resultados que se pueden obtener cuando este modelo esté ya en función, por ahora puedo decir que aun hace falta enfocar aspectos esenciales que hagan que las regiones en particular se identifiquen y no se sientan como dentro de una imposición pues tal vez lo que el modelo presenta no sea lo que la comunidad quiera.”

TESTIMONIO 25

AUTOR: Mis Siary

“Bueno al ingresar a la institución, no sabía la importancia que tenía la lengua *jñatjio* (mazahua), sí lo escuchaba con mis abuelitos pero a mí no me interesaba tanto, pero ya al estar dentro de la universidad reconocí el gran valor que tienen y su gran riqueza lingüística que tiene y conforme pasaba más el tiempo me interesaba más y al egresar, todavía me puedo percatar que hay muchas cosas que se tienen que valorar de nuestras lenguas y nos servirán para poder tener un mayor perfil hacia donde quiero ir y cómo le voy a hacer.

Ya que me ha ayudado a comprender de dónde vengo, quién soy y qué puedo hacer por los demás, desde el punto de partida (la lengua y la cultura mazahua).

TESTIMONIO 26

AUTOR: Axuaa

“El modelo intercultural se ha vivido todo el tiempo en un país como el nuestro de manera inconciente.

El funcionamiento formal y el uso del concepto intercultural es poco conocido entre las personas comunes, más bien, es usado entre aquellas personas intelectuales o estudiosos de las culturas y sociedades humanas.

El modelo intercultural para mí no esta en funcionamiento, es un modelo que se ha normado a través de los poderes que rigen el Estado, sin embargo es nuestro trabajo romper las barreras e implementar más condiciones y lugares en donde podamos cuestionar, valorar y concientizar la diversidad que existe en nuestro país. El Estado como ‘proyecto nación’ ha desvalorado el sistema tanto de cargos como jurídicos y sociales que tienen los pueblos y culturas originarias o nativas.

El uso del concepto multicultural, plural e intercultural son adentrados incluso dentro de las reformas de la constitución de manera teórica, ya que reconocen al país como diverso, pero normalizan el concepto precisamente para no ponerlo en práctica.

Hoy nos toca a nosotros, comenzar otro modelo que se base en el respeto a las dos culturas o más en que uno se desenvuelve, creo podemos rescatar o valorizar cuestiones importantes y conocimientos de culturas originarias que han desarrollado significativas cosas.”

TESTIMONIO 27

AUTOR: Adán Sánchez Cayetano

“La interculturalidad ha existido desde siempre sólo que con otros términos, el concepto trasciende a algo más que una simple convivencia, que una simple comunicación y lo más interesante es que es abstracto y que nunca se ha concretizado debido al mal manejo de las políticas que nos rigen. Cabe mencionar que la educación intercultural en mi entorno son espacios de reflexión que poco a poco se van consolidando, es decir que se sigue investigando y se esta viendo en los pocos alumnos intelectos de las Universidades Interculturales.

La Universidad Intercultural del Estado de México, que es el espacio donde he estado cinco años, se ha transformado en un espacio de desigualdades, un espacio de hipocresía y lo más relevante es donde los docentes no tienen idea de la educación intercultural y esto provoca un desinterés en los alumnos de nuevas generaciones.

Ahora no todo es malo, hay quienes siguen en la lucha por hacer de esta universidad la interculturalidad, y esto es muy sano, creo todo tiene su tiempo y el nuestro es cada día más cercano.”

TESTIMONIO 28

AUTOR: Anónimo

“Ha sido para mí una nueva manera de verme a mí misma, mi cultura, mi lengua, así como de reconocer al otro, de poder estudiar lingüísticamente mi lengua, sin embargo al ser una primera generación han existido muchas diferencias en la enseñanza pues todavía no se había concretado o cimentado este nuevo modelo, aún se siguen los modelos tradicionales de las escuelas.

En lo personal me servirá en especial para estudiar la lengua de manera científica y poder plasmarla toda la estructura gramatical y lingüística así como los demás puedan observarlo, leerlo y que tiene el mismo valor que las lenguas dominantes.”

TESTIMONIO 29

AUTOR: Anónimo

“Para muchos es un nuevo modelo aunque no muchos lo conocen, yo creo que es muy interesante, es un modelo diferente a los demás el cual trata de rescatar nuestra lengua y cultura y gracias a este modelo el cambio en las comunidades se esta por cumplir. Por fin se le esta dando el lugar a las comunidades y este modelo intercultural va enfocado a las comunidades.

