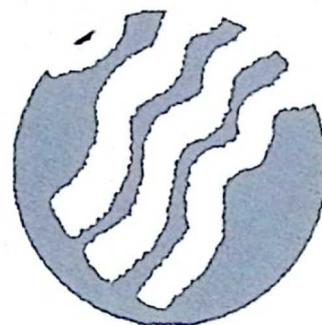


cuadernos
del cec - museo uabc



actitud hacia la lengua

jitka crhová

El presente libro es resultado de una investigación realizada en Tijuana, Baja California, sobre las actitudes de la población hacia las lenguas indígenas, el español y el inglés, en un contexto fronterizo determinado por sus complejas interrelaciones económicas y socioculturales.

ACTITUD HACIA LA LENGUA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Alejandro Mungaray Lagarda
Rector

Gabriel Estrella Valenzuela
Secretario general

Jaime Enrique Hurtado de Mendoza
Vicerrector campus Mexicali

Guillermo Torres Moye
Coordinador de Posgrado e Investigación

Everardo Garduño
Jefe del Centro de Estudios Culturales–Museo

PACMYC

Jriselda Galicia García
Directora General de Culturas Populares e Indígenas del
Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

Maricela Jacobo Heredia
Directora General del Instituto de Cultura de Baja California

Elsa Arnaiz de Toledo
Directora del Instituto Municipal de Arte y Cultura

Comisión de Planeación y Apoyo a la Creación Popular

ACTITUD HACIA LA LENGUA

Estudio sociolingüístico sobre la actitud hacia las lenguas
indígenas, el español y el inglés
(el caso de Tijuana)

Jitka Crhová



P40.45 .B34 C74 2004 FAM/amm/04-11-04.

Crhová, Jitka

Actitud hacia la lengua / Jitka Crhová. – Mexicali, Baja California : Universidad Autónoma de Baja California, Centro de Estudios Culturales- Museo : Instituto de Cultura de Baja California : Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2004.

198 p. ; 21 cm. – (Cuadernos del CEC-Museo UABC).

ISBN 970-735-003-2

1.Sociolingüística – Baja California. 2.Lenguaje y cultura – Región fronteriza México-Americana. 3.Lingüística. I. Universidad Autónoma de Baja California. Centro de Estudios Culturales-Museo. II. Gobierno del Estado de Baja California. Instituto de Cultura de Baja California. III. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (México). IV. Serie.

Primera edición, 2004

D. R. © Jitka Crhová

D. R. © Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

D. R. © Universidad Autónoma de Baja California
Centro de Estudios Culturales–Museo UABC
Av. Reforma y calle L, colonia Nueva
21100 Mexicali, B. C.

D. R. © Instituto Municipal de Arte y Cultura de Tijuana
Calle 2da. y Av. Constitución, Zona Centro
22000 Tijuana B. C.

D. R. © PACMYC
Av. Revolución 1877, 6to. Piso, col. San Ángel
Delegación Álvaro Obregón 01000 México, D. F.

D. R. © Instituto de Cultura de Baja California
Av. Obregón 1209, col. Nueva
21100 Mexicali, B. C.

ISBN 970-735-003-2

Impreso en México/*Printed in Mexico*

ÍNDICE

Agradecimientos	9
Introducción	11
I. La lengua y el dialecto	15
II. México: país pluricultural y plurilingüe	29
III. Diversidad lingüística en la zona fronteriza del norte de México	39
IV. Lenguas en contacto	53
V. Bilingüismo y políticas de educación	67
VI. Actitudes hacia la lengua	83
VII. Interpretación de los datos obtenidos por los cuestionarios	103
1. Planteamiento del proyecto de la investigación	103
2. El método y los informantes	106
3. Los informantes y los entrevistadores	109
4. Análisis de los datos	110
5. Los cambios recientes en la actitud hacia las lenguas indígenas, español e inglés	127
VIII. Conclusiones	143
Anexos	161
1. Entrevista al señor Rito Silva	163
2. Entrevista con Iraís Piñón	167

3. Mapa 1 (distribución actual de las lenguas indígenas mesoamericanas)	174
4. Mapa 2 (áreas con un mayor número de hablantes de lenguas indígenas)	175
5. Mapa 3 (área de distribución de las lenguas yumanas en Baja California)	176
6. Cuestionario (actitudes hacia la lengua)	177
Bibliografía	181

AGRADECIMIENTOS

Nuestro estudio no habría sido posible sin la ayuda de mis familiares, sobre todo de mi esposo, Jorge Conde, un sociólogo destacado y conocedor de la problemática socioeconómica de México; de Lucila Conde, experta organizadora social, cuya experiencia en la aplicación de las entrevistas ha sido vital, y Juan José Delgado, con quien pudimos discutir las cuestiones referentes a la evaluación estadística de los datos de la encuesta. Estoy muy agradecida con Francisco Paulino Sierra Cruz, encargado de la educación bilingüe y bicultural para los niños indígenas de la ciudad de Tijuana, quien nos puso en contacto con la Academia Ve'e Tuun Savi (Academia de la Lengua Mixteca) de la cual también forma parte. Cabe aclarar que nos enorgullece poder colaborar con dicha institución en el presente y en el futuro, ya que hay muchas tareas por cumplir. Gracias, también, a Rito Silva, dirigente kumiai, quien me otorgó una entrevista (primera en su vida) y a Iraís Piñón, directora del Programa de Culturas Populares, por proporcionarnos tanto la entrevista como los datos relevantes sobre los grupos indígenas locales; a Karla Quirós, quien nos ayudó con la parte formal del trabajo y a Carmen García Montaña, directora de Centro de Humanidades por su apoyo. Como el idioma en que está escrito este estudio no es la lengua materna de la autora del texto, apreciamos las sugerencias de ciertas correcciones estilísticas, sintácticas y morfológicas de Taydé Sánchez, así como las de Rosina Conde, quien realizó la revisión final del texto.

También agradezco la colaboración del Programa de Apoyos a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMYC) y muy especialmente al Instituto de Cultura de Baja California (ICBC) y a su directora Maricela Jacobo Heredia, quien además funge como presidenta del CARCEP, y al Centro de Estudios Culturales-Museo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), así como a

Fernando Vizcarra y Everardo Garduño, sin cuyo apoyo no sería posible la publicación del presente texto.

Mis agradecimientos especiales para el doctor Jiří Èerný, quien fungió como director de este trabajo en su etapa de tesis doctoral, y quien siempre mostró su mejor disposición para resolver mis dudas y me apoyó en todos los aspectos. Aprecio también el apoyo por parte de mis colegas de la UABC, tanto de la Escuela de Idiomas de Tijuana, como de la Facultad de Turismo en la fase final de edición del texto. Gracias también a todos los entrevistados por su paciencia.

Jitka Crhová

INTRODUCCIÓN

La idea de escribir un estudio temático sobre la actitud hacia la lengua nació durante mi estancia como maestra en la Universidad Autónoma de Baja California en la ciudad de Tijuana. Mientras impartía clases, me daba cuenta del desdén de la población estudiantil y de la población en general hacia las lenguas vernáculas. Dicha actitud se mostraba en la utilización casi exclusiva del término *dialecto* para referirse hacia las lenguas empleadas por los grupos indígenas.

En 1996 realicé un sondeo entre los universitarios, tanto estudiantes como maestros de clase media. Los resultados de esa sencilla encuesta despertaron otras inquietudes, por lo que decidí elaborar un cuestionario más amplio e incorporar la muestra de una población significativa que me permitiera obtener datos relevantes respecto a las actitudes de la gente hacia las lenguas autóctonas, el español y sus variantes, así como hacia otras lenguas internacionales, principalmente del inglés, que destaca en la zona por su importancia geográfica. El estudio refleja la posición geopolítica de la ciudad fronteriza de Tijuana, donde hemos realizado la mayor parte de nuestras entrevistas; una posición tan singular del contacto inmediato del “primer mundo” con el “tercero”, que lleva consigo una complejidad de interrelaciones económicas, culturales y lingüísticas.

El estudio se compone de dos partes: una teórica y una empírica. En los capítulos de la primera parte, se exploran los temas fundamentales sobre la problemática de lengua versus dialecto; se describen los detalles específicos de la realidad sociocultural de México, con interés especial en la zona fronteriza de Baja California (México) y California (Estados Unidos); se observan las consecuencias de la diversidad lingüística general y específica (la delimitación regional); se exponen el bilingüismo y sus implicaciones en la política educativa, y se hace una

exposición sobre cómo reaccionan los hablantes hacia la variante lingüística que están empleando en su uso diario, así como respecto de las otras variantes de la misma u otras lenguas y sus usuarios.

En la parte empírica tratamos de comprobar las implicaciones de los presupuestos teóricos en la realidad. Nos apoyamos en una muestra aleatoria de informantes y datos estadísticos obtenidos por medio de la evaluación de los cuestionarios aplicados en la localidad del municipio de Tijuana, donde recae nuestro interés primordial, ya que los estudios fronterizos del lado americano rebasan por mucho los estudios fronterizos del habla de los residentes del lado mexicano. También hemos contemplado una muestra aleatoria de la población indígena local. Hay pocos estudios locales de la problemática de las actitudes hacia la lengua y, por lo que pudimos ver, nunca se han contemplado estos residentes en estudios semejantes.

Los datos representativos de la población tijuanaense, obtenidos en esta investigación, se compararon con una pequeña muestra de los residentes fronterizos de habla hispana del lado americano de la frontera. Aunque no puede ser estadísticamente representativa, de todos modos muestra tendencias y patrones de comportamiento lingüístico. La comparación y análisis de la realidad norteamericana (en el suroeste de los Estados Unidos) ameritaría un estudio más profundo, lo que no es el enfoque central de nuestra investigación, ya que otros lo han contemplado con mucho detalle y con mayor frecuencia. A nosotros nos interesa, sobre todo, cubrir el campo poco analizado (o con insuficientes muestras estadísticamente válidas) y que prácticamente no ha sido tocado: las actitudes de los indígenas fronterizos mexicanos.

El estudio teórico y empírico pone en evidencia la validez de nuestros planteamientos. Después de llegar a las conclusiones y resumir el estudio, en los anexos incluimos dos entrevistas con un representante electo de la comunidad indígena de los kumiai y con la directora del Programa de Culturas Populares, organismo descentralizado gubernamental que protege y promueve las culturas indígenas, con el fin de darle aun más objetividad a nuestro estudio. Los mapas sirven para mayor orientación en la

problemática distante para el lector poco familiarizado con el contexto geográfico y lingüístico de la región en cuestión.

Partiendo de la premisa de que la variabilidad es inherente a la conducta humana, procuramos darle a nuestro estudio un enfoque sociolingüístico, intentando mantener el punto de vista equilibrado al respecto de los componentes de la palabra *sociolingüística*, es decir, para complacer a Joshua Fishman, quien se quejó en una ocasión de la distribución desigual de la importancia de los componentes “socio” y “lingüístico” en los estudios de su rama. Dicho autor describió la situación de la sociolingüística figurativamente. La sociolingüística, en vez de progresar con firmeza con las dos piernas (la lingüística y la sociológica), se está apoyando sobre todo en la primera y arrastra a la segunda (Romaine, 1996: 13). Así que procuraremos que nuestro estudio no cojee.

I. LENGUA Y DIALECTO

Delimitar el concepto lengua/dialecto puede resultar, desde el punto de vista sociolingüístico, aun más confuso que antes. Si nos inclinamos por el punto de vista de la dialectología histórica (o lingüística tradicional), los dialectos vienen siendo unas variantes genéticamente relacionadas e inteligibles entre sí (teniendo como referencia una variante sobrepuesta común estandarizada y un territorio donde se emplean), mientras que las lenguas serían variantes distintas (que pueden ser genéticamente relacionadas) mutuamente ininteligibles. El enfoque sociológico concibe la diferenciación entre la lengua y el dialecto como hechos sociales y políticos, donde los dialectos serían limitados socialmente, y políticamente subordinados. La sociolingüística actual se interesa por el estudio de las variantes lingüísticas como parte de un *continuum*, que expone situaciones cuando resulta problemático decidir con criterios puramente lingüísticos si estamos ante una lengua o un dialecto. Señala también muchos casos cuando hay variantes mutuamente inteligibles (aspecto lingüístico), pero estandarizadas o normalizadas separadamente (aspecto sociopolítico), cuando son consideradas lenguas diferentes, o al revés, cuando son casos de lenguas diferentes (mutuamente inteligibles según el aspecto lingüístico) que, sin embargo, sus variantes regionales en situaciones de contacto resultan ser inteligibles (que también puede darse unilateralmente como resultado de la actitud social).

El término "dialecto" se usa generalmente para referirse a las variantes subordinadas de una lengua; sin embargo, veamos cómo cambia el concepto de lengua frente a dialecto a través del tiempo. El término "dialecto" proviene del griego *diálectos* y se refiere a la 'manera de hablar' (Corominas, 1961). El término dialecto se emplea generalmente tanto en Europa como en América. En español su uso es documentado desde el

principio del siglo XVIII, mientras que los términos *lengua* y *lenguaje* se empezaron a emplear desde el siglo XII y XIII respectivamente. En Grecia había tres dialectos escritos, no hablados: iónico, dórico y ático, cada uno empleándose para diferente uso literario, aunque se cree que se basaban en las formas habladas en las regiones respectivas. Los dialectos eran posteriormente remplazados por la norma griega única *coiné*, que se basaba esencialmente en la forma del dialecto del centro administrativo y cultural (Atenas). Aunque los griegos dieron nombre a las diversas realidades lingüísticas, sólo se ocupaban realmente de los dialectos helénicos. La situación de Grecia sirve como punto de referencia para ser posteriormente adoptada como modelo de clasificación terminológica para lengua y dialecto. La imprecisión del uso terminológico tiene sus orígenes en la ambigüedad de la situación histórica y se extendió a otros países convirtiéndose en parte de terminología técnica de la lingüística.

Como explica Einar Haugen (1966), en el sentido histórico, diacrónico, "la lengua" puede referirse a una lengua común que resulta de la unificación. "Lengua" es siempre el término sobrepuesto y "dialecto" el subordinado. Podemos decir que "x es dialecto de y" o "y tiene dialectos x y z", pero nunca que "y es la lengua del dialecto x". "Lengua" como un término sobrepuesto puede utilizarse sin referencia a dialectos, pero "dialecto" no significa nada si no hay otros dialectos y una lengua de referencia. La conclusión a la cual llega Haugen es que cada dialecto es una lengua, pero que no cada lengua es un dialecto. En el ámbito lingüístico francés se suele aplicar el término *patois* a un dialecto hablado, para distinguirlo de variantes con formas escritas (dialectos), los cuales son definidos por la Academia como variantes regionales de una lengua. De esta forma, al *patois*, la variante hablada, no literaria, se le agrega la dimensión del aspecto social no oficial y carente de funciones de prestigio. En ese sentido el *patois* se define como forma degradada de un dialecto.

El empleo de la palabra "dialecto" difiere un poco del concepto *dialect* en inglés. En la tradición hispana, el término alude, sobre todo, a la diversificación geográfica; es mucho menos frecuente para referirse a la diversificación social, como

en el caso del inglés que clasifica los dialectos/variantes de la siguiente manera: las variantes regionales de la lengua son respuestas a la pregunta “¿de dónde eres?”, mientras que la respuesta a “¿quién eres?” nos ubica dentro de la variante social (Crystal, 1997: 364). Para la lingüística hispana, existen muchas discrepancias terminológicas, debido a que en la tradición lingüística española se les otorgaban denominaciones en el estrecho sentido regional. Aquí podríamos dar un ejemplo de Manuel Alvar:

dialecto es un sistema de signos desgajado de una lengua común, viva o desaparecida; normalmente con una concreta limitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común. De modo secundario, pueden llamarse dialectos “las estructuras lingüísticas simultáneas a otra, que no alcanzan la categoría de lengua”. Es condición del dialecto su débil diferenciación con respecto a otras del mismo origen (Alvar, 1961: 57).

El autor mismo emplea aparte el término *dialectos internos verticales*, acuñado por García de Diego. Hoy en día está cada vez más aceptado el significado que el término tiene en la lingüística inglesa, en el sentido de dialecto como sociolecto. El empleo del término *dialect* en inglés sirve tanto para la forma hablada como para la forma escrita (si la hay). En español sucede lo mismo.

En el siglo XIX, la situación lingüística cambió considerablemente. En vez de concentrarse en los estudios por las lenguas literarias, surge el interés por los dialectos vistos como una forma prístina de lengua que, por su carácter conservador, sirve de base a los estudios de los neogramáticos para comprobar el funcionamiento de las leyes fonéticas. El interés de los neogramáticos llevó a un gran auge de estudios dialectológicos y, consecuentemente, resultó en una gran producción de mapas y atlas lingüísticos: *Atlas lingüístico de Francia* (1903-1910), *Atlas lingüístico alemán* (1926), *Atlas de lenguas y cosas de Italia y Suiza meridional* (1925-1940). En España destacaron las obras de Manuel Alvar, *Atlas lingüístico de Andalucía* y *Dialectología española* (1979) y fuera de Europa

El atlas lingüístico de Estados Unidos y Canadá (1939-1943). En México se hicieron famosos los trabajos de Juan M. Lope Blanch: *Investigaciones sobre dialectología mexicana* (1979) y sobre todo el *Atlas lingüístico de México* (1990). Las investigaciones dialectológicas continúan hasta nuestros días.

La geografía lingüística trató de establecer áreas de empleo de los dialectos, las cuales se delimitaron por medio de isoglosas (líneas de un mapa que separan las regiones con rasgos lingüísticos comunes). Los primeros estudios se llevaron a cabo en Alemania y Francia para reforzar la tesis de los neogramáticos sobre el hecho de que los cambios fonéticos tenían validez general. Las investigaciones de los dialectos/variantes de alemán (bajo, central y alto) mostraron que la ley sobre “mutación consonántica del alto alemán” tenía sus excepciones cuando se trataba de la zona del Rhin, donde se rompe la regularidad, y los rasgos de bajo alemán y alto alemán se mezclan (Romaine, 1996: 164-169). En esos estudios se mostró que no había dialectos claramente separados unos de otros, sino que las isoglosas se entrecruzaban en variación libre y los elementos lingüísticos formaban parte de un *continuum* lingüístico, más que una separación clara entre un dialecto y otro.

Las isoglosas, que delimitaban las áreas lingüísticas con rasgos comunes, coincidían muchas veces con barreras geográficas (montañas, pantanos o ríos) y la distancia entre las zonas, lo cual parece ser un elemento relevante. “Mientras más gente interactúa una con otra, lo más parecido va a quedar o permanecer en su lengua. A menor contacto entre los grupos sociales, lo más probable será que sus lenguas se diferencien” (Finegan, 1989: 384). De manera que las barreras geográficas y las distancias pueden tal vez interpretarse de la misma forma en términos de barreras y distancias “sociales”, cuando nos referimos a las variantes sociales (Trudgill, 1974). La investigación histórica de los dialectos contribuyó teórica y metodológicamente al estudio del cambio lingüístico y ha servido de base a la sociolingüística histórica. La difusión de los cambios lingüísticos e innovaciones se compara con el modelo de difusión de una epidemia, “al principio afecta a pocas personas, pero después cobra ímpetu y prosigue su curso” (Romaine, 1996: 169).

La arbitrariedad de los criterios lingüísticos y el papel decisivo de los factores sociales se ven reflejados en el momento de decidir cuándo se trata de una lengua y cuándo de un dialecto. Si hay tanta ambigüedad relacionada con la delimitación terminológica, no hay por qué sorprenderse de que no exista respuesta a las preguntas sobre cuántas lenguas hay en el mundo, o cuántos dialectos hay en este país, que son las preguntas más comunes que enfrentan los lingüistas. En un país multilingüe como México, la confusión es aún más grande. La respuesta menos arriesgada a la pregunta ¿cuántas lenguas se hablan en México? sería: “muchas” (Suárez, 1995: 39). Según este autor, la respuesta más arriesgada sería entre 100 y 190. Y subrayamos *según el autor*, porque también podrían ser 72, 76, 123 o cualquier otro número, de acuerdo con el criterio del clasificador. Con los dialectos sucede otro tanto más. La mayoría de los lingüistas evade por completo los términos *lengua*, *dialecto* o *variante*; en su defecto, utilizan los términos *familia*, *grupo*, *subgrupo*, etcétera.

La dificultad no es específica para Mesoamérica, es general. Sucede por falta de un criterio puramente lingüístico disponible para tomar la decisión y trazar los límites entre dos dialectos de una sola lengua y entre diferentes lenguas. Los sociolingüistas, como José Pedro Rona (1976), por ejemplo, se han fijado en la relación entre la estratificación sociolingüística y la variación dialectal. Según el investigador uruguayo, no hay duda que el *continuum* dialectal puede ser segmentado en diferentes dialectos de una manera muy individual y subjetiva, dependiendo de la interpretación arbitraria de la mayor importancia de ciertas isoglosas y la importancia menor de otras.* No hay tal cosa como una objetiva demarcación de los dialectos; tal como dice Eugenio Coseriu, un compatriota de Rona, “los dialectos *no existen* hasta que hayan sido delimitados por un dialectólogo” (Rona, 1976: 13). Otros lingüistas también

* El mismo autor en sus trabajos anteriores (1964) nos puede servir para ejemplificar dicha segmentación dialectal arbitraria. En su clasificación describe más detalladamente las zonas cercanas —Uruguay está representado en cuatro zonas diferentes, mientras que las zonas más lejanas las percibe dialectalmente como más homogéneas (México y toda América Central las ubica solamente en dos zonas).

comparten el escepticismo de Coseriu sobre el concepto de isoglosas, como por ejemplo Guido Francescato y Göran Hammarström. Rona critica dicho concepto desde el punto de vista socio-dialectológico. Sugiere que el concepto tradicional de isoglosa debe ser retomado, y que la base de distinción de rasgos lingüísticos surge al analizar en términos estadísticos cómo pasa cierto rasgo del lenguaje activo al lenguaje pasivo y dónde el rasgo desaparece por completo. La ocurrencia de los rasgos lingüísticos no está observada en términos absolutos. La delimitación de isoglosas es imprecisa también, debido a que cada individuo posee un registro múltiple y, según la situación del habla, usa un registro diferente, por lo que la naturaleza de los fenómenos lingüísticos activos y pasivos se vuelve relativa. Otros autores también incorporan el enfoque social en los estudios de las variantes lingüísticas como, por ejemplo, Adolfo Elizaincín (1976), quien estudió la frontera de Brasil y Uruguay y describió los casos en que resulta imposible decidir si *x* variante es un dialecto del español y *y* es un dialecto del portugués, sin incorporar la dimensión sociolingüística. La intercomunicación en estos lugares de alta densidad de isoglosas no sería posible sin que los individuos manejaran, por lo menos pasivamente, varios registros. En este sentido, cada individuo puede considerarse bilingüe. Casos similares abundan en todo el mundo.

Volviendo a la situación de la dialectología y la sociolingüística mexicana, a pesar de las dificultades, se ha hecho un esfuerzo por fijar un criterio objetivo para determinar el grado de inteligibilidad que permita la clasificación de las variantes lingüísticas. Actualmente se emplean en sociolingüística los términos “variantes lingüísticas autónomas” y “variantes lingüísticas heterónomas”, porque reflejan mejor la interdependencia entre factores políticos y culturales que son los decisivos para denominar lo autónomo y lo heterónimo, más que los factores puramente lingüísticos. Queda bien documentado el hecho de que se hizo un gran esfuerzo para formar un criterio objetivo (si existe), de clasificación lingüística científica. En el México del siglo xx, más precisamente desde la última década del siglo xix, los lingüistas se han preocupado por reunir el material de campo; se ha mejorado el criterio para la clasificación de las lenguas,

por medio del método comparativo en estudios históricos, así como el profesionalismo de los autores de estos estudios. En las tres primeras décadas del siglo xx se estudiaron y clasificaron varias lenguas indígenas, pero el periodo moderno y más extenso de descripciones en el campo de dialectología, a un nivel técnico, empezó con las actividades de los lingüistas de la escuela estructuralista.

A finales de los años treinta llegó a México Mauricio Swadesh, un lingüista cuya mayor aportación es la técnica de la glotocronología léxicoestadística, con la cual se pretende la reconstrucción prehistórica de las lenguas, con el fin de establecer precisamente su antigüedad, estimar las distintas etapas de diversificación y reconstruir la estructura lingüística de las lenguas extintas. Se comparan palabras de una lista diagnóstica especialmente establecida por Mauricio Swadesh y se determina cuáles palabras se conservan en las lenguas comparadas.

Cuanto mayor será el número de palabras conservado por un par de lenguas, menor será el tiempo que tienen esas lenguas de haberse separado y según una fórmula matemática el número de palabras puede convertir en ciclos de separación (Manrique, 1988: 91).

A pesar de que se ha discutido sobre su validez por parte de los sociolingüistas, quienes han objetado básicamente que la glotocronología tiene en cuenta la historia interna de la lengua y se olvida de la historia externa, factores socioeconómicos, culturales, poblacionales e históricos, muchos la tomaron como punto de partida para sus estudios posteriores, y la modificaron para los fines de sus estudios como Jesús A. Ochoa Zazueta, Carlos Robles Uribe y otros más. Los últimos años de los treinta y la década de los cuarenta están marcados con las actividades tanto superproductivas, en cuanto a la cantidad de estudios publicados, como contraproducentes, en el sentido de las actividades misioneras que llegaron a destruir la unidad de los pueblos indígenas al imponerles valores ajenos a su cultura. Nos referimos a los trabajos del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), cuyas actividades se verán más detalladamente en el capítulo siguiente. Como resultado de sus campañas misioneras,

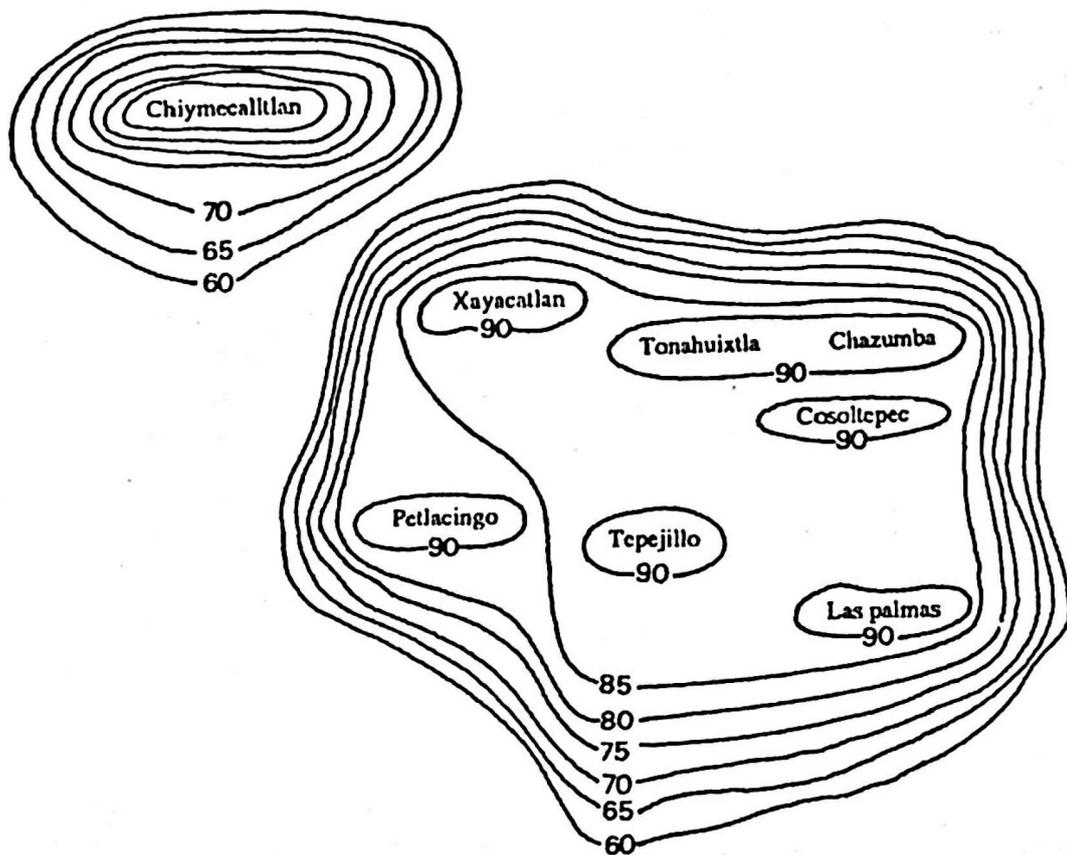
los integrantes del ILV dejaron numerosos trabajos, entre los que destacan los estudios tonales, las descripciones sintácticas, estudios comparativos, traducciones del Nuevo Testamento y colaboraciones en las campañas de alfabetización. Comentaremos su notable esfuerzo para contribuir a aclarar las dificultades relacionadas con la problemática de inteligibilidad mutua y grado de diferenciación de las variantes lingüísticas. El método del ILV sigue los siguientes pasos:

1. Se graba un texto de cada uno de los lugares que se sondea. El texto no debe ser tradicional para evitar predictibilidad del contenido.
2. Se formulan diez preguntas sobre el texto en la variante local de la lengua.
3. El texto grabado se hace escuchar a diez hablantes en cada lugar, y se incluye el lugar de la grabación original para determinar el grado de comprensión del dialecto de cada uno, y ajustar los resultados obtenidos en otros lugares.
4. Las respuestas se consideran correctas o incorrectas y se promedian en cada lugar. El porcentaje crítico para asegurar la comprensión adecuada se fijó en 80% y, en algunos casos, de acuerdo con el criterio de los lingüistas que conocían el área, el porcentaje se fijó en 70 por ciento. (Ver figura 1.)

La prueba presenta varias dificultades que pueden reflejarse en la interpretación errónea de los resultados, debido a que: la población no estaba acostumbrada a ser sometida a pruebas; no tomaba en cuenta las actitudes sociales antagónicas que a veces determinan "la comprensión", ni la influencia de bilingüismo individual. En esta prueba se examinaron más de 400 lugares. El esfuerzo de encontrar y fijar criterios objetivos en el campo de la dialectología es indiscutible; lo dudoso sería la aplicación de estos "criterios objetivos" en la clasificación de las lenguas desde un punto de vista sociológico. El problema de inteligibilidad es más complejo y el problema de la lengua versus dialecto no se resuelve abstrayendo los resultados de semejantes

pruebas por más objetivamente intencionales que fueran, puesto que la inteligibilidad no es ni simétrica ni transitiva. Como ejemplo de inteligibilidad asimétrica, podemos imaginar que los hablantes del lugar A pueden entender a los hablantes del lugar B, mejor de lo que éstos lo pueden hacer con aquéllos; en cambio, los hablantes de A pueden entender a los hablantes de B y éstos pueden entender a los de C; sin embargo, los hablantes de A y C no se entienden entre sí. En el contexto real, observemos la situación de tres pueblos donde se hablan variantes del zapoteco, localizados en el estado de Oaxaca. (Ver Cuadro 1.)

Figura 1. Variantes lingüísticas en un área mixteca



(Fuente: Suárez, 1995: 42)

El resumen del cuadro ejemplifica esta situación. Los hablantes de Yatzachi pueden entender la variante de Ocotlán y los hablantes de Tilquiapan la de Yatzachi; pero los hablantes

de Tilquiapan y Ocotlán no se comprenden entre sí. La inteligibilidad es mutua entre Tilquiapan y Yatzachi, mientras que los hablantes de Yatzachi comprenden a los hablantes de Ocotlán, pero no a la inversa. Casos como éste son muy frecuentes en el área mixteca, donde muchas veces, literalmente, cada aldea tiene sus propios rasgos fonéticos, léxicos o gramaticales (los últimos en menor proporción). Mientras que Jorge A. Suárez no nos ofrece explicación con criterios extralingüísticos para entender la relatividad de la inteligibilidad, otros autores (Yolanda Lastra, por ejemplo) señalan cuáles son los problemas de comprensión mutua entre los pueblos de Oaxaca que han sido provocados por los pleitos de tierras o agua, o por cuestiones de actitud, en ningún caso por razones lingüísticas estructurales.

Cuadro 1. Grado de inteligibilidad entre tres pueblos zapotecos, localizados en el estado de Oaxaca

	Yatzachi	San Antonio Ocotlán	Tilquiapan
Yatzachi		77	87
San Antonio Ocotlán	96		59
Tilquiapan	96	67	

Fuente: Suárez, 1995: 40.

Podemos observar un caso similar entre los indígenas bajacalifornianos de la afiliación lingüística yumana. El reflejo de hostilidad y poca convivencia entre los distintos hablantes de las lenguas vernáculas se exterioriza en aseveraciones de los propios indígenas quienes, exagerando las diferencias mínimas (unas cuantas palabras o acento diferente), catalogan la lengua de ellos como una lengua distinta (Michelsen, 1991: 156-157).

El criterio de la inteligibilidad mutua ha sido examinado por muchos sociolingüistas. El ejemplo del contexto europeo es

tomado de Suzanne Romaine (1996). Los estudios de la inteligibilidad mutua revelan asimetrías interesantes entre los daneses y los noruegos. Los daneses dicen entender a los noruegos; pero los noruegos afirman entender a los daneses en menor proporción. La comprensión más reducida se da entre daneses y suecos, mientras entre noruegos y suecos es más extensa. Sin embargo, noruegos y daneses afirman entender mejor a los suecos, y éstos últimos dicen entender a los daneses y noruegos. ¿Cómo puede explicarse semejante comprensión asimétrica? Se debe, como en el caso del estudio de comparación del habla de los tres pueblos indígenas, a los criterios extralingüísticos que no se toman en cuenta en los estudios.

En el caso de los países escandinavos, los noruegos y daneses han estado más en Suecia que los suecos en los otros dos países. Sólo la cuarta parte de los suecos declara leer cosas escritas en las otras dos lenguas. Mientras 41% de los daneses y 52% de los noruegos escuchan la radio sueca, sólo 9% de los suecos escuchan la programación radiofónica danesa o noruega. Es evidente que los noruegos y daneses muestran mayor grado de acomodación a la realidad sueca, ya que Suecia es también la potencia económica mayor de los países nórdicos, por lo mismo muestra menor interés por los acuerdos de cooperación nórdica, mientras que los noruegos y daneses son más partidarios debido a los beneficios que podrán obtener. Como el resultado del estudio lo muestra, los daneses resultan ser peor entendidos tanto por los noruegos como por los suecos. La línea divisoria entre las lenguas suecas, noruegas y danesas es más relevante política y culturalmente que lingüísticamente.

Los lingüistas solucionan la problemática de diferenciación entre lengua y dialecto al poner más peso en la balanza en la parte lingüística. Citaremos el ejemplo de Rona, cuyos trabajos son comentados por Oscar Uribe-Villegas (1976). El profesor uruguayo centra el problema en la pluralidad de los significados del término "lengua". La confusión, según él, es causada por la existencia de tres lenguas o, mejor dicho, por el uso indiscriminado del mismo término para realidades distintas. Así una L_1 , lengua opuesta al habla (la distinción saussuriana *langue-parole*); una L_2 , opuesta a los dialectos (*langue française-patois*), y una L_3 , opuesta a

o-tras lenguas (L_{3i} , L_{3j} , L_{3k}). Uribe-Villegas especifica el uso de la palabra "lenguaje" para la actividad general humana y "lengua" como un término tecnicado de Saussure opuesto al habla y de "idiomas" en cuanto a lenguas que se distinguen unas de otras. El término idioma refleja el griego 'propio de alguien, peculiaridad'. Rona acepta la terminología de Uriel Weinreich (diasistema) como sinónimo de L_3 , a pesar de que de Weinreich no incluye una estratificación sociocultural. Rona llega a una fórmula matemática que representa el idioma. Cada idioma se diferencia:

- a) a lo largo de una dimensión geográfica (de donde los dialectos, las isoglosas, la geografía dialectal);
- b) a lo largo de otra, histórica (de donde los "estados de lengua", la gramática histórica), y
- c) a lo largo de una última, sociocultural (de ahí los llamados "dialectos sociales" la estratificación lingüística).

Si designamos por d_j los dialectos geográficos, podemos decir que un idioma I es igual a la suma de todos sus dialectos (con inclusión del estandarizado o normalizado)

$$I = \sum_{j=1}^n d_j$$

Sin embargo, esta anotación es insuficiente, pues se refiere a un idioma no identificado ni temporal ni socioculturalmente, en forma parecida a como:

$$I = \sum_{k=1}^m e_k$$

eso tampoco basta, pues dice que el idioma es la suma de los "estados de la lengua", sin concretar las coordenadas geográficas y socioculturales, así como también

$$I = \sum_{e=1}^p s_e$$

es insuficiente, ya que el idioma, no especificado ni geográfica ni históricamente, se reconoce como suma de sus dialectos sociales. La fórmula matemática que representa el idioma en su plena integridad (diasistema) es una triple sumatoria, donde un idioma (I) es una suma de todos sus dialectos, identificado histórica, geográfica, social y culturalmente:

$$I = \sum_{j=1}^n \sum_{k=1}^m \sum_{e=1}^p D_{jke}$$

en donde D es la realidad “diversidad idiomática sobre la dimensión geográfica_(j), sociocultural_(k), y el devenir histórico_(e)” (Véase Uribe-Villegas, 1976: 48-51). Pese a su esfuerzo metodológico, la exposición de Rona nos pareció demasiado complicada; sin embargo, nos sirvió como ejemplo para documentar un punto de vista diferente del problema tratado en este capítulo, aunque valoramos mucho el concepto de las tres acepciones de “lengua”: 1) una lengua opuesta a un habla; 2) una lengua “estándar” opuesta a los dialectos o *patois*, y 3) “idiomas” cuando se trata de designar a las diversas lenguas. Los problemas que han surgido para poder distinguir claramente entre diferentes usos de lengua y dialecto reflejan dos dimensiones terminológicas: la estructural (descriptiva) y la funcional (su uso en comunicación), y como el estudio de la estructura es tarea central para los lingüistas, queda a los sociólogos, o más bien a los sociolingüistas, dedicarse al estudio de las funciones.

En México, más que en otras partes, se ha adoptado el término dialecto con el sentido peyorativo. Al referirse a las lenguas indígenas como “nada más dialectos” se muestra la actitud negativa hacia sus hablantes, los cuales son considerados de clase social baja. Para evitar los matices peyorativos de la palabra dialecto, John Gumperz y Charles Ferguson (1960)

emplearon el término “variante”, citado en numerosas publicaciones. El término lengua se refiere a “todas las variantes (desde una, hasta una gran cantidad) que comparten una variante sobrepuesta (como, por ejemplo, el estándar literario, que se asemeja fonológica y gramaticalmente a las variantes incluidas, y que, o bien son mutuamente inteligibles, o bien son conectadas por medio de una serie de variantes mutuamente inteligibles” (Gumperz y Ferguson, 1960: 5). El dialecto es definido como “un conjunto de una o más variantes de una lengua que comparten por lo menos un rasgo o combinación de rasgos que lo diferencian de otras variantes de la lengua y que puede ser tratado como unidad, ya sea por razones lingüísticas o no lingüísticas” (Gumperz y Ferguson, 1960: 7).

En los países donde conviven las diferentes lenguas indígenas disminuidas, incluso durante el contacto de las lenguas europeas e imposición de ellas, existen largas cadenas de variantes lingüísticas interrelacionadas y sin límites claros internos. La sociolingüística variacionista mexicana actual se concentra sobre todo en estudios del español urbano (normas de las hablas cultas); pero el variacionismo no se ha adoptado aún en el ámbito de las lenguas indígenas, debido a su falta de estandarización y su gran fragmentación. Tampoco se puede aplicar en su estudio el criterio de clase social en el sentido occidental. El estudio sociolingüístico de las lenguas indígenas y el variacionismo se muestran del lado opuesto a la necesidad de estandarización. Para evitar la fragmentación de las lenguas indígenas, al grado de que se pierdan, surge la necesidad de estandarizarlas, lo que ha causado polémicas por el variacionismo. El enfoque de los estudios sociolingüísticos variacionistas se centra, por lo regular, en una de las variantes lingüísticas que no suelen haberse estandarizado. Sin embargo, los estudios sociolingüísticos actuales permiten abordar desde una perspectiva más amplia las condiciones de “convivencia” entre las lenguas.

II. MÉXICO, PAÍS PLURICULTURAL Y PLURILINGÜE

*Pocos componentes de las culturas
mesoamericanas han sido
agredidos tan sistemática y
brutalmente como sus idiomas.*

Guillermo Bonfil Batalla

La diversidad de lenguas, sus contactos y sus interpretaciones siempre han generado discusiones apasionantes. México es un país en el que viven actualmente (según el censo del 2000) 97 483 412 habitantes. La población de cinco años o más es de 84 794 454, de los cuales 5 483 555 hablan alguna lengua indígena, lo que representa aproximadamente 7% de la población. De los hablantes indígenas, 81.5% utiliza el español y 16.6% no lo habla (2% no especifica). Los estados con mayor porcentaje de población indígena son Yucatán (39.7%), Oaxaca (36.6%) y Quintana Roo (26.1%). Los estados con menor población indígena son Zacatecas (0.1%), Aguascalientes (0.1%) y Coahuila (0.1%). Las cifras de los censos hay que tomarlas con criterio, dado el hecho comprobado de que, en los censos, mucha gente oculta que su lengua materna es indígena (Parodi, 1981). También es un hecho generalmente conocido que, de un censo al otro, el porcentaje de hablantes de alguna lengua indígena disminuye. En 1940, por ejemplo, sumaban 15% de la población; en 1970 era de 9%, y ahora casi de siete por ciento. El español es la lengua oficial (de facto) en el país, aunque su estatus legal no está postulado por la ley como es el caso de España, donde el castellano es la lengua oficial de acuerdo con el artículo tercero.

Un rasgo distintivo de la situación lingüística mexicana es la existencia de una gran cantidad de lenguas indígenas. Como

se explicó en el capítulo anterior, debido a la fragmentación lingüística y la poca claridad de la distinción entre lengua y dialecto (no se ha adoptado aún el criterio variacionista), lo que determina el número de lenguas es básicamente el criterio de la persona que los contabiliza. El Instituto Nacional Indigenista registra casi 70 lenguas indígenas; sin embargo, la Secretaría de Educación Pública habla de 62 (datos basados en cifras de 1997) y, según esa misma fuente, México ocupa el segundo lugar en diversidad lingüística después de India (65 lenguas), al que le sigue China con 54 lenguas vivas. Se menciona que antes de la llegada de los españoles se hablaban unos 170 idiomas indígenas y, a finales del siglo pasado, sólo alrededor de cien. Todos los números hay que tomarlos con reserva, pues, como ya hemos dicho, el criterio de clasificación varía. A pesar de eso, podemos darnos una idea de la desventajosa posición de las lenguas nativas respecto del español.

La mayoría de las lenguas indígenas son fragmentadas en numerosas variantes con pocos hablantes y en peligro de ser sustituidas por completo por la lengua mayoritaria con prestigio oficial, es decir el español. De las 62 lenguas mencionadas en el material oficial de la SEP, 16 llegan a tener menos de mil hablantes; nueve tienen de mil a cuatro mil; diez más de diez mil y menos de treinta mil, y diez llegan a ser usadas por más de treinta mil y menos de noventa mil parlantes. Seis idiomas son empleados por una población mayor de cien mil y menor de doscientos cincuenta mil. Entre doscientos cincuenta mil y quinientos mil hablantes existen cuatro lenguas vernáculos, y las lenguas habladas por más de quinientos mil y menos de un millón son cinco. El náhuatl y el maya son lenguas mayoritarias en México (según la terminología de Ferguson) porque son habladas por más de un millón de parlantes: 2 563 000 el náhuatl y 1 490 000 el maya.