TESTIMONIO 30

AUTOR: Graciela López de Jesús

“En primera es un modelo nuevo que vino a cambiar la ideología de muchos de nosotros ya que en lo personal no tenía idea de la palabra ‘intercultural’, a pesar de que soy hablante del mazahua.

Entonces este modelo educativo me ha servido mucho, claro que sí esta funcionando y yo espero que algún día todo esto crezca y sea difundido a diversos municipios hablantes de alguna lengua materna.

La educación intercultural que se esta dando hasta ahora ha sido favorable para mi formación académica ya que he reafirmado todos mis conocimientos.

TESTIMONIO 31

AUTOR: Anónimo

“Pues es un modelo en el cual ha pasado por varios procesos pero su existencia ha despertado el interés profundo por mirar otras cosmovisiones que permiten salvaguardar e impulsar las riquezas culturales.

Pero, como todo, es un término muy polémico que al igual que otros se apropian y lo utilizan para fines propios, entonces bien se debe de entender bien hacia dónde va tanto en los horizontes lingüísticos como en el sentido vertical, que como punto de reflexión en base a lo que he encontrado en mi proceso de formación me atrevo a decir que este modelo de cierta forma de pronto se pierde en sus objetivos.”

TESTIMONIO 32

AUTOR: Juan Martínez Martínez

“Con base a los criterios, en los cuales nos han ilustrado algunos maestros y con las perspectivas que se tienen sobre la educación intercultural bilingüe, se abren nuevos horizontes por explorar.

La perspectiva es lograr la implementación de la lengua mazahua en los distintos ámbitos, para preservar la lengua, y en base a estos espacios, creemos que se logrará la unificación solamente, que también esperamos los cambios en los altos mandos de la educación para que esto se logre.”

TESTIMONIO 33

AUTOR: Francisco Antonio León Cuervo

“Creo que el modelo de educación está funcionando pues como nuevo modelo su desarrollo es gradual, por lo cual los avances que hemos tenido creo que son aceptables y muy aplicables a una nueva propuesta de desarrollo social y no sólo lingüística, creo que la educación es de calidad pero antes que depender de algún docente considero que el aprendizaje depende más de mí que de cualquier institución.

Por lo tanto, a través del modelo de educación bajo el que me he formado busco ser competitivo, es decir autodidacta, crítico y eficiente en la manera de convivir en la sociedad, con lo que el mismo modelo se vuelve una forma más de convivencia positiva.”

TESTIMONIO 34

AUTOR: Antonia Esquivel Reyes

El modelo intercultural, dentro del auge universitario (Universidad Intercultural del Estado de México) es un tanto innovador porque viene a retomar, o como más se le menciona, viene a revalorar la cultura, pero en una forma de respeto hacia otras culturas hermanas, es decir, que en una institución o determinado campo se pueda convivir, ejemplo: la cultura mazahua con la cultura otomí u otras culturas, mediante el respeto.”

TESTIMONIO 35

AUTOR: Araceli Cruz Reyes

“En general interactuar es esta corriente intercultural, para mí es nuevo ya que anteriormente no lo había pensado siquiera, pero durante el transcurso de esta educación que he estado recibiendo me parece muy buena porque de esta manera sentimos que hemos creado sentido de conciencia de nuestros gobernantes hacia nosotros como pueblos vulnerables.

“También es necesario recalcar que este modelo es nuevo por esta región, aunque si nos remontamos a otros tiempos pues sí ya estaba causando ruido pero aquí en el territorio mazahua de San Felipe del Progreso es donde se vino a desarrollar.

Quizás para muchos colegas dentro del ámbito del mercado muestran actitudes peyorativas para con nosotros pero creo es un reto que, como interculturales, tenemos que lograr superar para fortalecer nuestras culturas ya que ellos nos necesitan.

Ahora que recién he egresado de este plantel pues me enfrento a grandes obstáculos ya que no hay tanto campo laboral, pero de una manera u otra permanecer en este diplomado nos ayudará a, por lo menos, competir para una plaza en telesecundaria en cuanto a la enseñanza de las lenguas.”

TESTIMONIO 36

AUTOR: Olivia Ramírez Ortíz

“En este nuevo modelo que me encuentro y que cursé a lo largo de cuatro años, me sentí bien porque aquí me conocí a mí misma, ya que aquí se construyó mi identidad personal y general ya que soy del pueblo mazahua.

Así mismo valoré todas las costumbres que existen en mi comunidad, y valoré mi lengua.

Yo siento que sí va a funcionar, ya que estamos preparados para hacer que la gente pueda valorar su cultura, claro está que comienza un gran trabajo, y si le echamos ganas haremos un gran trabajo.

Podremos formar a personas que sean capaces de analizar y valorar su cultura.”