Las clasificaciones de las lenguas indígenas se suelen dar por familias lingüísticas o por zonas geográficas; la clasificación por familias lingüísticas toma más en cuenta los estudios dialectológicos y la distribución de las isoglosas. La clasificación geográfica ha sido actualmente "científicamente derrotada", aunque para los no lingüistas tal vez resulta más comprensible.

El ejemplo de la lista de clasificación de las lenguas por familia que empleamos a continuación es de las menos complicadas.

Cuadro 2. Clasificación de las lenguas indígenas

Familia	Subfamilia	Grupo	Subgrupo	Lenguas
I. Hokano-coahuilteca	yumana de Baja California			paipai, kiliwa, cucapá, cochimi
	seri			seri
	tequistlateca			tequistlateca o chontal de Oaxaca
II. Chinanteca		del ojiteco		chinanteco de Ojitlán
				chinanteco de Usila
		de Quiotepec		chinanteco de Quiotepec
				chinanteco de Yolox
		de Palantla		chinanteco de Palantla
				chinanteco de Valle Nacional
		Lalana		chinanteco de Lalana
				chinanteco de Latani
				chinanteco de Patlapa
III. Otopame	pame			pame del norte, pame del sur
	chichimeca			chichimeca jonaz
	otomiana			otomí, mazahua
	matlatzincana			matlatzinca, ocuilteco
IV. Oaxaqueña	zapotecana	serrano del norte		zapoteco de Villalta
				zapoteco vijano
				zapoteco del rincón
		de los valles centrales y el Istmo		zapoteco vallista, tehuano
		de las sierras del sur		zapoteco de Cuixtla, solteco
		chatino y papabuco		chatino, papabuco
	mixteca	mixteco	mixteco	mixteco de la Costa

Familia	Subfamilia	Grupo	Subgrupo	Lenguas
				mixteco de la Mixteca Alta
				mixteco de la Mixteca Baja
				mixteco de la zona mazatleca
				mixteco de Puebla
			cuicateco	cuicateco
			trique	trique
		Amuzgo		amigo
	mazatecana			mazateco, chocho o popoloca
				ixcateco
V. Manguéña				chiapaneco
VI. Huave				huave
VII. Tapaneca				tlapaneca
VIII. Totonaca				totonaca, tepehua
IX. Mixe				mixe, zoque, popoluca
X. Maya		Inik		huasteco
		Winik	yaxqué	maya peninsular (<yucateco> y <lacandón>)
			yaxché	chol, chontal, tzeltal, tzotzil
				tojolabal
			raxché	mame, teco
			motocintleco	motocintleco
XI. Yutoazteca		Sonorense	pimano	pima alto, tepehuán
			tarahumara	tarahumara-varohio
			cachita	cahita (<yaqui> y <mayo>)
		Azteca	cora-huichol	cora, huichol náhuatl (<náhuatl>, <azteca>)
				<mexicano> o <mexicanero>
XII. Cuitlateca				cuitlateca
XIII. Tarasca				tarasco o purépecha
XIV. Algonquina				kikapú

Fuente: *Enciclopedia Océano de México*, vol. 3: 639.

Como podemos observar, la lista de las lenguas indígenas que se hablan hoy en el territorio mexicano es bastante larga; pero no llega ni a la mitad del número de las lenguas que se hablaban antes de la llegada de los españoles. Durante el largo tiempo de superposición de la lengua de colonización se han muerto muchas lenguas y muchas más se encuentran actualmente en vías de extinción.

El conjunto de lenguas amerindias que se hablan en México actualmente representa uno de los más preciosos legados de las culturas mesoamericanas y sintetiza una experiencia histórica de una complejidad tal que la investigación lingüística y antropológica apenas ha trabajado una pequeña parte de las numerosas e importantes cuestiones que plantea. El que no sepamos con precisión el número de lenguas que se hablan y no tengamos un registro sistemático de aquellas que se encuentren en proceso de extinción, constituyen manifestaciones evidentes de la magnitud de las dificultades presentadas por el acervo étnico-lingüístico. Uno de los principales escollos para el conocimiento que ofrecen las lenguas amerindias es el poco aprecio o, inclusive desdén, que se les tiene, considerándoseles de escasa importancia, «primitivos», llamándoles en forma despectiva «dialectos» y, paradójicamente, sucede lo contrario, es decir, son lenguas de una enorme complejidad que se nos presentan como un reto para la teoría y la práctica de la lingüística (Medina, 1990: 14).

Los antecedentes históricos de la situación lingüística plurilingüe (aunque encaminada cada vez más hacia una homogeneidad) se remontan a la época previa a la conquista. Cuando llegaron los españoles a México, la población indígena no formaba un bloque homogéneo; el centro del habla náhuatl (idioma oficial de los aztecas) dominaba política y militarmente las culturas vecinas de toda la zona central de México. El náhuatl se convirtió en lenguaje de prestigio. Los aztecas adiestraban a los miembros de su nación en la escritura y también los preparaban para que pudieran fungir como intérpretes en los asuntos relacionados con el sistema tributario.

El elemento de escritura es muy importante en el desarrollo de las lenguas de México y América central. En estas regiones

se han establecido cuatro sistemas de escritura: el zapoteco, el maya, el mixteco y el náhuatl. La escritura jeroglífica maya parece ser la más avanzada. Aunque no se pueden descifrar los textos, se puede admitir que refleja una lengua hablada. La escritura y la sabiduría pertenecían a la élite. La importancia de libros y escritos se reflejan en la mitología maya, donde hay un dios especial de las letras, *Itzamná*, quien había definido las reglas del idioma e inventado los caracteres de escritura. Además, existía un dios de la elocuencia *Htubtun*, que representaba las palabras sabias y poéticas. Las lenguas indígenas poseen una tradición literaria que se interrumpió desafortunadamente con los acontecimientos de la conquista. Con la quema de los códices, catalogados como “falsedades del demonio” por Fray Diego de Landa, desapareció la mayor parte de la riqueza cultural escrita de los indígenas. El estudio de textos enteros hasta hoy ha sido imposible; sólo se han traducido ciertos fragmentos. Los pocos códices que se salvaron de la quema tampoco son muy accesibles para un estudio contemporáneo, porque la mayoría se encuentra fuera del país. La corona española los vendió a diferentes monarquías europeas para poder financiar sus gastos militares. Lo que también resulta curioso son los nombres de los códices. Miguel León-Portilla (Ligorred, 1991: 31) observó lo absurdo de la clasificación, ya que reciben el nombre de quien los descubrió, compró, robó o del depositario en donde se conservan.

En la época colonial los frailes les enseñaban a las élites indígenas “cristiandad, buenas costumbres y lengua castellana”. El catolicismo y la imposición del castellano caminaron juntos. La famosa gramática castellana de Nebrija sugería que la supremacía política debía ir acompañada por la unificación lingüística. El castellano tomó la posición de lengua culta hasta entonces reservada para el latín. Los frailes extendieron el náhuatl como lengua franca, que recibió del rey Felipe II el nombramiento de “lengua general de los indios” (*Ibid*: 34). A pesar de que el castellano estaba encaminado como nuevo lenguaje definitivo del imperio, las lenguas vernáculas fueron promovidas como el instrumento de conversión. También se decía que los indígenas podían aprender mejor el cristianismo en sus propias lenguas. Durante el reinado de Felipe II se

instauraron las cátedras de náhuatl y otomí en la Universidad de México. Felipe III siguió los pasos de su padre y ordenó que los misioneros aprendieran la lengua de los indios, aunque se esperaba que éstos se castellanizaran. Felipe IV apoyó las cátedras de lenguas indígenas inicialmente; sin embargo, más adelante ordenó que se les enseñara español a los indios para que los nuevos súbditos pudieran ser mejor controlados. También Carlos III insistió en la enseñanza del español. Se decía que la unidad lingüística era necesaria para una nación y que había que educar en español y eliminar las lenguas indígenas, aunque la práctica llevada por los frailes era un poco diferente.

Una vez más la cuestión clave seguía siendo práctica; ¿qué idioma serviría mejor a los fines de los misioneros: el español, el latín o un idioma vernáculo? Resolviendo los problemas a medida que se presentaban, los frailes escogieron lo que les pareció ser las soluciones más prácticas. Las primeras consideraciones tenían que ser fundamentalmente numéricas. Todos los indios deberían aprender español si tal fuera el idioma de la conversión. El número de indios que debieran aprender náhuatl era menor, no cabe duda, y era más fácil para los frailes mismos aprender náhuatl o cualquiera de las lenguas indias que dedicarse a enseñar el español a todos los indios. De ahí los primeros misioneros descartan el español. No disponían ni del personal ni de los materiales necesarios para enseñar español a los indios (Heath, 1972: 61).

En la época de la independencia política de México se adoptó la política de asimilación del "indio", quien debe desaparecer y convertirse en ciudadano mexicano. Sin embargo, las raíces "prehispánicas" se fomentan porque fortalecen el nacionalismo. Los criollos

no dudan en acudir a un pasado que no les pertenece, las antiguas culturas americanas (en especial, la azteca). Se llaman todavía «mexicanos» y esgrimen con orgullo los logros, los valores, de las civilizaciones históricas de los territorios en que ellos viven, pero ignoran, esconden y pretenden destruir la presencia viva de los indígenas que los rodean (Ligorred, 1991: 37).

La Constitución de 1857 promulgó la educación laica y gratuita. La política educativa de la época porfiriana postuló educación para todos los mexicanos en igual forma. El positivismo básicamente aceptó la presencia de las lenguas indígenas como documentos arqueológicos, pero no admite su uso en las escuelas. El famoso historiador Justo Sierra, secretario de Educación del presidente Porfirio Díaz, estaba convencido de que el multilingüismo era un obstáculo para el progreso. Uno de los primeros en reconocer la multiétnicidad de México fue Ignacio Ramírez (1818-1879), uno de los precursores de los programas educativos bilingües. En la época del triunfo del liberalismo mexicano (1867-1880) se les atribuía un cierto valor "poético" o "folklórico" a las lenguas indígenas; pero se rechazaba su uso científico. A principios del siglo xx, surgió el interés antropológico por estudiar las lenguas americanas. Franz Boas fue el primer antropólogo en considerar las lenguas como subsistemas culturales. A pesar de que el interés antropológico despertó polémicas acerca de una educación especial para los indígenas, la política oficial sigue el método directo de castellanización al sostener la necesidad de una lengua común y respetar una educación especial para los indígenas, en la que las lenguas funcionan siempre en un plano secundario.

Durante el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas se intentó solucionar problemas sociales de los grupos indígenas, lo que conllevaba cambios positivos en su educación. Surgieron proyectos de alfabetización en lengua indígena y se probó que se podía integrar al indígena por medio de ésta (Proyecto Tarasco de Mauricio Swadesh). En los años treinta se fundan el Departamento de Asuntos Indígenas, el Instituto Nacional de Antropología e Historia y la Sociedad Mexicana de Antropología.

En los años treinta también penetró a la sociedad mexicana una organización cuyos fines serían discutidos muchas veces, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), fundado por Guillermo Townsend. Los miembros del ILV aprendieron las lenguas indígenas durante largas estancias en las comunidades y, como resultado, produjeron materiales didácticos y lingüísticos. El personaje más importante de la lingüística descriptiva era probablemente Kenneth Pike, el fundador de la teoría tagnémica.

A pesar del esfuerzo de los integrantes del ILV en el campo de la lingüística (hasta hoy han participado en la investigación y programas de traducción de más de mil lenguas), su actitud es rotundamente rechazada por los antropólogos mexicanos y activistas indígenas a tal grado que se niegan, por ejemplo, a aceptar los símbolos fonéticos que usó el ILV en su descripción de las lenguas. La finalidad de los estudios lingüísticos era facilitar la traducción y publicación de la Biblia (sobre todo, del nuevo testamento). El ILV tuvo que presentar su proyecto como cultural y lingüístico porque un proyecto de misión evangélica no habría sido aceptado durante el gobierno de Lázaro Cárdenas. Se cuestiona el contenido ideológico de dicha institución y sus logros en atomizar, tanto lingüística como culturalmente, a los pueblos indígenas. En el boletín del ILV se lee: “nosotros sólo llevamos la palabra de Dios, si hay deculturación es la obra de Dios. Nosotros no trasformamos a nadie: el único que tiene capacidad de transformar a los hombres es Dios” (Fábregas, 1980: 154). La Resolución (núm. 5) del Primer Congreso de Organizaciones Indígenas de Centroamérica, en 1989, rechazó la penetración del ILV por su ideología de evangelización y subestimación de los valores tradicionales, así como por su papel de representante de los poderes norteamericanos.

Después de la creación del Instituto Nacional Indigenista (1948) se empezó a implantar a mayor escala el método bilingüe y bicultural que sigue con sus fallas hasta hoy. Se ha comprobado que el criterio integracionista, que parte del supuesto de que se eliminan los problemas al suprimirse las diferencias originadas por la multiplicidad de lenguas y diferencias culturales, ya no puede ser viable para la política oficial. En condiciones actuales es bien sabido que la educación bilingüe y bicultural es un mito, y si los parlantes indígenas conservan su lengua materna, es por decisión de los mismos miembros del grupo, más que de los funcionarios gubernamentales y de los programas de educación. A pesar de haberse cumplido casi tres siglos de la independencia de México, los problemas fundamentales relativos a la posición socioeconómica, cultural y lingüística de los grupos autóctonos de México no se han resuelto. Mientras que unos permanecen en silencio, otros se levantan para reivindicar sus derechos.

III. DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN LA ZONA FRONTERIZA DEL NORTE DE MÉXICO

La proximidad del vecino norteamericano, y los contactos culturales y lingüísticos que viven diariamente los residentes fronterizos del norte de México, despertó la preocupación de cuidar y proteger el idioma español de la influencia del idioma inglés. Para ese fin se creó la Comisión para la Defensa del Español Fronterizo en 1981, cuya vida efímera prueba el hecho conocido de que no se puede imponer la voluntad sobre la realidad. Aparte de cierto antagonismo centro-periferia, como las cuestiones de criterio de quién tiene "la patente" del español "correcto" (¿o sea castellano?), las discusiones pueden seguir en torno a la dicotomía variedad contra "desvío" de la norma, lo que puede empezar con la relación ambigua del español mexicano con el español ibérico. Nos damos cuenta del hecho general de que, entre la población, nadie tiene claro lo que es lo "correcto", como el convencimiento de que es precisamente la forma que él no emplea. En la sección del trabajo dedicado a las actitudes nos detendremos más en el tema.

La yuxtaposición directa entre una nación totalmente industrializada y desarrollada con un país del llamado "tercer mundo" trae consigo una serie de problemas culturales, educativos y lingüísticos. El español y el inglés, ambos de origen indoeuropeo, gozan de prestigio universal. Ambas son lenguas coloniales con un número considerable de hablantes; las dos son empleadas también como lenguas francas y lenguas internacionales (para la clasificación tipológica, véase Stewart, 1962). Las dos lenguas también tienen en común que son lenguas de facto, pero no de jure, y a ambas, por su uso común, se les otorga el estatus de lengua nacional. Sin embargo, hay diferencias entre México y Estados Unidos en el proceso de legislación de un idioma único como la lengua oficial. En Estados

Unidos, cada estado decide sobre su jurisprudencia legal. En el estado de California, el idioma inglés pasó a ser la lengua oficial en 1986, lo que ha traído diversos problemas, protestas y procesos legales que siempre terminan en un fallo favorable a la persona de lengua minoritaria que exige respeto a sus derechos constitucionales, ya que ninguna legislación estatal puede estar por encima de la Constitución Nacional, que hasta ahora no postula ninguna lengua oficial.

México se encuentra en camino de postular legalmente el uso del español como idioma oficial (junto con las lenguas indígenas por su valor cultural e histórico), pero la decisión final no se ha tomado aún. Con los últimos cambios de la Constitución en la edición del 2002, puede encontrarse con graves problemas legales parecidos a los de su vecino estado de California. Nos estamos refiriendo a las modificaciones del Artículo Segundo, donde, en vista de la composición pluricultural, se les permite a los indígenas que en sus pueblos actúen de acuerdo con sus procedimientos y prácticas tradicionales, y que ejerzan sus formas de gobierno interno. Así, por ejemplo, el mixteco que cometió adulterio debe ser desnudado en público según la costumbre del pueblo, por lo que podrá reclamar sus derechos constitucionales, y sería un juicio más como tantos juicios absurdos que vive el estado de California, resultado del conflicto de poder y lenguaje. Uno de tantos ejemplos absurdos de California (Monterrey Park), es que se contrata a una persona por sus habilidades bilingües, pero se le prohíbe usar el español en sus conversaciones privadas (Donahue, 1993: 222).

En México, el español es la lengua nacional de facto desde finales del siglo XIX, cuando ocurre un desplazamiento notable de las lenguas indígenas. También en el siglo XIX se constituyen nuevas líneas divisorias entre México y Estados Unidos como resultado de la pérdida de los territorios durante la guerra de 1846-1848. Los habitantes de algunas comunidades quedan divididos y a lo largo de la frontera norte surgen las ciudades gemelas. El ejemplo más antiguo es el Paso del Norte, actualmente conocido como El Paso-Ciudad Juárez. Debido al aislamiento de la frontera norte de México respecto del centro de la nación, las ciudades fronterizas mexicanas se van

caracterizando por su interdependencia con su ciudad gemela del lado norteamericano. Socioculturalmente, las ciudades gemelas del lado norteamericano tienen notables características mexicanas, mientras que las ciudades del lado mexicano adquieren ciertos rasgos económicos norteamericanos.

Margarita Hidalgo (1993a) caracteriza las actuales ciudades fronterizas del lado mexicano por la presencia destacable de la industria maquiladora, fenómeno que se ha transformado radicalmente en los últimos 30 años. Los complejos más importantes de ciudades gemelas son: Tijuana-San Diego (Baja California-California, respectivamente); Mexicali-Caléxico (Baja California-California); Nogales-Nogales (Sonora-Arizona); Ciudad Juárez-El Paso (Chihuahua-Texas); Nuevo Laredo-Laredo (Tamaulipas-Texas); Matamoros-Brownsville (Tamaulipas-Texas). En todas ellas es notable la presencia mexicana en las ciudades fronterizas estadounidenses y la continuidad etnolingüística con México. La mayoría de los fronterizos del sur de los Estados Unidos son de origen mexicano y hablan alguna variante del español mexicano. El número de hispanoparlantes está reforzado también por el flujo continuo de migrantes de México hacia Estados Unidos. Los residentes fronterizos del lado mexicano son por lo regular monolingües. A pesar de que la mayoría de los fronterizos habla español, también se emplean en mucha menor escala las lenguas indígenas.

En el caso específico de Baja California, de 2 487 367 personas (censo del año 2000), 1 425 801 son mayores de cinco años; de los cuales, 18 177 hablan alguna lengua indígena (aproximadamente 1.2%). De esta última cifra, 16 700 también hablan español. La mayoría de estos hablantes de las lenguas vernáculas son mixtecos, quienes provienen de los estados de Oaxaca, Guerrero y Puebla. A los miembros de este grupo que entienden náhuatl no les gusta la denominación "mixteco", debido a que era la palabra despectiva que utilizaban los aztecas para referirse a ellos como 'gente sucia', según las palabras de un mixteco integrante de la Academia de la Lengua Mixteca (la interpretación de nuestro informante, aunque no es compartida unánimemente por los demás, indica una actitud común de animosidad entre las diversas etnias indígenas). "Tu'un savi"

significa 'palabra de la lluvia', y así se autonombran los mixtecos de Baja California.

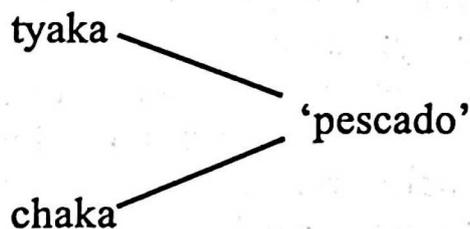
Los mixtecos migraron al norte por razones de supervivencia económica. En la zona de Baja California se encuentran, sobre todo, en la zona agrícola de San Quintín. Una población significativa se concentra en Tijuana (colonia Obrera, tercera sección). Los migrantes mixtecos estrechan su contacto con otra cultura dominante en una zona lejana a la suya; pero gracias a un flujo migratorio constante no pierden vínculos con su comunidad. Los migrantes mixtecos, por sus rasgos culturales y condición étnica, son discriminados por parte de los patrones y de la población en general. Un punto de vista diferente no le caería mal a la sociedad mayoritaria que parece estar "enferma", de acuerdo con el concepto mixteco de lo sano. "Una persona sana es una persona que está contenta, serena, con ganas de trabajar y de comer, le brillan los ojos y no tiene problemas con sus familiares, vecinos y autoridades" (Robledo, 2002: 2).

La lengua mixteca pertenece al grupo macrootomangue y tiene variantes lingüísticas geográficas (cuyo número varía, por razones que hemos explicado anteriormente). El material oficial de la Secretaría de Educación Pública, basado en datos del Instituto Nacional Indigenista, nombra seis variantes, y la Academia Ve'e Tu'un Savi habla de 19 variantes y hasta de 30, de acuerdo con el criterio de inteligibilidad en la conversación. En total, hay más de 700 000 mixtecos hablantes o no de la lengua vernácula (INI, SEP, 1997). Los datos del censo de 1990 varían un poco: de los 5 562 256 individuos mayores de cinco años, 227 680 hablan mixteco. La mayoría de la población es bilingüe, 77.18%, y 19.7%, monolingües.

La lengua mixteca tiene una tradición antigua. Es de las cuatro lenguas que poseían escritura jeroglífica en códices antes de la llegada de los españoles. El *Códice Vindobonensis* es de los más destacados y es estudiado actualmente por los etnolingüistas mixtecos. El proceso del desarrollo de la escritura se ha interrumpido por mucho tiempo y la lengua mixteca, al igual que las demás lenguas indígenas, subsistió en forma oral. Apenas hoy se está tratando de generalizar. Las variaciones léxicas y morfológicas de los dialectos mixtecos presentan mayor

complejidad. El mixteco es una lengua tonal que tiene tres tonos: alto, medio y bajo, que corresponderían a los tonos *la*, *re* y *do* de la escala musical. Posee seis vocales (una + central alta, no redondeada que alterna con la /i/). Hay vocales glotalizadas, quebradas (rearticuladas), nasales y orales, largas y cortas. En algunas regiones se emplea el fonema /ü/, vocal alta, anterior y redonda. La lengua mixteca tiene 28 grafías o letras, siete vocales y 21 consonantes. El sistema fonético mixteco cuenta con siete fonemas que no existen en el español.

- /q/ fricativo, interdental, sordo. En español la transcribe “dj” por falta de una grafía. Ejemplo: djavi ‘lluvia’.
- /š/ fricativo, palatal, sordo. Se representa con grafía ‘x’. Ejemplo: xita ‘tortilla’.
- /ç/ africado, alveolar, sordo. Suele transcribirse como ‘ts’. Ejemplo: tsatsi ‘come’.
- /ç/ nasal, velar, sonoro. Se representa en escritura ‘ng’. Ejemplo: nga’an ‘está hablando’.
- /w/ semiconsonante, bilabial, sonoro. Fue reemplazado por la letra ‘v’.
- /x/ fricativo, velar, sordo. Se representa con una ‘j’, sólo que no se pronuncia igual que en español, sino como una ‘j’ aspirada. Ejemplo: jani ‘largo’.
- /ty/ oclusivo, alveopalatal, sordo. /ty/ se alterna con /j/. Ejemplo:



Aparte de estos cinco, ya se mencionó /+/, en ejemplos como: k+t + o kiti = ‘animal’, así como el fonema /ü/ que se sólo emplea en algunas regiones. Ejemplo: ndüte = ‘agua’. Los sustantivos son bisílabos y no tienen inflexión de género ni de número. La lengua ha desarrollado tres tiempos verbales (para más ejemplos, véase Caballero, 2002: 31-32).

De acuerdo con Everardo Garduño (1989: 164-165):

[...] y debido a la diversidad dialectal y a la diáspora del pueblo mixteco:

- 1) empiezan a conformarse híbridos durante la migración, lo que implica la paulatina pérdida de la lengua materna;
- 2) establecen la triangulación con una tercera lengua para comunicarse, el español, y
- 3) los padres prefieren no enseñar a sus hijos la lengua materna, para que no sufran como ellos, afirman.

A pesar de que las lenguas indígenas comparten ciertas tendencias como la última característica de que se hablan menos entre la población joven, sobre todo en el caso de la lengua mixteca, no existe el peligro de un desuso tan inminente. Está clasificada como lengua "viva y resistente". Gracias a las actividades de organizaciones mixtecas, se promueven los derechos laborales y culturales de la nación mixteca, y alrededor de la Academia se unen las personas que se preocupan por la producción literaria y la formación de la lengua estándar.

En la zona fronteriza del norte de México por ambos lados de la frontera, viven también los pocos pobladores de los grupos autóctonos de la familia lingüística yumana. Las lenguas indígenas vernáculas de Baja California viven una situación realmente triste. Todos los grupos de lenguas están catalogados en "vías de extinción". Los miembros de las comunidades indígenas del grupo yumano de Baja California viven en precariedad absoluta y en el olvido por parte de las estructuras oficiales. Cada día les recortan más su territorio y esa ha sido la preocupación principal de los integrantes de esas comunidades, ya que no poseen documentos legales que avalen sus reclamos territoriales. Los grupos yumanos están establecidos tanto en el estado de Baja California como en el de California y parte de Arizona (Estados Unidos), donde vive la mayoría, que son considerados los "parientes ricos". Las políticas del gobierno estadounidense del siglo XIX y gran parte del siglo XX trató de marginarlos socialmente: creó las reservas y los dotó de pequeñas fracciones de tierra en los lugares

más inhóspitos; pero el rápido desarrollo económico que vivió Estados Unidos ubicó en las últimas tres décadas del siglo xx a los territorios indios en lugares de cruce de las nuevas carreteras. Los pueblos yumanos aprovecharon su estatus de naciones independientes, en cuanto a su carácter de reservaciones, para instalar casinos no aceptados originalmente por la legislación californiana. Esto ha traído un gran desarrollo económico, envidiado por los blancos mismos, que las ha convertido en comunidades más prósperas.

Los yumanos de ambos lados de la frontera se interrelacionan por medio de fiestas (kuri-kuri y pow-wows). También hay ayuda económica por parte de los yumanos de Estados Unidos. Desafortunadamente, como las comunidades yumanas mexicanas están organizadas a partir de clanes familiares extensos, y no en grupos realmente ejidales, los fondos de ayuda benefician directamente a estos clanes, que deciden la redistribución del apoyo económico, con base en intereses particulares más que comunales.* El aislamiento y el reducido número de yumanos los pone en una situación de terrible fragilidad lingüística. Por un lado, los embates de una gran migración a sus antiguas tierras, que ha dado nacimiento a pujantes ciudades como Tijuana, Tecate, Mexicali, Rosarito y Ensenada, con las influencias de diferentes variantes lingüísticas de la república mexicana y la superposición económica y comercial de Norteamérica y del inglés como idioma de "utilidad", los deja cada vez más en el abandono, mismo que la comunidad reproduce.

Cuando se habla de los grupos vernáculos de Baja California, se mencionan por lo regular cinco grupos:

- 1) paipai ó pai 'pai (pai-pai)
- 2) kumiai o k' miai

* Hay que admitir que el concepto ejidal o comunitario es un concepto ajeno a la población nativa de Baja California. Everardo Garduño (1995, 2001) toma de Benedict Anderson el concepto de comunidades imaginadas para referirse a comunidades sedentarias y solidarias con homogeneidad cultural. A estas comunidades imaginadas están determinados los proyectos cooperativos del INI que están obviamente encaminados al fracaso.

- 3) kiliwa o ko 'lew
- 4) (así llamados) cochimí
- 5) cucapá

La localización de los grupos autóctonos de Baja California es el siguiente: Los kiliwa habitan en el desierto, en San Isidro y en el cañón Arroyo de León en el municipio de Ensenada, por la carretera que une a Ensenada con San Felipe; en el kilómetro 129 está la entrada hacia Arroyo de León, quince kilómetros dentro de los linderos de la sierra de San Pedro Mártir. Los pai-pai habitan en una población pequeña de nombre Santa Catarina (Xac Tojol en kiliwa), ubicada a ocho kilómetros del poblado Héroes de la Independencia, localizada en el kilómetro 92 de la carretera Ensenada-San Felipe. Los llamados cochimí viven en la comunidad de La Huerta, a unos doce kilómetros del poblado de Ojos Negros por la carretera Ensenada-San Felipe y San Antonio Necua, seis kilómetros al sur de la carretera Tecate-Ensenada en el valle de Guadalupe. El territorio kumiai comprende gran parte del condado de San Diego al sur de Escondido, California y el oeste del condado. Los kumiai bajacalifornianos viven en distintas rancherías de San José de Tecate, localizadas por la carretera Mexicali-Tijuana, a seis kilómetros de Tecate; Juntas de Nejí, también en el municipio de Tijuana a 16 kilómetros al norte del ejido El Porvenir en el Valle de Guadalupe. Los cucapá, cuyo territorio tradicional incluía el bajo delta del río Colorado y el río Hardy, igual que los kumiai quedaron divididos por la frontera internacional. Los cucapá bajacalifornianos habitan principalmente en la comunidad de El Mayor, en el kilómetro 60 de la carretera Mexicali-San Felipe; otros se encuentran dispersos en el valle de Mexicali.

Los números de los hablantes son aproximados y varían según la fuente. De acuerdo con los datos proporcionados por Iraís Piñón del Programa de Culturas Populares, Tijuana, en la actualidad existen 64 personas de la comunidad kiliwa que se autoasignan con el nombre *ko 'lew*, que no tiene una traducción exacta al español, es una especie de gentilicio que sirve para la identificación interna del grupo. El número de hablantes es muy escaso. Según Arnulfo Estrada (1998) no pasa de una decena

en su totalidad y su edad oscila entre 35 y 80 años. Iraís Piñón considera que hay solamente cuatro hablantes de la lengua: tres viven en la comunidad y una en Ensenada (en la actualidad se imparte en Ensenada un curso de lengua kiliwa. Tal vez ésta sea la última oportunidad, literalmente, de aprenderla). La lengua y la cultura kiliwa son las más diferentes en relación con las demás del mismo tronco yumano. La etnia kiliwa ha mantenido los rasgos más tradicionales debido, en parte, a que optaron por ser alejados de las misiones aunque en un hábitat inhóspito, y por otra parte por sus vínculos con la cultura yumano-peninsular o cochimí del desierto central, como lo documentan el uso de las cabelleras, tablas ceremoniales y muñecas antropomorfas, una práctica religiosa observada en los grupos norteños solamente entre los kiliwa. El hecho es que en esta etnia no hay niños hablantes y generalmente el problema de la escasa reproducción entre los kiliwa se atribuye a diferentes teorías. Una de ellas es que, según el mito, se reunieron los sacerdotes del norte y decidieron ser célibes (hará unos cincuenta años). Las mujeres, sin embargo, se casaron sobre todo con hombres fuera de la comunidad, y siguen procreándose (información personal, Iraís Piñón). Las teorías sobre las posibles causas de extinción se dan en el nivel de la especulación como: consumo de plantas esterilizadoras, aplicación de las leyes exogámicas estrictas que impiden los matrimonios entre los parientes, o la combinación de los mismos, influyeron al deseo de procrearse, migración de la gente joven, etc. (véase Garduño, 1995: 337-354).

Los paipai se autoasignan *jazpupain* 'los no bautizados'. Tienen alrededor de 400 personas; de ellos, aproximadamente, 200 hablan la lengua. Los cucapá se autodenominan *koapá* 'los que van y vienen', en referencia a su estilo de vida nómada, característica común de los grupos yumanos, que eran nómadas recolectores. Este grupo tiene aproximadamente 150 personas, y de ellas, existen más o menos treinta hablantes de la lengua autóctona. La lengua paipai pertenece a la familia *pai* de las lenguas yumano-hokanas que incluye el *javapai*, el *hualapai* y el *havasupai* de Arizona. El paipai representa una cultura pai en Baja California, aislada de las lenguas emparentadas de Arizona. La hipótesis del origen norteño de los paipai propuesta

por Benito Peralta (hablante mayor de los paipai) no es la única, aunque es de las más aceptadas. (Los investigadores Miguel Wilken y Don Laylander sugieren otras hipótesis, en Wilken, 1993: 142).

Cuando hablamos de los paipai, no podemos dejar de mencionar a los *ko' al*. Es un grupo que vive dentro del grupo paipai. Entre los miembros de la comunidad paipai de Santa Catarina lo perciben como un idioma aparte. Los investigadores Ochoa Zazueta y Roger Owen consideran a los *ko' al* como un grupo aparte que estaba originalmente asentado en los territorios a donde posteriormente llegaron los paipai. Peveril Meigs ve al grupo *ko' al* emparentado con kumiai con diversificación lingüística posterior (véase Garduño, 1995: 46-47).

La cultura cucapá quedó afectada por expropiaciones de sus tierras por los colonizadores, debilitada numéricamente y dividida en dos países. Los cucapá están en mayor contacto con la cultura dominante y conservan menos elementos culturales propios. Los llamados cochimí son considerados por su filiación lingüística kumiai. Hay investigadores, como por ejemplo Ochoa Zazueta, que afirman que los habitantes de la Huerta y San Antonio Nécua son indígenas cochimí, pero hay otros que afirman que el cochimí está actualmente extinto (Laylander, 1993:20). Los últimos vocablos aislados de cochimí se registraron en 1925 alrededor de las antiguas misiones de San Fernando Velicatá y el Rosario (Mixco, en Estrada, 2004: 10). Iraís Piñón explica que la imprecisión y tal vez la confusión viene del nombre "genérico" que les dieron los indígenas guaycuras del sur, refiriéndose con la palabra *cochimí* a 'los que viven al norte'.

Los kumiai se autoasignan *t'pei* (la escritura varía, como en todas las representaciones gráficas de las lenguas yumanas). *T'pei* significa 'gente' o 'ser humano' bajo el principio que el que no es *t'pei* es ajeno (= *haiku*), es decir mexicano o extranjero. Es la diferencia entre "nosotros", refiriéndose a su grupo étnico y "ellos" (*haiku*), que es el resto de la humanidad. Tienen aproximadamente mil personas, de las cuales 400 son hablantes de la lengua. Los kumiai son el grupo más numeroso de las lenguas yumanas. Para ilustrar qué tan dramáticas eran

las repercusiones de la cultura europea en este grupo “más numeroso”: en el periodo de contacto al norte de la frontera mexicana actual se estimó de 14 000 a 18 000 personas con 5 000 más al sur de la frontera, según Florence Shipek (1993: 69). En la época actual se estima que los kumiai del condado de San Diego sean probablemente más de 2 000 (sin incluir a los niños) (*Ibid*: 70). Las lenguas kumiai y cucapá pertenecen al subgrupo delta-californiano de la familia de las lenguas yumanas. Tanto el territorio kumiai como el de los cucapá quedaron divididos por la frontera México-Estados Unidos, lo que resultó en la diversificación de las culturas por razones políticas, debida a que el contacto de los dos grupos es cada vez más difícil.

Los grupos yumanos de la península de Baja California tenían su vida organizada según las estaciones del año y los productos que había que recoger. En sus fiestas se reunían y compartían los productos recolectados. Las fiestas se han organizado en periodos de cambios estacionales. Duran tres días y la comunidad que invita aporta todo (comida, bebida, alojamiento). Anteriormente, debido a que los grupos viajaban y trabajaban juntos, había individuos bilingües o multilingües. Hoy, los grupos llevan una vida más sedentaria, y es rara la persona que habla más de una lengua nativa (con hablar la de su comunidad basta). El factor que podría ayudar en el mantenimiento de sus lenguas sería el orgullo que sienten los integrantes de estos grupos. La mayoría de ellos se consideran los dueños reales de estas tierras. Ellos son originarios y ni siquiera se consideran “mexicanos”.

Las lenguas yumanas desprendidas del grupo hokano-siux no son inteligibles entre sí en la misma medida. Entre los kiliwas y los demás hay una frontera lingüística, igual que entre los paipai y los demás. Las variantes cucapá-kumiai (cochimí) son inteligibles, debido a que se diversificaron de la protolengua al último y juntos. La primera en diversificarse fue la lengua kiliwa (2810 a. C.). La divergencia del último grupo data del año 10 d. C. Los métodos de glotocronología para establecer fechas de diversificación son utilizados por Ochoa Zazueta (1982a). Hoy en día, hay pocos estudios sobre la estructura de las lenguas yumanas. Uno no puede más que estar de acuerdo con la

afirmación de Dennis Craig, citada por Suárez (1995: 33) de “que la disponibilidad de buenos datos sobre una lengua es una de las razones para escogerla para su estudio”. Para ilustrar las lenguas yumanas, hemos escogido la comparación de los numerales.

Cuadro 3. Correlación fonética de los numerales

Numerales	Cochimí	Cucapá	K' miai	Pai 'pai	Ko' lew
1	šin	·ši : t	šin	·šrit	msig
2	jwak	jwak	joak	jwak	juwak
3	jmok	jmuk	jmuk	jumuk	jmi·k
4	spap	spap	·spap	jupá	menak
5	sarap	srap	sarap	serap	salšipami
6	jomjok	jmjuk	jmjuk	spé	msigl'paib
7	jkal	pjká	pjkai	pjkai	juwaki'paib
8	spjok	spjuk	spjok	špok	jmi·kl'paib
9	jomjmok	jomjuk	nimjmuk	jamjuk	msigt mát'
10	šrajok	šrajuk	r·šajok	buma·si	šipam msig

Fuente: Ochoa Zazueta, 1978: 35

Nota:

- t' = palatal, oclusiva, sorda
- š = alveopalatal, africada
- s = palatal, fricativa, sorda 'ch' en español'
- r· = alveolar, vibrante
- a· = vocal larga
- (') = pausa.

La diferencia del sistema numeral de los ko'lew (kiliwa) se debe probablemente a que ellos, igual que los indígenas guaycuras, ubicados antes más al sur de la península, hoy no existentes, utilizaban un sistema quinario. Los números eran diferentes del uno al cuatro y, a partir del cinco, se contaba “una mano completa” *salsipam*. Seis se contaría, cinco más uno ‘la mano con uno’, y así sucesivamente. En ko'lew *msi* significa ‘las estrellas’, *msig* es ‘cada una de las estrellas’, *sal* ‘mano’, *salsipa* ‘dedos’, y el plural *salsipam* quiere decir ‘tantas estrellas como dedos tiene la mano.’ Ko'lew es un pueblo cuyo

sistema computacional cuenta estrellas, es por esto infinito como es incontable el número de estrellas en el universo. Si observamos las demás formas de las lenguas comparadas yumano-peninsulares, vemos que pueden caracterizarse taxonómicamente como un sistema trinario.

La sistematización de los numerales está obviamente influida por la concepción occidental, y resulta un error tratar de estudiar los sistemas numerales solamente a través de la descripción de sus operaciones aritméticas. Debería verse en el contexto más amplio en su correlación con la vida social de la cultura que le da inteligibilidad. Los sistemas numerales hay que verlos a través del conocimiento de las cosmovisiones de los pueblos indígenas y no como lo interpretan los cronistas-misioneros o algunos historiadores con actitudes que descubren sus valorizaciones en torno a la inteligencia de los nativos. Como ejemplo de esa actitud podrían servir las palabras del historiador Pablo Martínez (1956) citado por Ochoa Zazueta:

La aritmética de los californianos era tan elemental que la mayor parte de ellos apenas podían contar hasta cinco. Los más avanzados llegaban excepcionalmente hasta veinte. Cuando en la cuenta entraba una multitud la explicaban echando puñados de tierra al aire y soplando al cielo; mas esto se prestaba a confusiones, pues también para manifestar un regocijo extraordinario arrojaban tierra al aire (Ochoa Zazueta, 1978: 39).

Desearíamos que con la misma ferocidad con la que resistieron los grupos nativos a los esfuerzos cristianizadores de los misioneros, pudieran hoy defender sus lenguas y no dejar que éstas sigan el ejemplo de algunas de las lenguas de Baja California, como los pericú, los guaycura y los ñaquipá, que no cuentan actualmente con hablantes vivos.

En el estado de Baja California existe una verdadera diversidad étnica y cultural. Aparte de los grupos indígenas vernáculos, hay grupos étnicos que provienen de otros estados de la República (son quince etnias más, entre ellos, los mixtecos son más numerosos, pero también purépechas, zapotecos, triques y otros); a ellos se agrega una significativa población de origen estadounidense, migrantes chinos, y últimamente japoneses

y coreanos, los rusos y sus descendientes, los italianos, además de los migrantes mestizos de distintas regiones de la república mexicana que inicialmente escogen Baja California como punto de paso a Estados Unidos. Algunos logran emigrar; pero otros no, y se quedan a vivir en el lado mexicano de la región fronteriza. Otros migrantes intencionalmente llegan para quedarse a vivir en el norte de México, donde las posibilidades de vida y el desarrollo económico les brindan un futuro más prometedor que en las zonas expulsoras de migrantes. Todos estos grupos recién llegados, y los ya establecidos, forman parte de la diversidad cultural lingüística de la región.

IV. LAS LENGUAS EN CONTACTO

El español que se habla hoy en México es resultado del encuentro de las lenguas que estuvieron en contacto por mucho tiempo con él. El español mexicano tenía como sustrato las lenguas indígenas. De igual forma, éstas también se encontraban en situación de contacto lingüístico entre sí. Sin embargo, los préstamos entre las lenguas indígenas son muy escasos. El imperio azteca agregaba las etnias dominadas y esas unidades se sometían aparentemente sin mezclarse, dado que el poder se ejercía a través del tributo y no había integración real ni política ni, mucho menos, lingüística. La regla más bien era que la clase gobernante se asimilaba lingüísticamente a la población sometida. Tal es el caso de la conquista del territorio quiché por los toltecas (Suárez, 1995: 238). Los contactos lingüísticos se dieron principalmente entre las clases altas, y sus efectos escasamente impactaron la capa más baja. Los casos de bilingüismo náhuatl y otra lengua nativa eran poco frecuentes. El bilingüismo estaba restringido a la clase gobernante. Los contactos culturales de la clase gobernante resultaron en los préstamos lingüísticos de ámbitos exclusivos, y restringidos a esas clases, como los términos del ámbito religioso, militar y los nombres de los artículos de lujo. Otros préstamos más comunes de lenguas indígenas se deben a la influencia de los calendarios mesoamericanos y también de la clase privilegiada (sacerdotal) y su terminología. El hecho de que el bilingüismo fuera restringido, y la escasez de préstamos nahuas en otras lenguas se refleja en la fragmentación lingüística actual, y es la prueba de que el estrato más bajo de la sociedad se desarrolló en aislamiento lingüístico de otros grupos.

El impacto del contacto entre la lengua principal del imperio mexicano, el náhuatl, y el castellano, ha dejado sus huellas en el léxico del español mexicano. De hecho, la existencia del sustrato vernáculo, sobre todo náhuatl y, en menor escala, maya, es uno

de los atributos lingüísticos que más diferencian la variante americana del español y la variante ibérica. El posible influjo del náhuatl o maya en la pronunciación del español mexicano es mínimo y en muchos casos discutible. Antes de citar algunos ejemplos de influencia maya en la fonología española, hay que aclarar que el idioma maya mantiene una situación especial entre las lenguas indígenas mexicanas. Goza de un prestigio sociocultural que las demás lenguas amerindias no tienen. Ese prestigio, posición privilegiada entre las demás lenguas vernáculas, lo hizo mantener una vitalidad frente al idioma "oficial". El número de hablantes de la lengua indígena supera con mucho el promedio del país, y la diferencia de las demás lenguas autóctonas. No es la lengua hablada sólo por la población rural o popular marginada, sino también por buena parte de la población culta. El estudio de Lope Blanch (1979) mostró que hay una influencia del maya en favor del uso de [R] retrofleja. La articulación retrofleja de /r/ o /r/ coincide, en líneas generales, con la región maya, y es particularmente frecuente en las zonas donde el idioma maya florece con vigor. Otro ejemplo de evidencia del contacto en el terreno fonético podría resultar en el caso de las consonantes oclusivas del español yucateco, que suelen articularse de igual manera que las consonantes glotalizadas de la lengua maya, *p'* y *k'*, articulaciones que el resto del país desconoce y que le permiten identificar a los hablantes de la península de Yucatán.

Las particularidades de sustrato náhuatl podrían observarse en la existencia del fonema palatal fricativo sordo /š/. Aunque éste había sido un fonema común en español clásico, su conservación en el habla actual de México, según Lope Blanch (1972), no se debe al mantenimiento del elemento arcaico. Los casos de conservación de /š/ aparecen siempre en voces de origen indoamericano. Se mantiene frecuentemente en los topónimos, como por ejemplo *Xochimilco* <šo-chitl-mil-li-co> (Lope Blanch, 1972: 94-95). Funcionalmente, en el español mexicano de nuestro tiempo, el rendimiento fonológico del fonema /š/ es muy reducido y es realmente difícil encontrar un par de palabras donde actúe con valor fonológico, en oposición con /c/ o con /s/. Sería el caso de *šiši* (xixi) 'especie de jabón vegetal', frente a *chichi* (chichi) 'pecho, ubre' y unos cuantos

casos contados más. El mismo investigador mexicano advierte que resulta arriesgado otorgar demasiada importancia a la influencia del sustrato indígena en el sistema fonológico y gramatical. En el dominio de lo gramatical apenas se siente la influencia. Es el caso del sufijo de origen náhuatl *-eco* utilizado sobre todo en la derivación de gentilicios (yucateco, chiapaneco, etcétera).

En el terreno léxico, la influencia del sustrato indígena es innegable. Las lenguas amerindias contribuyeron en la formación del español de América y los elementos léxicos provenientes de ellas han servido para colorear, para darle un toque especial. El influjo del náhuatl puede observarse en los nombres referentes a la vivienda como *jacal* 'choza de la población indígena rural' o *tianguis* 'plaza del mercado'. También abundan los nombres de objetos domésticos, entre los cuales encontramos *metate* 'molino rústico para triturar granos a mano'; *comal* 'recipiente de barro para cocer tortillas de maíz y tostar café y cacao'; *petate* 'alfombra tejida de palma que sirve para dormir, secar granos o envolver cosas'; *mecate* 'cordel ancho para llevar carga a cuestas'. También se usan las palabras *papalote* 'especie de cometa', *chapopote* 'cierto asfalto o alquitrán'. De los vocablos referentes al vestido podemos nombrar: *huipil*, *güipil* 'camisa de las indígenas'. Por mucho abundan los términos con referencia a la alimentación como: *chocolate*, indigenismo universalmente conocido, *pulque* 'licor de la savia del agave', *pinole* 'harina de maíz tostado' o *chicle*, otra palabra de difusión universal. Siguen *pozole* 'un tipo de guisado de puerco' y *atole* 'colado de maíz'. También ciertas enfermedades y defectos corporales o morales tienen su origen en las palabras nahuas. Como ejemplos podían servir *jiote* 'enfermedad cutánea' o *tencua* 'labio leporino'. La palabra con valor afectivo familiar proveniente del mismo sustrato es *cuate* 'mellizo'. Algunos nombres de animales tienen amplia difusión: *coyote*, *ocelote*, *mapache* o el ave sagrada de los aztecas *quetzal*, *zopilote*, *guajolote* 'pavo', *tecolote* 'búho'. Del campo de la agricultura vienen las siguientes palabras: *chinampas* 'balsa con tierra para el cultivo de flores u hortalizas', *tomate*, *cacao*, *chile* 'ají', *jicama* 'tubérculo dulce', *elote* 'mazorca de maíz' y muchas

más. Mencionaremos otras muy comunes: *chía* ‘especie de salvia’, *aguacate*, *zapote* ‘fruta dulce’, *nopal* ‘planta de cactus comestible’, *peyote* ‘planta medicinal y alucinógena’, *epazote* ‘hierba’, *zacate* ‘nombre general para el pasto’. También algunos verbos provienen del náhuatl como: *enchinarse* ‘rizarse’, *tatemar* ‘quemar’ o *apapachar* ‘abrazar’.

Las voces mayas penetraron al léxico hispano en menor cantidad. Se nombran palabras como *huracán* o *cigarro*, esta última no es absolutamente segura. (Para más ejemplos, véase Buesa Oliver, 1992: 73–86, o Lope Blanch, 1979: 46–160. Las definiciones de los términos fueron adaptados por la autora de la tesis.) Juan Lope Blanch aplicó en 1972 un cuestionario lingüístico donde estudió indigenismos americanos en la norma culta de México. De los interesantes resultados quisiéramos anotar que los nahuatlismos pertenecen, en muchos casos, al vocabulario de un núcleo más reducido de informantes, mientras que los términos amerindios no nahuas mostraban un arraigo fuerte en la comunidad. Lo que nos parece particularmente interesante es la comparación de anglicismos y nahuatlismos en la norma culta. En el cuestionario de Lope Blanch se señala que aparecieron:

alrededor de 160 anglicismos. Ciertamente es que cabe imaginar que el nivel de habla auscultado –la norma culta– sea más propenso a aceptar anglicismos (o esté en mayor riesgo de contagio) que el habla popular. De cualquier modo, en este nivel sociocultural, el número de anglicismos triplica al de nahuatlismos (Lope Blanch, 1979: 152).

Al investigador también le llamó la atención el hecho de que el indigenismo haya aparecido, sobre todo, en las generaciones más jóvenes. Sin embargo, se reserva algún juicio con valor sociolingüístico al respecto; señala que amerita un estudio donde se evalúe el prestigio del que gozan los indigenismos entre los hablantes de las distintas generaciones y de los diversos niveles socioculturales. En la situación de contacto con las lenguas indígenas, el español ha sido influido, sobre todo, por el náhuatl; asimismo, el español penetra a las lenguas indígenas. Los investigadores Jane y Kenneth Hill (1999)

hicieron un estudio sociolingüístico sobre la influencia del español en el náhuatl, titulado *Hablando mexicano* (también se le dice “mexicano” en muchas regiones de México.) Es una descripción del habla de una comunidad bilingüe mexicana del área de La Malinche. Señala que el mexicano se usa en el dominio familiar y en situaciones de respeto y cortesía entre los compadres, mientras que el español se usa en público, en los negocios y en la escuela. (Las tonterías de los borrachos se expresan, por ejemplo, en español o en mexicano lleno de préstamos). Los préstamos del español son mal vistos por los puristas que prefieren términos descriptivos cuando falta un término mexicano. Los préstamos del español son más tolerados si los emplean las personas mayores, quienes gozan de prestigio social en la comunidad, que si los usan los jóvenes. Los préstamos se usan en realidad en todos los campos semánticos. Las particularidades de préstamos de los términos españoles resultan en formas verbales como *inyectarhuilia* (sufijo aplicativo náhuatl *-lia* y *-hui -lia* sufijo intransitivo). Los nombres pueden tener, por ejemplo, plurales dobles (uno de español y otro de náhuatl), como *camión-es-tin*. Se emplean préstamos de la categoría gramatical de adjetivos: *primer, medio, bastante poco*; de adverbios: *difícil, posible*; preposiciones: *para, de*. La sintaxis náhuatl todavía mantiene el verbo en la posición inicial, mientras que el orden de palabras en español es SVO (sujeto-verbo-objeto). La influencia del español cambió el orden original ‘adjetivo + nombre’ a ‘nombre + adjetivo’. Se emplean muchas cláusulas de propósito como influencia del español. Se han desarrollado pronombres relativos.

El estudio lingüístico también fue acompañado de un cuestionario sobre actitudes. Parece que los habitantes de esa comunidad consideran que el cambio de la lengua no afecta fundamentalmente la identidad. Lo que nos parece particularmente interesante es la posición de los autores hacia el “sincretismo”, que es la forma que ellos prefieren al referirse a las mezclas de idiomas. Los autores defienden la legitimidad de la lengua sincrética. Dicho término, según ellos, supone creatividad lingüística, mientras que la palabra “mezcla” alude a implicaciones negativas, ya que, tanto los puristas como algunos

lingüistas, condenan la incorporación del español al “mexicano”. Los puristas critican la penetración de los elementos occidentales al náhuatl (incluido el idioma español) vistos como signos de corrupción que llevan a la destrucción gradual de la identidad étnica. Algunos lingüistas, así como gran parte de la población en general, ven las formas sincréticas como desvíos de la norma, indicadores de deficiencia lingüística. Uno de los objetivos de los autores del estudio es mostrar “la belleza y complejidad de los logros de los hablantes de mexicano, más que comparar con alguna forma estándar de la lengua. Estos estándares son, en sí mismos, momentos contruidos de manera arbitraria en el flujo de la lengua...” (Hill, 1999: 18).

Estamos de acuerdo con las posiciones de los autores hacia la lengua sincrética y consideramos que los mismos argumentos son aplicables en términos generales a todas las lenguas indígenas habladas actualmente en México, o podríamos agregar un marco conceptual todavía más amplio tomando en cuenta las formas sincréticas en cualquier situación de las lenguas en contacto, llámense formas sincréticas, mezclas, alternancias o cambios de código. Así, también el caso del “spanglish” (variante lingüística producto del contacto del español con el inglés) debería de ser considerado dentro de este concepto.

Hasta ahora estuvimos describiendo el contacto español/lenguas indígenas y viceversa. En la siguiente sección nos enfocaremos al contacto del español con otras lenguas internacionales. Pondremos atención en la influencia del inglés sobre el español de América y en especial, en la situación sociolingüística del fronterizo.

El nombre de este capítulo ha sido escogido intencionalmente para aludir al título del libro clásico de Uriel Weinreich (1966), sobre el bilingüismo, el cual es nuestro punto de partida para abordar ese tema. Weinreich no se preocupa por definirse en favor de la lingüística variacionista (realmente su término “interferencia” contiene matices valorativos y podía sugerir que no es precisamente partidario de variantes lingüísticas, aunque el mismo autor afirma que, para los propósitos de su estudio, la diferenciación entre lengua-dialecto-variante, es secundaria). Weinreich se propone estudiar las diferencias y las similitudes entre las lenguas en contacto en

cada uno de sus dominios: fonético, gramático y lexical, como un prerequisite para poder analizar las interferencias. El autor también considera los factores no lingüísticos referentes al bilingüe como individuo (*a-e*) o grupo de bilingües (*f-l*):

- a) la facilidad de expresión verbal y la habilidad de mantener las lenguas separadas;
- b) el grado de conocimiento de las lenguas;
- c) la especialización en uso de cada lengua según los tópicos e interlocutores;
- d) la manera de aprendizaje de cada lengua;
- e) las actitudes hacia cada lengua, ya bien sean idiosincrásicas o estereotipadas;
- f) tamaño del grupo bilingüe y su diferenciación interna. Las relaciones entre los subgrupos y sus lenguas maternas;
- g) prevalescencia de los individuos con las características (*a-e*) en los diferentes subgrupos;
- h) actitudes estereotipadas hacia cada lengua, el prestigio de cada una, su estatus como lengua indígena o de inmigrantes;
- i) actitudes hacia las culturas de cada comunidad lingüística;
- j) actitudes hacia el bilingüismo;
- k) tolerancia hacia las mezclas y el habla incorrecto;
- l) relaciones entre el grupo bilingüe y cada una de las dos comunidades que habla las lenguas.

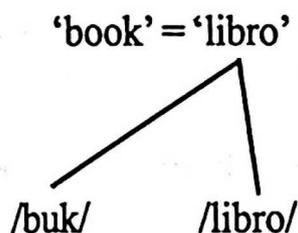
Weinreich distingue dos tipos de bilingües. El bilingüe coordinado mantiene los dos subsistemas como separados, pero también los puede equiparar:

a) bilingüismo coordinado

'book' = 'libro'

/buk/	/libro/

b) bilingüismo compuesto



En el caso del bilingüismo subordinado, los referentes son los signos equivalentes de la lengua ya conocida:

c) bilingüismo subordinado

'book'



Cuando habla de las interferencias, diferencia los préstamos momentáneos y los préstamos ya establecidos, que son más fáciles de estudiar. Las interferencias pueden ser fonológicas, gramaticales o léxicas.

Las interferencias fonológicas

Como ejemplo del contacto inglés-español en el suroeste norteamericano, debido a los condicionamientos sociolingüísticos del bilingüismo regional, el influjo del inglés resulta en aparición de una /v/ labiodental en el español. Otro caso de interferencia inglés-español sería la sustitución de los alófonos //, velarizada en inglés, y //, apicodental en español. El hablante de inglés utiliza la // velarizada en español.

Las interferencias gramaticales

Una palabra que se transfiere de una lengua a otra está sujeta a la interferencia del sistema gramatical de su lengua receptora. Los verbos del inglés en el español de México se asignan a la primera conjugación, usando la terminación *-ear*: *batear*. También se adaptan gramaticalmente los préstamos. El inglés no distingue géneros, pero en el español se les asigna a los nombres cuando la lengua receptora lo tiene; por ejemplo, en el español de México se dice *el lunch* (o *el lonche*), *el suéter*, *el casete*, *el pay* (o *el pai*); en la frontera alternan *la troca* con *el troque*, *el pick up* y *la picap*. Los fonemas finales no habituales en español se modifican o se adicionan de tal manera que terminen en *-o*, *-a*, y más frecuentemente, en *-e*. Los ejemplos fronterizos serían “watch” = *guacha*, “block” = *bloque*, “depot” = *dipo*, “dump” = *dompe*. Las preposiciones *para* y *a* en las áreas de contacto y, sobre todo, en la clase media y obrera de mexicoamericanos, cambian el uso de *a* en favor de *para* en las situaciones designadas en el español estándar a la preposición *a*. Ejemplo: *Íbamos para la oficina cuando nos encontramos con unos amigos*.

Las interferencias léxicas

En ese campo hay muchos ejemplos, mencionaremos unos cuantos. El uso de la palabra “ministro”, cuyo significado del español es ‘miembro del gabinete presidencial’, adquirió el de *minister* ‘eclesiástico protestante’, por influencia del inglés. Otras palabras frecuentes en el vocabulario fronterizo como resultado de interferencia con el inglés son: *parking* /*parkin*/ ‘estacionamiento’, *greivi* ‘salsa’, *tax* ‘impuesto’, *teip* ‘cinta adhesiva’, *tíquet* ‘boleto’, *troque* o *troca* ‘camión de redilas’, y muchas más. Un estudio de José Moreno de Alba (1981) clasifica el uso del inglés en las ciudades fronterizas. Aplicó el vocabulario de 157 anglicismos representativos del español de Texas a un grupo de informantes de los estados fronterizos de Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila y Tamaulipas. Los

vocablos se clasificaron en varias categorías, desde *prácticamente desconocidos* hasta los términos *de uso general* (son los ejemplos de *bloque, teip, tíquet, troca*). Los resultados de su estudio indican que solamente una proporción insignificante de anglicismos tiene gran vitalidad en las ciudades fronterizas.

El rasgo común de todas las variantes de lo fronterizo es la variabilidad existente entre los dos idiomas en contacto. María Beatriz Fontanella de Weinberg (1992: 258) emplea el término *intermediate system* o *dialecto bilingüe*, para referirse al fronterizo, caracterizado por una variabilidad e inestabilidad muy pronunciada. En los estudios del español fronterizo se describe la situación del inglés como *bilingüismo con diglosia* (término de Fishman), ya que las funciones del inglés están claramente separadas de las funciones del español, y los hablantes usan un idioma u otro según las circunstancias. Los individuos bilingües residentes del lado mexicano de la frontera usan el inglés casi exclusivamente con los individuos angloparlantes en el lugar del trabajo (si se requiere) o en las conversaciones privadas con las personas que no dominan el español. Éstos son los resultados del estudio de Lourdes Gavaldón (1983), llevado a cabo en Tijuana. Sin embargo, también se puede hablar, en algunos casos, de *bilingüismo sin diglosia*, una caracterización de la versatilidad lingüística individual, debida al contacto con el inglés en la vida social, en interacciones con otras personas de habla inglesa, el consumo de los medios de comunicación en inglés, tales como periódicos y revistas, así como visitas regulares de una parte de la población al otro lado de la frontera. Ese uso frecuentemente se lo dan las personas de clase media y alta y está restringido más al nivel receptivo que al activo. Margarita Hidalgo (1993a), al referirse al tipo de bilingüismo de los hablantes fronterizos, los etiqueta como *bilingües pasivos* (los que entienden, pero no pueden hablar con fluidez) y el bilingüismo en la región fronteriza lo cataloga como *bilingüismo estable* y solamente *transitorio*. Así, se refiere hipotéticamente a la situación en que, si los turistas norteamericanos dejaran de visitar la frontera y la industria maquiladora y los medios de comunicación en inglés desaparecieran, los mexicanos no tendrían oportunidades ni para aprender inglés ni para practicarlo. El

idioma inglés se ve como un idioma adicional, y su conocimiento no implica la pérdida de la lengua materna o de la identidad nacional.

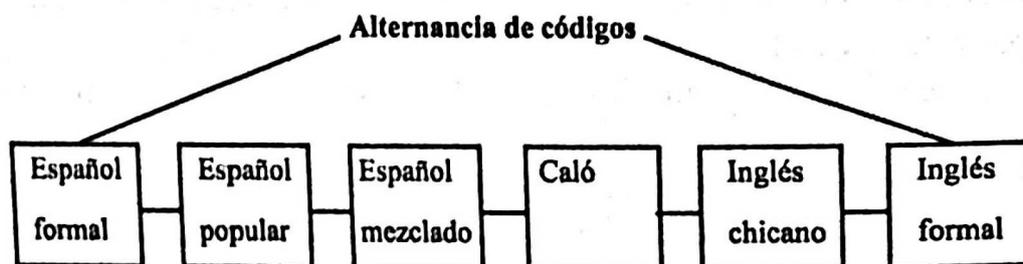
El equivalente del concepto de lo "nacional" sería, en el campo lingüístico, el término *lealtad lingüística*, acuñado por Weinreich. Los estudios realizados en las zonas fronterizas comprueban un alto grado de lealtad lingüística que puede estar vinculada al *purismo lingüístico*, que lleva consigo el rechazo de palabras extranjeras. En la parte dedicada a las actitudes, tocaremos el punto de la lealtad lingüística en detalle. Las comunidades de las ciudades fronterizas son relativamente recientes, compuestas o repobladas en su mayoría por migrantes (por ejemplo, en el estado de Baja California, 47.11% de los habitantes nació en otra entidad o país), que provienen tanto de las zonas urbanas como rurales de la república mexicana, así como del extranjero. "El habla propiamente fronteriza se puede considerar como una variedad sincrética, nivelada con las características del español mexicano actual y con las de dialectos que se hablaron en el pasado" (Hidalgo, 1993a: 41). Por otro lado, la investigadora también observa un continuo de dialectos sociales con el español mexicano estándar y el español hablado por migrantes indígenas.

En las comunidades lingüísticas de la frontera mexicana se pueden observar problemas lingüísticos que se dan también en otras comunidades del mundo, en condiciones demográficas y socioculturales parecidas. El crecimiento constante de la población fronteriza, la movilidad geográfica y social más la inestabilidad, hace de estas ciudades centros de variedades lingüísticas y pluriculturales. Sin embargo, observamos en la región binacional diferencias en cada lado de la frontera. Los puntos cardinales de la diferencia serían la lealtad lingüística y las actitudes hacia el cambio de códigos y mezclas. En el lado estadounidense de la frontera se estudia profundamente el fenómeno del *code-switching* (alternancia o cambio de código). Es un estilo verbal que se define como el uso continuo, regular o espontáneo de dos idiomas en una misma oración o en un mismo discurso. Es muy impactante escuchar, en Estados Unidos, las conversaciones con la alternancia de códigos y, a su vez, resulta muy enriquecedor para un lingüista. Sin embargo,

según los estudios fronterizos, la mayoría de los mexicanos tiende a rechazar el cambio de código. Varios lingüistas se interesaron en el tema. Mencionaremos a Jon Amastae y Lucía Elías-Olivares, quienes han publicado un estudio sobre el español de Estados Unidos, o a Shana Poplack y David Sankoff. Uno de los primeros en fijarse en la importancia de la conmutación de códigos fue John Gumperz.

La situación sociolingüística del español en Estados Unidos es compleja. Existen, básicamente, cuatro variantes: español del suroeste, cubano, puertorriqueño y peninsular (isleño). El uso de una variante determinada se ve afectado por el contexto (formal e informal), el tema de la discusión (familia, religión, deportes), el destinatario (pariente, amigo, extraño), la localidad (hogar, barrio, trabajo, escuela), y el acto lingüístico (disculpa, regaño, consejo). Según Elías-Olivares y Valdés (1982), el español de suroeste se puede clasificar como un continuo del español estándar al inglés estándar.

Figura 2. Variantes del español que hablan los hispanos del suroeste de Estados Unidos



Fuente: Elías-Olivares y G. Valdés, citados por Ramírez, 1992: 43.

A veces resulta difícil decidir cuándo se trata de un préstamo (o interferencia en el concepto de Weinreich) o de una alternancia de códigos. En un texto de Poplack titulado *Sometimes I'll start a sentence in Spanish and termino en español* (el mismo encabezado puede servir como punto de partida para abordar el tema lingüístico tratado), la autora diferencia entre un préstamo, que posee integración fonológica, morfológica y sintáctica, y la alternancia. Los ejemplos de alternancia serían las oraciones donde las palabras de la otra lengua mantienen su

forma sin ningún grado de integración. Poplack distingue básicamente tres tipos de cambio de códigos:

1. Cambio de tipo «etiqueta» o una sola palabra:
I got a lotta *blanquito* friends.
Vendía arroz 'n shit.
2. Cambio oracional:
It's on the radio. *A mí se me olvida la estación.*
3. Cambio intraoracional:
He was sitting down *en la cama, mirádonos peleando,*
y really, I don't remember *si él nos separó* or whatever,
you know.

El cambio de código es una habilidad verbal que requiere de un profundo grado de competencia lingüística en más de un idioma, más que un defecto producto del conocimiento parcial de la lengua. Sobre todo, el tipo de cambio de código intraoracional puede ser producido por los verdaderos bilingües, porque requiere más habilidad que los otros dos tipos de alternancia de códigos. El cambio de código es visto por la autora como un indicador del grado de la competencia bilingüe, más que un reflejo del desvío del comportamiento lingüístico adecuado.

V. EL BILINGÜISMO Y LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN

Mientras más lenguas sabes, más hombre eres.
(Dicho popular checo)

Una de las aplicaciones más importantes de la sociolingüística ha sido la educación bilingüe y, en el caso del enfoque de nuestro estudio, la educación bilingüe transicional, es decir, la alfabetización inicial en la lengua materna que gradualmente pasa a la lengua oficial, por medio de la cual se incorpora al niño a la sociedad mayoritaria. Cuando hablamos de bilingüismo, distinguimos entre *bilingüismo social* o *multilingüismo*, coexistencia de dos o más idiomas usados por individuos y grupos de la sociedad, y *bilingüismo individual*, versatilidad lingüística o el “estado psicológico del individuo que tiene acceso a más de un código lingüístico como medio de comunicación” (Blanc, 1999: 31). El bilingüismo social no implica necesariamente que todos los miembros del grupo sean bilingües; puede suceder que la mayoría de un país oficialmente multilingüe resulte ser monolingüe, debido a la separación territorial de los diferentes grupos lingüísticos (el caso de Bélgica o Suiza). El bilingüismo social es un fenómeno con difusión significativa, dado que la proporción de número de lenguas en relación con el número de estados nación es aproximadamente de 5 000 sobre doscientos.

Cuando hablamos de coexistencia de diferentes variantes lingüísticas dentro de una comunidad lingüística, donde cada una cumple sus funciones sociales, se suele emplear el término de “diglosia”. Este término era originalmente utilizado por Charles Ferguson (1959) para referirse a un tipo particular de estandarización con dos variantes funcionalmente distinguidas empleadas en una comunidad; una variante estándar llamada A

(alta) es reservada para el uso formal, y la otra B (baja) para las situaciones informales. En la formulación del autor, diglosia se refiere a:

una situación lingüística relativamente estable, en la cual, además de los dialectos primarios de la lengua (que pueden incluir una lengua estándar o estándares regionales), hay una variante sobrepuesta, muy divergente, altamente codificada (a menudo más compleja gramaticalmente), que sirve como un vehículo de un corpus literario numeroso y respetado, ya sea de un periodo anterior o perteneciendo a otra comunidad lingüística, que se aprende en la mayor parte vía la educación formal y se emplea en la forma escrita y oral para los fines formales, pero no la emplea ningún sector de la comunidad para la conversación ordinaria (Ferguson, 1959: 336).

El concepto de diglosia ha sido retomado y adaptado por Joshua Fishman en su libro *The sociology of Language* (1972). En su trabajo, trata el bilingüismo dentro de la sociedad en su correlación con diglosia. Fishman difiere de la idea original de Ferguson, quien se refería a la situación de diglosia siempre y cuando las variantes estuvieran genéticamente emparentadas y nadie aprendiera la variante A de manera natural ni la usara en la conversación ordinaria. Para Joshua Fishman, las variantes A y B no tienen que ser tan divergentes como para Ferguson. La sociedad con diglosia es la que reconoce dos o más lenguas o variantes para la comunicación interna. Fishman distingue cuatro tipos de comunidades caracterizadas por la diglosia y el bilingüismo:

1. *Diglosia y bilingüismo*. Como ejemplo pone Paraguay, donde coexisten español y guaraní, cada una con sus propias funciones. También es el caso de español-inglés en la región fronteriza México-Estados Unidos, como ya hemos mencionado en el capítulo anterior. Aquí también caben todos los casos del empleo de la lengua vernácula y el español en México, tema tratado previamente en este trabajo.
2. *Diglosia sin bilingüismo*. En este caso, las lenguas están funcionalmente especializadas, pero la gente no es bilingüe. Tenemos como ejemplo Canadá, donde hay dos

comunidades lingüísticas y cada una habla su lengua. También se mencionan casos históricos del empleo de una lengua de moda (por ejemplo, el francés) como medio de comunicación de élites, mientras la otra es utilizada por las masas.

3. *Bilingüismo sin diglosia*. Es el caso del bilingüismo individual, donde las dos lenguas tienen las mismas funciones. Es un tipo de bilingüismo transicional. "La lengua o variante que tiene la fortuna de ser asociada con la corriente predominante de las fuerzas sociales tiende a desplazar a las otras" (Fishman, 1972: 105). Un ejemplo de bilingüismo sin diglosia en la región fronteriza podría ser el caso de las clases media y alta mexicanas y su consumo de medios de comunicación en inglés. Asimismo, el caso de comunidades en las que hay un desplazamiento de su lengua en los dominios tradicionalmente reservados para ella (dominio familiar, por ejemplo), por un cambio de modelo social; en este caso, hay una sustitución de una lengua por otra reservada a otros dominios (laboral, escolar).
4. *Ni diglosia ni bilingüismo*. Se trata de comunidades lingüísticas aisladas, no diversificadas. Sería difícil encontrar esos casos, porque de la diversificación lingüística empieza a surgir el bilingüismo (ninguna nación vive aislada de contactos con otra) y la normalización ya lleva un "sello" de diglosia.

Para las situaciones donde no hay tanto abismo entre las variantes A y B como los comprende Ferguson, o más bien para los casos que menciona Fishman, Haugen (1962) emplea un término que nos parece simpático: "esquizoglosia". Con esto se refiere a un grado moderado de diferencia entre las variantes A y B, que, según el autor, sería el caso del inglés, donde hay una diferencia marcada entre la variante escrita y las habladas. La diglosia tampoco permanece estática.

La diglosia no es estable, comprende cambios. Cuando una lengua (o variante) invade los dominios y funciones previamente reservados para la otra, decimos que la diglosia tiene una "fuga". Es una señal del rompimiento inicial de la

relación diglósica que refleja los cambios de poder entre los grupos sociales. El resultado es, o la mezcla de las anteriores variantes A y B, o el desplazamiento de la lengua (Michel Blanc, 1999: 33).

La educación bilingüe, en el contexto angloamericano, se refiere a un tipo de educación que usa dos lenguas como medio de instrucción. Los individuos bilingües pertenecen a uno de los cuatro grupos siguientes:

1. *Los bilingües de la élite*: aprenden una lengua por gusto y sin problemas. La lengua materna no se ve, de ninguna forma, amenazada por el otro idioma.
2. *Los niños de mayorías*: aprenden un poco de otra lengua en la escuela. Los niños de este grupo se convierten en bilingües (regularmente a través de los programas de inmersión), en gran parte, por decisión propia. No llegar a ser bilingüe no representa para ellos ningún tipo de problema lingüístico o académico, porque su éxito en la sociedad está asegurado; su lengua materna es, por lo regular, la lengua oficial del país.
3. *Los niños de familias bilingües*: si uno de los padres habla la lengua mayoritaria, la sociedad no presiona al niño para que se vuelva bilingüe, más bien lo motiva hacia el monolingüismo (en la lengua oficial). En cambio, dentro de la familia, se le presiona porque es natural que el padre o la madre quiera comunicarse con su hijo en su idioma. Si los dos padres vienen de minorías lingüísticas, la situación del niño es igual que en el grupo siguiente.
4. *Los niños de minorías*: son sujetos a una fuerte presión por su entorno para convertirse en bilingües. Estos niños, por lo regular, reciben mucha presión también de sus familias, que quieren asegurarle a sus hijos un mejor futuro (económico y educativo) de lo que tuvieron ellos, y el éxito se puede lograr a través del buen dominio del idioma oficial. Sin embargo, a su vez, la mayoría de los padres también desea que sus hijos aprendan correctamente su lengua materna. Hay padres que dan prioridad a la lengua mayoritaria a expensas de su propia lengua (su deseo de integrarse es más fuerte o no se identifican con su propio grupo). La mayoría de los bilingües del mundo pertenece a este grupo.

Esta clasificación está tomada de un estudio complejo sobre la problemática del bilingüismo desde un punto de vista sociolingüístico, publicado por la lingüista finlandesa Tove Skutnabb-Kangas titulado *Bilingualism or Not*. La autora también considera que no es justo medir la competencia de los bilingües en los dos idiomas por separado cuando se tiene como marco normativo la competencia de los monolingües. La teoría de dos códigos refleja una actitud negativa, donde “el bilingüismo es visto como algo no deseable, como una fase transitoria a la cual hay que atravesar en el menor tiempo posible, casi como un tipo de condición lingüística patológica” (Skutnabb-Kangas, 1981: 210). Así, al igual que Fishman y Haugen y muchos investigadores más del campo de la sociolingüística, la investigadora evita el término “interferencia” de Weinreich. Dicha palabra da la impresión de que el bilingüismo es algo anormal y desagradable. Skutnabb-Kangas sugiere que la competencia comunicativa de los bilingües sea medida en un *código bilingüe*, en vez de medirse con base en códigos monolingües.

Existen varios tipos de educación bilingüe. La educación bilingüe tiene una larga trayectoria histórica que se puede rastrear desde el año 3000 a.C., cuando los escribas en Mesopotamia eran instruidos tanto en sumerio como en acadio. En la actualidad, muchos países del mundo ofrecen programas bilingües en las escuelas del gobierno o en las escuelas privadas. Una de las lenguas suele ser la nacional, u oficial, mientras que la otra puede ser la lengua indígena (mixteco en México) u otra oficial (el árabe en Israel), regional (francés en Canadá), la lengua de los migrantes (el español en Estados Unidos), o la lengua internacional (el inglés en México). En muy pocos países del mundo, la educación bilingüe es universal en todas las escuelas (en Brunei, la lengua malaya y el inglés). En la mayoría de los países, la educación bilingüe sirve a un número limitado de estudiantes. Tanto en Estados Unidos como en México (programas de bilingüismo transicional), está diseñada para cierto tiempo únicamente y los estudiantes reciben su educación en la lengua materna, mientras dominan la mayoritaria u oficial de cada país. En México, por ejemplo, se proporciona la educación en lengua indígena y en español. Aunque los programas bilingües

destinados a las comunidades indígenas estipulan como meta preservar y mantener las lenguas de las minorías, la práctica cotidiana difiere de los postulados teóricos. Para clasificar los programas bilingües, nos basamos en el estudio de María Estela Brisk (1999). Dicha autora distingue cuatro tipos básicos de programas bilingües:

- a) programa dual de idiomas,
- b) cambio de idiomas,
- c) inmersión, y
- d) programas de transición.

En los *programas duales de idiomas* se desarrollan las dos lenguas por medio del proceso educativo. Su meta es alcanzar el bilingüismo aditivo. A éstos pertenecen los ejemplos de escuelas privadas (destinadas a las élites) que llevan una currícula bilingüe, como serían las escuelas bilingües alemán-español y el Liceo Francés en México. También entran aquí los programas de mantenimiento de las lenguas de las minorías, como, por ejemplo, los programas de educación navajo-inglés en Estados Unidos. Algunos países promueven el tipo de programas con *cambio de idioma* después de ciertos grados escolares. Se inicia la enseñanza del otro idioma como materia educativa y, gradualmente, se cambia hasta hacer que esta segunda lengua se vuelva un medio de instrucción. (En Luxemburgo se enseña inicialmente en alemán, y el francés se imparte como materia; posteriormente, la educación se imparte en francés. Aquí el idioma cambia dos veces en la carrera escolar). Los programas de *inmersión* se han desarrollado en Canadá para promover el bilingüismo entre los angloparlantes. A los estudiantes se les instruye inicialmente en francés, su segunda lengua. Por tres años se les enseñan las materias en francés, y su lengua materna, inglés, se introduce gradualmente hasta que ocupa 70% de las materias en los grados de preparatoria. El modelo de inmersión temprana ha sido retomado por otros países, utilizando la segunda lengua para inmersión, y siempre está dirigido a la lengua de la población dominante. Los programas de *transición* prevalecen por mucho sobre los

programas anteriormente mencionados. El resultado que se obtiene con este tipo de programas es el bilingüismo sustractivo (con dominio de la segunda lengua), es decir, la pérdida de la lengua materna o su desarrollo desequilibrado. A los estudiantes se les enseña en su lengua materna, mientras que desarrollan la competencia en la lengua oficial (así sucede en la mayoría de los programas bilingües español-inglés en Estados Unidos y español-lengua vernácula en México).

Aparte de las repercusiones negativas que tienen esos programas en el desarrollo de la lengua materna, por lo regular, también conllevan metas implícitas; los niños que a su vez socializan por medio del idioma mayoritario adoptan los valores de la sociedad dominante; se enajenan de su propio grupo, y no se solidarizan con los niños de las minorías que no han sido exitosos, vistos por los integrados como menos industriosos o con deficiente capacidad intelectual. Muchas veces se ha usado la equiparación para medir el bilingüismo. El objetivo de la educación bilingüe que llegaba a medir el bilingüismo y el ideal que se debía alcanzar se postulaban como "bilingüismo equiparado" (mientras más se equipare el conocimiento de ambas lenguas), que ha sido criticado por muchos sociolingüistas. El concepto de "bilingüismo equilibrado" refleja también una concepción estática de la lengua. En los lugares de lenguas en contacto suele darse mucha variación en los repertorios comunicativos.

El intento de medir el desarrollo cognoscitivo de los bilingües ha arrojado resultados contradictorios, ya que se mide la "capacidad" de los bilingües comparándolos con los monolingües. Muchos de los estudios han sido criticados severamente por los sociolingüistas por el hecho de no tomar en cuenta ni los factores económicos ni el desarrollo cognoscitivo de un niño bilingüe. Un capítulo singular son los "tests de inteligencia" y la aplicación de sus resultados en el campo de la educación bilingüe. La sociolingüista inglesa Romaine hace una comparación que nos parece interesante (y divertida) de los estudios del siglo XIX, acerca del intento de medir la inteligencia por un método de craneometría, con la situación del siglo XX, cuando se trata de evaluar la capacidad mental por medio de tests de inteligencia. "Del mismo modo que la craneometría se asentaba sobre la

ilusión de que lo que llenaba la cavidad craneal nos decía algo sobre el valor de sus contenidos, los tests de inteligencia se han convertido en un intento más sofisticado de cosificar la misma metáfora” (Romaine, 1996: 253-254). Los estudiantes de grupos minoritarios tardan en alcanzar el nivel de sus compañeros monolingües en las áreas de las cuales se reclutan los conocimientos requeridos para hacer bien los tests. Por otra parte, la situación socioeconómica, la discriminación y segregación en el proceso educativo tampoco ayudan a que estos estudiantes compartan los mismos contextos culturales y lingüísticos que sus compañeros monolingües.

La mayor parte de los estudios se han centrado en niños de clase media. Se califica que un hablante tiene una competencia deficiente, pero es muy difícil estipular cuál es el proceso de desarrollo “normal” para los niños monolingües en el área del lenguaje infantil. La adquisición completa será entonces la variante estándar que maneja el monolingüe. No se toma en cuenta la generación de inmigrantes (segunda, tercera) / su posibilidad de adquirir las reglas del código monolingüe. Los resultados de una política educativa que trata de convertir a los alumnos en monolingües o bilingües resulta siempre contraproducente. En muchas partes de México, los niños indígenas reciben la educación en español, lengua que no aprenden bien, y la lengua vernácula se les olvida (el caso del, así llamado, semilingüismo doble). La política educativa de “educación bilingüe” puede llevar a resultados diferentes dependiendo de su aplicación concreta.

La educación bilingüe en México

En México, como en los demás países de América Latina, la educación formal ha sido un vehículo para implementar la política educativa oficial, que hace el esfuerzo de asimilar a la población indígena bajo el patrón de la lengua colonial. Es un hecho conocido que la proclamada educación bilingüe bicultural de los pueblos indígenas deja mucho que desear. El español es la lengua oficial de facto, como ya hemos explicado, nacional y dominante en

México. En los años treinta del siglo xx surgieron en México los primeros esfuerzos bilingües con fines de asimilación. La situación empezó a cambiar en los años 60 y, sobre todo, en los 70. Se incorporó a los maestros bilingües y se promovió el uso del idioma vernáculo con fines de mantenimiento de la cultura indígena. El enfoque siempre ha sido la adquisición del español como segunda lengua por los niños indígenas. Los materiales utilizados en su educación han sido revisados críticamente y los programas de enseñanza rediseñados muchas veces. Para darnos una idea del contexto cultural en el que se llevaba a cabo la alfabetización bilingüe, tomemos como ejemplo el material didáctico en lengua tzotzil, elaborado por maestros bilingües en 1978 y el comentario (medio) sarcástico de Bárbara Cifuentes que precede al texto:

Para el Instituto Nacional Indigenista, la alfabetización bilingüe y bicultural consiste en percibir e interpretar símbolos según las convenciones de la cultura.

Las lecciones que supuestamente van a ayudar a los indígenas en la adquisición de una conciencia de su marginalidad, deben estar basadas en los siguientes tópicos: comidas, el amor de los padres hacia sus hijos, fiestas y situaciones sociales positivas, animales fuertes y bonitos, las relaciones entre los sexos, la vida cotidiana, etcétera.

El mundo maravilloso, presentado a través de los materiales bilingües y biculturales, es un mundo cuyo orden natural es pródigo y bondadoso, y ante el cual hay que ser sumiso.

Estos enunciados se demuestran en los siguientes textos:

Aquí va Tino con su vaca.

Tino está muy contento.

Tiene una vaca muy buena.

(Cifuentes, 1980: 49.)

La política educativa oficial, relacionada con la educación elemental indígena, se modificó en los años 80, después de que el Estado incorporó la dimensión étnica a la política educativa.

Una posición interesante nos la ofrece Everardo Garduño en su estudio sobre la comunidad mixteca de San Quintín, Baja California, desde un punto de vista diferente, ya que toma en

ilusión de que lo que llenaba la cavidad craneal nos decía algo sobre el valor de sus contenidos, los tests de inteligencia se han convertido en un intento más sofisticado de cosificar la misma metáfora" (Romaine, 1996: 253-254). Los estudiantes de grupos minoritarios tardan en alcanzar el nivel de sus compañeros monolingües en las áreas de las cuales se reclutan los conocimientos requeridos para hacer bien los tests. Por otra parte, la situación socioeconómica, la discriminación y segregación en el proceso educativo tampoco ayudan a que estos estudiantes compartan los mismos contextos culturales y lingüísticos que sus compañeros monolingües.

La mayor parte de los estudios se han centrado en niños de clase media. Se califica que un hablante tiene una competencia deficiente, pero es muy difícil estipular cuál es el proceso de desarrollo "normal" para los niños monolingües en el área del lenguaje infantil. La adquisición completa será entonces la variante estándar que maneja el monolingüe. No se toma en cuenta la generación de inmigrantes (segunda, tercera) y su posibilidad de adquirir las reglas del código monolingüe. Los resultados de una política educativa que trata de convertir a los alumnos en monolingües o bilingües resulta siempre contraproducente. En muchas partes de México, los niños indígenas reciben la educación en español, lengua que no aprenden bien, y la lengua vernácula se les olvida (el caso del, así llamado, semilingüismo doble). La política educativa de "educación bilingüe" puede llevar a resultados diferentes dependiendo de su aplicación concreta.

La educación bilingüe en México

En México, como en los demás países de América Latina, la educación formal ha sido un vehículo para implementar la política educativa oficial, que hace el esfuerzo de asimilar a la población indígena bajo el patrón de la lengua colonial. Es un hecho conocido que la proclamada educación bilingüe bicultural de los pueblos indígenas deja mucho que desear. El español es la lengua oficial de facto, como ya hemos explicado, nacional y dominante en

México. En los años treinta del siglo xx surgieron en México los primeros esfuerzos bilingües con fines de asimilación. La situación empezó a cambiar en los años 60 y, sobre todo, en los 70. Se incorporó a los maestros bilingües y se promovió el uso del idioma vernáculo con fines de mantenimiento de la cultura indígena. El enfoque siempre ha sido la adquisición del español como segunda lengua por los niños indígenas. Los materiales utilizados en su educación han sido revisados críticamente y los programas de enseñanza rediseñados muchas veces. Para darnos una idea del contexto cultural en el que se llevaba a cabo la alfabetización bilingüe, tomemos como ejemplo el material didáctico en lengua tzotzil, elaborado por maestros bilingües en 1978 y el comentario (medio) sarcástico de Bárbara Cifuentes que precede al texto:

Para el Instituto Nacional Indigenista, la alfabetización bilingüe y bicultural consiste en percibir e interpretar símbolos según las convenciones de la cultura.

Las lecciones que supuestamente van a ayudar a los indígenas en la adquisición de una conciencia de su marginalidad, deben estar basadas en los siguientes tópicos: comidas, el amor de los padres hacia sus hijos, fiestas y situaciones sociales positivas, animales fuertes y bonitos, las relaciones entre los sexos, la vida cotidiana, etcétera.

El mundo maravilloso, presentado a través de los materiales bilingües y biculturales, es un mundo cuyo orden natural es pródigo y bondadoso, y ante el cual hay que ser sumiso.

Estos enunciados se demuestran en los siguientes textos:

Aquí va Tino con su vaca.

Tino está muy contento.

Tiene una vaca muy buena.

(Cifuentes, 1980: 49.)

La política educativa oficial, relacionada con la educación elemental indígena, se modificó en los años 80, después de que el Estado incorporó la dimensión étnica a la política educativa.

Una posición interesante nos la ofrece Everardo Garduño en su estudio sobre la comunidad mixteca de San Quintín, Baja California, desde un punto de vista diferente, ya que toma en

cuenta el aspecto económico como el principal impulsor de los cambios de actitud del estado hacia el pluriculturalismo. Garduño afirma que:

Cuando la oferta de fuerza de trabajo indígena empezó a rebasar la capacidad de absorción de los elementos urbanos industriales por la crisis económica que se avecinaba, curiosamente el estado redefinió su posición frente al problema étnico y empezó a hablar de pluriculturalismo, diversidad étnica, bilingüismo y biculturalismo como estrategias para conservar y reafirmar la identidad indígena y el arraigo en las comunidades de origen (Garduño, 1989: 38).

Sin embargo, vemos algunos cambios positivos en la educación bilingüe bicultural en los últimos años. En la implantación de la educación bilingüe, están colaborando también los mismos integrantes de los grupos indígenas, de forma tal que dichos programas ya no sean exclusivamente "para" los indígenas, sino también "con" los indígenas.

Las políticas oficiales llevadas a cabo, y rediseñadas de acuerdo con las recomendaciones de organizaciones cumbres, incluyen, desde los años 90, el término "intercultural", donde se promueve el respeto y desarrollo de las minorías y se actúa contra la discriminación racial. Los países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos declararon la necesidad de rescatar y promover las lenguas vernáculas. La teoría de las resoluciones y la práctica de la educación bilingüe y bicultural (o pluricultural) tienden a diferir mucho. Si nada más revisamos los contenidos de los programas actuales de la educación dirigida a la población indígena, nos pueden parecer muy bien diseñados y progresistas hasta cierto punto; pero de pronto, nos encontramos con una oración como la siguiente: "Es un hecho innegable que las grandes dificultades de la educación de niños con culturas y lenguas diferentes a la nacional representan un gran reto". Nos preguntamos ¿qué es lo "nacional" y cómo es que las lenguas vernáculas quedan fuera de ese concepto? Uno de los problemas realmente inminentes para solucionar si la enseñanza en las lenguas indígenas debe llevarse a cabo efectivamente, es la cuestión de su estanda-

rización. Ningún grupo indígena ha logrado ser alfabetizado en su propia lengua.

La Academia de la Lengua Mixteca (Ve'e Tu'un Savi), que surgió en 1997, con su sede principal en Tlaxiaco, Oaxaca, tiene una representación regional en Tijuana, Baja California. La organización tiene como fin proponer las normas de escritura y llevar a cabo eventos académicos para el desarrollo y producción literaria de la lengua. A pesar de que su esfuerzo es admirable, no creemos que en un corto plazo se logre encontrar alguna solución al problema de estandarización, debido a la fragmentación dialectal y a las actitudes hostiles de los defensores de sus variantes locales sin posibilidad de llegar a un consenso con los demás. También estamos de acuerdo con las nuevas iniciativas de la dirección de la Academia para rediseñar el programa educativo, en el sentido de no seguir el patrón de la visión occidental, sino partir de las formas de educación de los pueblos indígenas, en las que se aprende de manera diferente. Una de las características de la cultura indígena, por ejemplo, es que los niños aprenden observando, por lo regular en silencio, y el niño participa desde la edad temprana en los trabajos de la familia. Es más libre, no hay necesidad de disciplinarlo. Otra diferencia cultural reside en los métodos de examinación. Los indígenas generalmente no examinan a los niños antes de que hayan dominado lo que están aprendiendo. El niño se autoexamina cuando está solo, así no hay testigos de sus fallas y presenta el producto de su trabajo de oficio, o artesanal, hasta que está listo para la demostración. ¡Qué diferente situación para este mismo niño es el salón de clases de la cultura occidental, que parte del supuesto de que se aprende cometiendo errores! (los ejemplos son tomados de Philips, 1972.) Los nuevos programas de educación en lengua mixteca, que se están elaborando en la Academia, quieren incorporar ese aspecto cultural, donde los niños aprenden de una manera más integral y de acuerdo con sus tradiciones.

En la región fronteriza de Baja California, en cuanto a educación bilingüe español-lengua indígena se refiere, existen en la actualidad 74 escuelas (31 de nivel preescolar y 43 primarias); de éstas, doce se encuentran en Tijuana (cinco

preescolares y siete primarias). La educación bilingüe bicultural concluye en el sexto grado de primaria. En realidad, después de varias discusiones con los maestros bilingües, podemos afirmar que las clases en la lengua vernácula se dan hasta el tercer año de primaria (cuando el niño domina suficientemente el español). No todos los niños bilingües son atendidos en escuelas bilingües, y no todos los niños en escuelas bilingües reciben la educación en su lengua indígena materna, sino en la disponible. En Tijuana, son las escuelas con la enseñanza del mixteco (lengua indígena predominante de la zona) adonde van los niños bilingües hablantes de otras lenguas nativas diferentes del mixteco. Hay también unos casos aislados de niños monolingües, hablantes de español, cuyos padres, por razones de diversa índole, mandan a sus hijos a estudiar en estas escuelas. En el caso de la comunidad kumiai, sí hay un maestro bilingüe, sólo que habla el pai 'pai, lengua del mismo tronco genealógico, pero diferente. Otro problema común, que tienen que enfrentar las escuelas bilingües biculturales, es la falta de material didáctico en la lengua vernácula y, a su vez, la dudosa calidad de estos materiales.

En las escuelas bilingües español-lengua indígena aumenta el porcentaje de los maestros "bilingües" mestizos que ya no son realmente bilingües. En su estudio, Tiburcio Pérez Castro, maestro bilingüe (mixteco-español) compara la composición étnica del magisterio indígena en 1992, cuando de un total de 170 maestros, doce eran maestros mestizos, mientras que ya en 1995 de los 176 maestros, 88 eran mestizos (Pérez, 2004: 31). El hecho de que disminuya la cantidad de maestros (indígenas o mestizos) que imparte clases dentro del sistema de educación bilingüe queda evidenciado en el caso de Baja California, tanto para la educación bilingüe español-mixteco, como para el español y las lenguas yumanas. En el caso de las escuelas en las comunidades yumanas, los niños aprenden solamente unas palabras aisladas de las lenguas vernáculas. La instrucción es en español, por medio del cual se les transmiten también los contenidos culturales locales. El aprendizaje de la lengua nativa recae básicamente en la familia, y en el caso concreto de estas comunidades, en la generación de los abuelos,

ya que se da un fenómeno interesante de recuperación de la lengua, saltando una generación (de la generación de los abuelos a los nietos). En dichas comunidades hay una persona mayor con autoridad ancestral dentro de la etnia que se encarga de “dar clases de la lengua”. Esas personas son las que realmente transmiten el idioma y los valores tradicionales a los niños de su comunidad, como es, por ejemplo, el caso de Teodora Cuero (kumiai) o Josefina Ochurte (paipai/ko ‘al).* La tarea de impartir clases de la lengua materna la cumplen estas personas en su ámbito familiar, o en sus comunidades respectivas, más que los maestros de las escuelas bilingües. Estos pueden ser bilingües o no, o ser bilingües pero hablar la lengua de una etnia diferente, o en dado caso, también la pueden hablar, pero deciden no impartirla incluso en su ámbito familiar. (Las cuestiones relativas acerca de la actitud se examinarán en detalle en el capítulo siguiente.)

Mientras que los programas de la educación bilingüe bicultural (que hoy en día se llama educación intercultural bilingüe) son parte del sistema de la educación pública, y los programas de estas escuelas se rediseñan, discuten, evalúan, no se discuten ni critican los programas de educación bilingüe para las élites, impartidas por el sector de educación privada. En México hay escuelas bilingües de español-alemán, español-francés, español-inglés y español-italiano. En la ciudad de Tijuana hay menos de diez escuelas bilingües, la mayoría español-inglés y una español-alemán. Cabe aclarar que, aparentemente, abundan las escuelas “bilingües” en el sector privado, pues casi todas se anuncian como bilingües (aunque sólo imparten el inglés como materia), ya que la etiqueta de “escuela bilingüe” tiene más atracción para los clientes (padres de los alumnos). Mientras, la educación bilingüe bicultural para los niños indígenas termina oficialmente en el sexto grado de primaria (aunque prácticamente concluye en el tercer año), las escuelas bilingües

* Ver el testimonio de los niños kumiai y paipai en *Niñas y niños creadores de Baja California* que surgió como parte del proyecto *Yu snaai* (=ojos bonitos de Armando Estrada Lázaro y Martha Domínguez Medina en las comunidades kumiai y paipai desde el 2000. Publicado como libro en 2003 por el Instituto de la Cultura de Baja California.

para las élites siguen su currícula hasta la preparatoria, y tienen como meta la producción de un bilingüe equiparado o equilibrado. La paradoja de la educación bilingüe consiste en que en las escuelas privadas es aceptada como válida educativamente; pero cuando se convierte en asunto de política pública, causa muchas polémicas. Entre los dos sectores que tienen a su cargo la educación bilingüe (sector público y privado), como pudimos darnos cuenta, aparentemente no hay mucho intercambio de información. El prestigio social de los hablantes de cierta lengua, así como el prestigio de esa lengua, influye en los deseos de incluir su enseñanza en el programa educativo. La currícula de las escuelas secundarias en México incluye un idioma extranjero: se da por hecho que ese idioma es el inglés.

En Estados Unidos se emplean también, en su mayoría, los programas bilingües transitorios. Al principio del siglo xx había muchas escuelas bilingües fundadas por los padres de familias inmigrantes con el fin de conservar su lengua. La situación cambió como resultado de las guerras, pero en los años 60 surgió de nuevo el problema de la educación bilingüe. Los niños de minorías y los niños indígenas no podían hablar sus lenguas. Desde finales de los 70 empezaron a usarse otras lenguas como medio de instrucción. Simultáneamente, también aparecieron muchas críticas al sistema bilingüe. La sociedad norteamericana, en general, no acepta a los inmigrantes. Los niños de los grupos minoritarios no tienen tanto éxito en las escuelas como sus compañeros de la sociedad y lengua mayoritaria, debido a los factores socioeconómicos y culturales. Este sistema educativo está diseñado para los niños blancos de clase media, y son éstos los que salen beneficiados; los de clase baja y las minorías son los perjudicados y hay que poner en práctica otras medidas complementarias equitativas en su educación. Una prueba de que la educación bilingüe que reciben los niños de origen latino en Estados Unidos es de calidad inferior son las palabras del secretario de educación, Rod Paige (*La Jornada*, 26 de noviembre, 2002), quien afirmó que dicha educación "no es de buena calidad". En Estados Unidos viven cinco millones de menores, cuyo primer idioma no es el inglés; 79% de ellos es de origen latinoamericano y la mayor parte son

mexicanos. La estrategia oficial del programa “no child left behind” es que no se deje fuera a ningún niño. Paige expresó la necesidad de que los niños de origen latino reciban mayor atención y que la calidad del proceso educativo “debe mejorar”. Los acuerdos colaterales de los secretarios de educación de los dos países vecinos establecen incrementar la enseñanza del inglés en México y del español en Estados Unidos. El tema de la educación bilingüe es bastante polémico en este último país, a pesar de que gran parte de la población es bilingüe. En el estado de California, por ejemplo, el inglés sólo lo habla 60.5% de las familias; 39.5% habla en sus casas un idioma diferente. De este porcentaje, 25.8% habla español (según el censo del año 2000). Como se mencionó líneas arriba, hay muchas iniciativas legales en California que pretenden criminalizar el uso de un idioma diferente del oficial: movimiento “English Only”, “Proposition 187” o “Proposition 227”, cuyo objetivo es erradicar la educación bilingüe de las escuelas públicas del estado.

En Estados Unidos también hay programas bilingües para los niños indígenas. Uno de los programas exitosos de la educación bilingüe indígena es el caso de Rock Point, reservación de los navajos, citado en numerosos libros. En preescolar se utiliza el navajo en 70%; en los grados primero a tercero, 50%, y en los grados cuarto a sexto, sólo 20%. La mayoría de los maestros son navajos. Otro programa exitoso, relativamente reciente para las lenguas yumanas, es el que se aplica en una reservación hualapai de Arizona (hualapai es una de las lenguas del tronco pai). Las leyendas de los pai 'pai de Baja California señalan su origen en la separación de un pueblo del norte, que tiene su rumbo hacia donde sale el sol, es decir el noreste. En un kuri-kuri, los integrantes de los grupos hicieron un descubrimiento sorprendente: que hablan el mismo idioma (véase la entrevista con Iraís Piñón y páginas 51 y 52 del texto). Hualapai tiene aproximadamente 1500 hablantes y antes de 1976 no tenía ningún sistema de escritura práctico. Gracias a un apoyo económico de ese mismo año, se logró el desarrollo del sistema ortográfico práctico y de la gramática. Se aplica currícula bilingüe por ocho años. Como resultado del programa, mejoró la asistencia y se erradicó la deserción escolar.

Recientemente, 100% de los alumnos se graduó de la escuela preparatoria (véase McCarthy, 1997).

En la entrevista con un dirigente de la comunidad kumiai (en anexos), Rito Silva se quejó de la calidad de los libros de texto que, según él, contienen muchos errores y no son consistentes con la lengua que emplean en su comunidad. Tal vez los educadores bilingües bajacalifornianos podrían inspirarse en el programa hualapai para beneficio de las lenguas vernáculas locales. Este tipo de programas son más bien excepcionales, porque casi todos los programas estadounidenses son de transición, igual que en México.

VI. ACTITUDES HACIA LA LENGUA

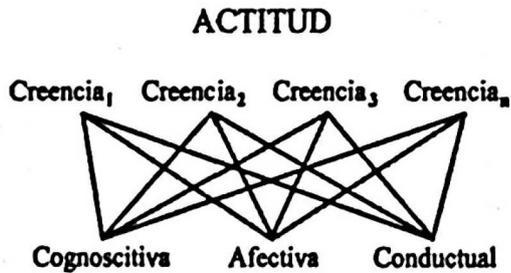
Los estudios de las actitudes hacia la lengua son relevantes dentro del marco de los estudios sociolingüísticos, así como los temas sobre la elección de la lengua en las sociedades multilingües, las diferencias dialectales y la inteligibilidad mutua, tal como lo postula en su estudio Fishman (1980). Las investigaciones de las actitudes hacia las variantes lingüísticas han aumentado últimamente y forman un campo extenso de interés, tanto para los *mentalistas* como para los *conductistas*. El concepto de “actitud” ha sido caracterizado de manera diferente por los teóricos que se han ocupado en definirlo. Por un lado, los mentalistas definen las actitudes como el estado neurológico y mental, que no es observable directamente, sino que tiene que inferirse por medio de la introspección. Esta definición ha sido criticada por su subjetivismo. Por el otro, la definición conductista localiza las actitudes en el comportamiento mismo, por lo que no causa mayores problemas en cuanto al análisis de los datos observables. Los que han tratado de desglosar y definir el concepto de “actitud”, emplean por lo regular la estructura de “componentes” que pueden ser unitarios o múltiples. Los componentes múltiples, generalmente, incluyen alguno de los siguientes elementos (su agrupación e interdependencia varía según el autor, véase figura 3):

- a) el componente cognoscitivo o el conocimiento,
- b) el componente afectivo o evaluativo, o
- c) el componente conativo o la acción.

Inspirados por los teóricos que tratan de definir las actitudes hacia la lengua desglosando los componentes, proponemos también una posible definición de acuerdo con la figura 4.

Figura 3. Comparación de las definiciones del componente múltiple y el componente unitario

El ejemplo de la definición del componente múltiple



Por ejemplo: Rokeach (1968)

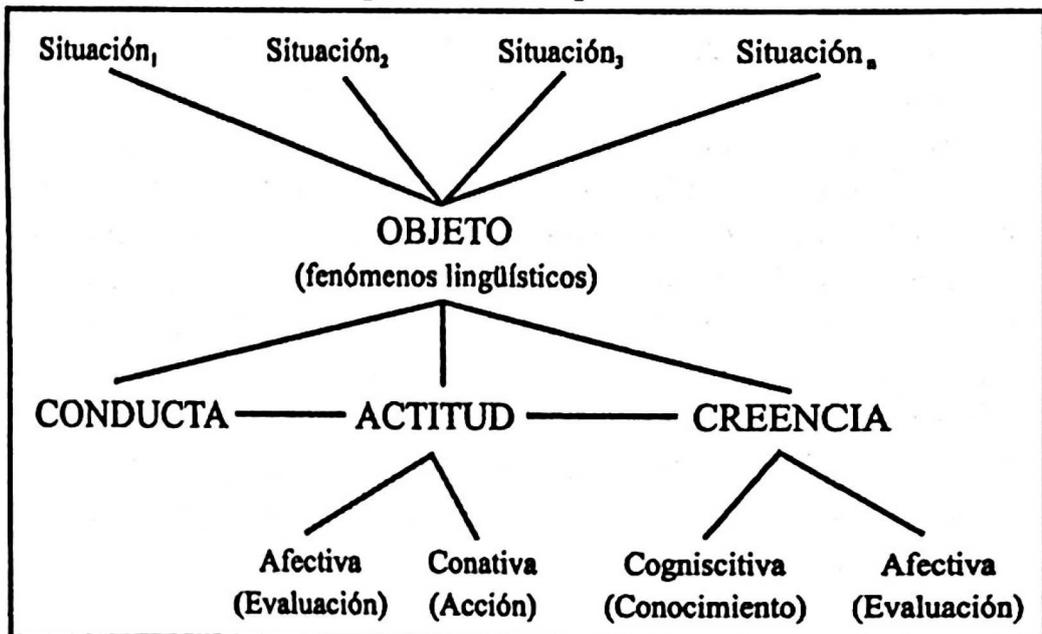
El ejemplo de la definición del componente unitario



Por ejemplo: Fishbein (1966)

Fuente: Fishman, 1970: 140.

Figura 4. Componente múltiple contextualizado



Fuente: Elaboración propia.

Las comunidades lingüísticas atribuyen prestigio a unas variantes, mientras que hay otras carentes de prestigio o estigmatizadas. La conciencia lingüística trae como consecuencia la valoración favorable o desfavorable de determinadas variantes. Las creencias lingüísticas, que pueden ser comple-

tamente arbitrarias y subjetivas, se basan en los elementos cognoscitivos y afectivos de cada individuo. Las creencias originan el rechazo o la aceptación de cierta variante. Las creencias lingüísticas motivan (y producen) las actitudes. Humberto López Morales postula en su estudio que: "las creencias lingüísticas pueden vivir siempre como tales, sin acarrear ninguna acción posterior, o por el contrario, pueden producir actitudes" (López Morales, 1980: 63). Es difícil imaginarnos que las creencias lingüísticas puedan existir independientemente, sin que se manifiesten por medio de las actitudes. Las actitudes se reflejan en la conducta. Se pueden definir como una predisposición hacia cierta conducta o un aspecto de ella. Las actitudes son motivadas por las creencias. La actitud supone una posición y, con base en ella, se toma la acción correspondiente: el rechazo o la aceptación. Quisiéramos también incluir en nuestra definición el componente contextual, que no ha sido contemplado por los investigadores de la teoría de la actitud, debido a que las actitudes de las comunidades lingüísticas hacia una lengua o su variante pueden ser favorables en ciertos dominios, mientras que en otros no. Esta distinción es válida para las comunidades con diglosia (y como todas las comunidades lingüísticas poseen cierto grado de diglosia respecto a la norma, nos hace pensar que podría tener validez general), donde cambia la variante según su uso en el contexto social adecuado.

El hecho de que los sociolingüistas y los teóricos con sus evaluaciones de los multicomponentes (cognoscitivos, afectivos y conativos), hayan ignorado los resultados de sus respectivas investigaciones, ha sido criticado por Robert Cooper y Joshua Fishman (1974), quienes también tratan de incorporar a sus estudios sociolingüísticos los procedimientos de la teoría de la actitud en general (mentalista y conductista). Estamos conscientes de que desglosar las actitudes hacia la lengua y los componentes resulta problemático, igual de conscientes que los teóricos de la disciplina de actitudes, tanto mentalistas como conductistas, cuando afirman que, aunque las actitudes incluyan los tres componentes (cognoscitivos, afectivos y conativos), en la realidad se evalúa únicamente el componente afectivo, el

cual es considerado por los investigadores como “la esencia” de las actitudes (Agheysi y Fishman, 1970: 141). La sociolingüística actual se concentra en los estudios de las actitudes lingüísticas que pertenecen a las siguientes categorías:

1. las que se orientan hacia la lengua;
2. las que tienen que ver con la comunidad lingüística y las ideas estereotipadas hacia una lengua en particular o sus variantes (y a veces también hacia sus usuarios),
y
3. las relacionadas con la implementación de diferentes tipos de actitudes lingüísticas.

A la primera categoría pertenecen los estudios que reportan cómo perciben los usuarios ciertos idiomas o variantes lingüísticas como: “pobres”, “bonitos”, “feos”, “restringidos”, etc. En la segunda categoría encontramos los estudios que se preocupan por la lengua o las variantes lingüísticas en su contexto social; toman en cuenta el uso situacional, el multilingüismo y las actitudes hacia los hablantes de diferentes lenguas. La tercera categoría de estudio describe diferentes tipos de comportamiento lingüístico o actitudes hacia la lengua, y trata temas como la elección de la lengua en las comunidades multilingües, la planeación lingüística, la inteligibilidad dialectal, etcétera.

Las actitudes hacia la lengua se miden directamente por medio de cuestionarios o entrevistas, en las que se pide la opinión sobre cierto fenómeno a evaluar o, indirectamente, cuando el propósito del estudio no es aparente para el que responde. Otro de los métodos utilizados para medir las actitudes es la técnica del *disfraz* (“*matched guise*”) y otro que mide el *deseo de actuar*. La técnica del disfraz fue elaborada por Wallace Lambert en los 70 y ha sido utilizada para medir las actitudes del grupo hacia ciertas lenguas y sus variantes. Lambert mismo, y muchos de sus colaboradores de la Universidad de McGill (Montreal), realizaron numerosos estudios sobre el bilingüismo anglo-francés. Estudios semejantes se han hecho en otras situaciones de lenguas en contacto. Los individuos evalúan los rasgos de la personalidad de los hablantes, cuyas voces han

sido grabadas (se escogen los individuos bilingües que graban las dos versiones del texto traducidas o dos variantes de la misma lengua). Los "que juzgan" piensan que escuchan a dos personas diferentes. En estas situaciones, cuando tenemos las variables controladas, lo único que cambia es la variante lingüística y se miden las reacciones del grupo y sus evaluaciones estereotipadas hacia los hablantes de cierta lengua o su variante. La técnica de *deseo de actuar* está diseñada para medir la acción (o el componente conativo). Se mide la voluntad o el compromiso para efectuar un comportamiento en particular, sin realizarlo precisamente. Los métodos directos para medir las actitudes han sido utilizados, por ejemplo, por Cooper (1974), quien midió las actitudes de los México-americanos hacia las variantes lingüísticas del español y el inglés.

Otro ejemplo del estudio sociolingüístico, donde ha sido exitosamente utilizada la técnica del disfraz, es un trabajo hecho por Wolfgang Wölck (1973) sobre el español y el quechua. Para evaluar los resultados se basaba (como muchos investigadores más) en la escala de Osgood y sus colaboradores del campo de estudios cognoscitivos. De los resultados más interesantes de dicho trabajo, quisiéramos señalar las actitudes de los entrevistados hacia el español y el quechua empleados por el mismo peruano bilingüe. El español siempre recibía la puntuación más alta en la escala referente a la clase social, educación, residencia urbana, que cuando la misma persona utilizaba el quechua. Cuando el informante hablaba en quechua, era evaluado en términos de ser un hombre más fuerte, más sincero, menos arrogante, más ambicioso y más inteligente que cuando hablaba en español. Los resultados sugieren que, dentro del concepto del prestigio social, el quechua es estigmatizado; sin embargo está comprobado que existe un significativo grado de lealtad hacia la lengua nativa en términos de escala afectiva.

Un estudio interesante hecho por Bradford Arthur, Dorothee Farrar y George Bradford (1974) muestra que los estudiantes de lingüística reaccionan igual que el resto de la población respecto a los hablantes bilingües de la comunidad chicana de Los Ángeles. Aquí no se confirmaron las expectativas de que los estudiantes universitarios son más liberales ni que

los estudiantes de lingüística son más sensibles a la doctrina de igualdad de las variantes lingüísticas. Los estudiantes de lingüística entrevistados mostraban las mismas reacciones estereotipadas que el resto de la población; es decir, la voz de un angloparlante era evaluada por ellos como perteneciente a un individuo más amistoso, fuerte, honesto, industrioso, ambicioso, de la clase social más alta, más inteligente y más confiable que cuando el mismo parlante usaba el disfraz de la voz chicana en la grabación.

Como ejemplo de la combinación del “método del disfraz” y del “deseo de actuar”, puede servir el estudio de Cooper y Fishman (1974), cuando se median las actitudes hacia dos grupos étnicos, los inmigrantes americanos en Israel y los israelíes nacidos allá. Con la técnica del disfraz se observaba qué sentimientos (o actitudes) despertaba en los entrevistados cada voz grabada en diferentes idiomas o con diferentes acentos dentro de la variante misma. El deseo de actuar se midió en el mismo estudio por medio de una respuesta no verbal. A los entrevistados se les pidió que indicaran cuál sería su opción si tuvieran que escoger entre los cursos de verano de diferentes idiomas, proporcionados sin costos por la institución educativa como parte de su currícula escolar. Los informantes debían enviar su respuesta en una tarjeta postal. El método más usado, de todos los previamente mencionados, es el cuestionario. Sin importar el método de investigación, lo que tienen en común los estudios de las actitudes es un tema recurrente, y ese tema es la “variante de prestigio”, “mejor” o la “más correcta”. Es muy común escuchar a la gente evaluar la variante empleada por ellos y compararla con la variante de prestigio asociada con los hablantes cultos del centro administrativo y político del país o también la comparación de su idioma con otro(s) idioma(s). Estas evaluaciones pueden ser de doble vía. La gente puede pensar que la variante local es superior, como afirma Ferdinand de Saussure:

... cada pueblo cree en la superioridad de su idioma. Un hombre que habla una lengua distinta fácilmente es considerado como incapaz de hablar; así la palabra griega *bárbaros* parece haber significado «tartamudo» y estar emparentada con el latín *balbus*;

en ruso, los alemanes son llamados *nêmtsy*, es decir «los mudos» (Saussure, 1994: 256).

También se dan casos contrarios cuando los hablantes sienten que su variante o su idioma es inferior comparado con otro u otros. En el contexto del habla hispana de los países de América Latina, podemos observar un fenómeno común, la inseguridad lingüística, porque muchos hablantes consideran que sus hábitos lingüísticos no coinciden con los fenómenos que ellos creen correctos o prestigiosos. En muchas ocasiones, sienten una enorme inseguridad por la relación ambigua hacia la norma lingüística que predomina en México y otros países hispanoamericanos.

Las normas de la Real Academia Española postulan como su propósito dar a la lengua cierta fijeza y estabilidad para que los hablantes del castellano tengan una autoridad en la cual se puedan apoyar. Muchos hablantes se sienten cohibidos por una norma ajena que no dominan bien, y entre más cultos son (o pretenden subir en la escala social), más se preocupan por lo correcto. Es muy común observar las comparaciones de las versiones del español ibérico y el español de América cuando se trata de encontrar “la fuente del mejor español” (igual como se trata de encontrar “el mejor inglés” por medio de la comparación de las versiones de Inglaterra y Estados Unidos). No es raro ver en los encuentros internacionales, donde hay hispanoparlantes de diferentes países, que los representantes de América Latina se “disculpen por su español” y hagan referencias al español ibérico y a la norma del castellano peninsular, que creen superior a la variante empleada por ellos. Las discusiones apasionadas sobre “la fuente del mejor español” pueden observarse también en el intercambio de opiniones de los lingüistas mexicanos y españoles en las páginas de la *Nueva Revista de Filología Hispánica*. Antonio Alatorre, investigador de El Colegio de México, resume la actitud hacia “nuestra lengua” [la mexicana] y a los académicos españoles: “Los españoles sienten, en el fondo del corazón, que ellos son sus únicos verdaderos dueños. Lo digo con todo candor. Las muestras de ese *sentir* se me han ido acumulando a lo largo del tiempo”

(Alatorre, 2001: 2). Las actitudes hacia la Academia son sarcásticas e irónicas. El autor reacciona ante la publicación de Julio Casares, y se opone a que los académicos de Madrid introduzcan palabras en el diccionario sin precisión geográfica y que, con eso, pretendan lograr que la palabra pertenezca a la lengua común, como en el caso de la palabra *fallo* ‘deficiencia’, ‘error’, ¿quién no sabe lo que es un *fallo* del motor?, etc., preguntaba Casares. Ante esta definición, reacciona Alatorre, y en el final de su artículo, afirma que no es justo etiquetar una palabra tan viva como una palabra obsoleta.

“Y ese ¡*fallo de motor!* Lo que debieran hacer los españoles es enseñarse a hablar bien. Se dice ¡falla no *fallo!* Y si insisten, van a meterse en líos, pues el *fallo* del juez más circunspecto va a estar todo contagiado de ‘error’ y de ‘deficiencia’. ¡Estos españoles! Los hispanoamericanos debiéramos tener mayor ingerencia en materia tan importante. Sobre todo cuando nosotros tenemos la “razón”, como es el caso. Corominas, que encuentra *falla* ‘defecto’ en no pocas fuentes venerables, comenzando con el *Cid*, observa de pasada que el vocablo “sigue vivo hoy en Colombia y Chile”, como si fuera un arcaísmo olvidado ya por el resto del mundo hispanohablante. De hecho, *falla* ‘defecto’ se dice también en México y seguramente en toda Hispanoamérica. Nadie dice *fallo*, a la madrileña (excepto los cursis, los que no dicen *papa*, sino *patata*, porque así se usa en la “metrópoli”). Quienes decimos *falla* “somos los buenos” (Alatorre, 2001: 3).

Entre las cuestiones relacionadas con la “inseguridad lingüística”, está vinculada también la “hipercorrección”, que se discute en los libros de texto para los maestros. Los ejemplos que citaremos en adelante son del *Libro del maestro del español, cuarto grado* (1974), cuando, por primera vez, empezaron a colaborar lingüistas destacados en la edición de estos textos, así como especialistas en educación bilingüe bicultural de México (como Gloria Ruiz de Bravo Aguja). En el texto se dice que, en cuanto al lenguaje hablado, tenemos una enorme inseguridad: “¿Está bien decir onceavo? ¿No es undécimo? ¿Cómo se dice, yo fuerzo o yo forzo? ¿Se puede decir tren al tranvía? La palabra lonchería ¿es correcta?” (Paz Berruecos, 1974: 9). Mucha gente

está convencida de que “habla mal” el idioma y comete errores constantemente. La autora del texto señala lo anacrónico y lo ajeno de la norma lingüística en México, y la relación ambigua con las reglas de la Real Academia Española. Da razones por las que cree que la norma lingüística empleada en México y otros países hispanoamericanos no se apega a la realidad; la califica como norma anacrónica, ajena al mundo en que está operando; rígida, intolerante, que cohíbe y paraliza a los hombres. Aunque la gramática de la Real Academia es considerada como una obra de consulta útil, a su vez se afirma que: “en esta gramática, lo mismo que en las gramáticas que se inspiran en ellas, hay muchas cosas ajenas a la realidad de nuestro habla... nosotros decimos muchísimas cosas que ni por asomo aparecen en ellas” (Paz Berruecos, 1974: 12).

Acerca de la hipercorrección —es decir, que intervenga la conciencia lingüística y nuestras actitudes traten de eliminar los fenómenos que no creemos prestigiosos de nuestra actuación— podemos afirmar que la preocupación por la corrección es un fenómeno universal. A diferencia de los estudios hecho: por López Morales, que postula que los índices de inseguridad lingüística en el español de San Juan (Puerto Rico) están vinculados al nivel socioeconómico más bajo, sentimos que en México el fenómeno de inseguridad lingüística no está ligado a cierta clase social, sino que se trata de un hecho general que atraviesa las clases. El fenómeno de hipercorrección se explica de la siguiente manera: “Alguien dijo una vez que los mexicanos sentimos que el español no es nuestro, que sólo nos lo prestaron; por eso tratamos de cuidarlo al máximo” (Paz Berruecos, 1974: 13).

La estandarización es uno de los factores socioculturales que determinan las actitudes hacia la lengua. Se considera que la lengua está estandarizada si tiene normas que hayan sido codificadas y aceptadas por la comunidad lingüística. En el caso de los mexicanos cultos, el uso del idioma coincide en gran medida con el español hablado por los hombres cultos de otros países hispanoamericanos y de España misma. Toda la comunidad necesita una norma lingüística que dé cierta uniformidad a su lengua. De los teóricos que se han preocupado por las cuestiones de la norma, no podemos dejar de mencionar las va-

liosas aportaciones de la Escuela de Praga, sobre todo las de Josef Mukarovský sobre la estandarización de la lengua, la diferenciación funcional de la lengua estándar y el concepto de “lo correcto” elaborado por Bohumil Havránek, con lo que se valora el punto de vista sincrónico de los fenómenos lingüísticos acuñado por Vilém Mathesius (su importancia destaca si recordamos que fue publicado en 1911, cinco años antes de que Saussure publicara su famoso *Curso de lingüística general*). El concepto de “oscilación” de los fenómenos lingüísticos de Mathesius lo consideramos vital para toda la sociolingüística variacionista. Bohumil Havránek fue de los primeros que postuló:

que “lo correcto” de una palabra o frase de la lengua literaria no depende de su “pedigrí” doméstico (en su uso en la lengua a través de siglos), pero solamente si el uso de dicho término es adecuado funcionalmente, es decir, si tal término o frase es requerido en el idioma y es aceptado por la comunidad, entonces debía ser aceptado sin objeciones aunque no posea tal pedigrí doméstico (Havránek, 1983: 235).

La “corrección”, excepto en el caso de la ortografía, no es algo que se imponga desde fuera, sino que surge por sí mismo con el cultivo adecuado de la lengua; se refiere a una práctica de la expresión oral, de su expresión escrita y de la lectura. Como ya hemos señalado anteriormente, toda comunidad necesita una norma lingüística. El patrón lingüístico adquirido con cierta cultura y educación nos guía a evaluar las formas “truje” (traje), “ancina” (así), “medecina” (medicina) como incorrectas. Cuando un individuo emplea estas formas en su sociolecto y los usa sistemáticamente por creer que son las correctas, decimos que su seguridad lingüística es total (desde el punto de vista sociolingüístico). La situación de inseguridad lingüística es distinta, pues se refleja cuando el sujeto normalmente utiliza las formas lingüísticas diferentes de las que está señalando y es consciente de la forma de prestigio.

Un estudio interesante, y citado en muchas publicaciones, es el de William Labov sobre el habla de Nueva York, en el que demostró que la inseguridad lingüística se relaciona con los

estratos socioeconómicos medios bajos. En su estudio comparó el habla espontánea y los estilos más cuidadosos, en los que participa nuestra conciencia lingüística y trata de eliminar las formas que consideramos estigmatizadas para utilizar las de prestigio. El caso de la variante /r/ retrofleja se considera de prestigio en el habla neoyorquina, mientras que la elisión se considera la variante estigmatizada. La tendencia general es que las variantes de prestigio aumentan a medida que se pasa del estilo más casual a los más formales. En el caso del estrato medio bajo la frecuencia de los fenómenos prestigiosos es mayor que en los sociolectos superiores. El habla del estrato medio bajo superó la norma del sociolecto medio alto en el estilo cuidadoso; en este contexto estamos hablando de la hipercorrección.

Muchas veces se le atribuye a la falta de estandarización la percepción errónea de las lenguas vernáculas de México como “dialectos”. Gran parte de la población los califica como “primitivos” porque carecen de escritura, y se olvidan de que gran número de culturas vivieron durante siglos sin ella, y que su inexistencia no implica deficiencia cultural. El lenguaje primario es el hablado y la lengua escrita es un lenguaje “secundario”. De hecho, muchos lingüistas locales opinan, como Yolanda Lastra, que la clasificación de las lenguas indígenas como dialectos, en el habla no técnica, se debe a la supuesta comparación con la variante estándar sobrepuesta faltante, y aquí se origina el concepto erróneo. En cierta forma, la autora legaliza el concepto equivocado al referirse a un defecto común de la gente de equiparar la lengua con la “lengua estándar” y:

[...] de acuerdo con eso se le daría la razón a la gente que dice que el náhuatl, pongamos por caso, o el mapuche o el quechua no son lenguas, porque no tienen un estándar sobrepuesto. Es preferible decir que una serie de dialectos en cadena constituye una *lengua vernácula* (lengua nativa de una comunidad), cuando no se ha estandarizado” (Lastra, 1992: 32).

Como pudimos constatar en nuestra investigación, la gente le da una connotación social a su clasificación de la lengua indígena como dialecto, y en ningún caso razona, como se lo

imagina la autora, comparando con la faltante estandarización o escritura, sino que siempre alude al estatus inferior de la variante, socialmente hablando, como “minoritaria” o “no oficial en ningún país”. Es por eso que tachan la opción “lengua” y escogen “dialecto”; además habría que agregar la larga y exitosa deformación en el proceso educativo.

En las condiciones del multilingüismo social, estamos comparando las actitudes hacia la lengua; nos interesan los factores socioculturales que determinan la vitalidad de cada lengua en su contexto social. Dicha vitalidad se refiere al número de hablantes y al uso de la lengua en múltiples funciones. Mientras más numerosas e importantes sean las funciones de la lengua para más individuos, mayor será su vitalidad; por ejemplo, en la comunidad mixteca de San Antonio de Huitepec, un pueblo de la Mixteca Alta en el estado de Oaxaca, el mixteco tiene gran vitalidad: se usa en diferentes situaciones, en las oficinas, el trabajo, la calle, el hogar o el campo. Su importancia resalta en tanto es “la lengua oficial para pedir las novias” (aquí en su estilo más formal). Los ejemplos provienen de la tesis del etnolingüista mixteco originario del lugar, Gabriel Caballero Morales, cuya investigación es evaluada y criticada por Uribe Villegas (1985). Caballero Morales ve la preservación de la lengua mixteca como una forma de resistencia. Sin embargo, también allí es posible observar la influencia del español en la lengua vernácula (en los términos para designar los animales domésticos).

La vitalidad de la lengua ya no es la misma en la frontera norte de México, zona receptora de los mixtecos que migraron de su lugar de origen (la mayoría de ellos de Oaxaca). La situación de migración afecta la vitalidad del idioma y su desplazamiento en sus respectivos dominios, hasta que su uso queda reducido a unos cuantos (por lo regular al ámbito de la familia o amigos). Cuando comparamos las actitudes de los mixtecos migrantes en la frontera norte, con los poco numerosos indígenas nativos de Baja California o con la situación de los México-americanos, nos damos cuenta de que son influidos por diferentes condiciones de la situación migratoria. Como postula Stanley Lieberon:

[...] las comunidades lingüísticas subordinadas política y económicamente van a tender más probablemente a desplazar sus lenguas maternas en el transcurso de unas pocas generaciones, si migraron a la situación de subordinación más bien voluntariamente que si eran conquistados o de alguna otra manera invadidos por el grupo dominante” (Lieberson, 1979: 24).

Así se explica la mayor integración de los mixtecos a la sociedad mayoritaria (y las actitudes que van incluidas) en comparación con las actitudes contrarias al deseo de integrarse por parte de los indígenas nativos de la península de Baja California. Un ejemplo sencillo: cuando observamos los libros de texto de los kumiai (Ochoa Zazueta) nos sorprende no encontrar lo que aparecía en los libros de texto mixtecos: cierta paz social y armonía, cuentos de animales, nada de temas conflictivos. En el texto kumiai nos enteramos de que “las letras C, D, F, G, H, V, X y Z del español no las tenemos y tampoco las queremos”, como afirma en el dibujo el coyote, animal sagrado de esa comunidad. No deja de sorprendernos que los indígenas kumiai no tengan un lugar especial de reconocimiento para los mayores, “el viejo habla mucho y no hace nada”. La realidad kumiai se muestra en las frases bilingües: “no hay provisión”, “estoy cansado”, “todos tenemos hambre y poco dinero”. Tampoco deja de sorprendernos que “a la escuela van *t'pei* (indios kumiai) y mexicanos juntos”. De esta última frase y de muchas más resulta obvio que ellos mismos no se consideran mexicanos. Su grito de desesperación y su rechazo hacia la cultura dominante se ve al final del texto, en el que parece que todos lo saben y, sin embargo, no oyen:

Nosotros, la gente
la gente de aquí
todos hablamos
a toda gente
nosotros somos pobres
no tenemos trabajo
¿qué hacemos?
no hay nada que hacer

peleamos por la tierra
 esta tierra es de nosotros
 hace muchos años estamos aquí
 ¿Lo saben?
 ¿Lo oyen?
 (Ochoa Zazueta, 1977: 91.)

Un libro de texto, manual o instructivo, aunque contenga muchas palabras y frases en kumiai (con traducción), debe considerarse no solamente como un testimonio de las actitudes de la gente de la comunidad, sino también como un reflejo de las actitudes del mismo investigador.

Una fuente interesante de material auténtico actual, donde la gente todavía no cuida su imagen (son niños), muestra una gama de actitudes que reflejan la situación de su comunidad. Estamos analizando los testimonios de los niños de las comunidades de Santa Catarina (paipai) y de La Huerta (kumiai/cochimi). Los trabajos de los 27 niños de ocho a doce años son publicados en el libro *Niñas y niños creadores de Baja California* (Estrada y Domínguez, 2003). Los niños hablan sobre su comunidad y cada niño también incluye un dibujo que está relacionado con su narración. De los 27 niños, catorce mencionan la lengua nativa en sus cuentos cortos en diferentes contextos. De ellos, una niña afirma hablar bien el idioma (p. 6). Otros niños dicen las palabras que aprendieron (en promedio unas ocho palabras) o expresan el gusto por aprender el idioma: “Yo quisiera aprender los idiomas de todo el país y los de Santa Catarina [paipai] y San José de la Zorra [kumiai]” (p. 52). Siete niños usan descripciones bilingües en sus dibujos, un niño usa el nombre indígena del lugar, sin traducirlo al español: soy un niño *paipai*, nací y vivo en *Xaki tu bxool* que es un país muy bonito”, estas frases están escritas dentro de un dibujo de olla de barro tradicional (pp. 26-27).

Un niño usa también la alternancia de códigos (=mezcla de dos lenguas en una sola oración) en su descripción: Un *kuak jentil* tomando *ja*” (p. 50). Esta oración está precedida por su “traducción” española. Los testimonios recogidos muestran una identificación fuerte con el lugar, su lengua, la naturaleza, las

tradiciones y su estima hacia las personas que les transmiten la lengua y los valores de la comunidad, “las nanas” Teodora Cuero (kumiai) y Josefina Ochurte (paipai, ko ‘al y otras lenguas). Los mayores de las comunidades indígenas han modificado, últimamente, su actitud hacia la lengua. Ellos aprendieron las lenguas indígenas en el seno familiar y se formaron, en su mayoría, como monolingües, teniendo que enfrentar discriminación y desprecio por parte de la sociedad mayoritaria, por lo que decidieron no enseñar a sus hijos la lengua materna. Hoy, el clima en la sociedad es un poco más favorable, y ante el peligro de perder su idioma han decidido transmitirlo a la generación de sus nietos para recuperar el orgullo de su cultura. “De chica no me interesaba... [kiliwa]. Pero ahora veo que estaba equivocada. Mi gente se está acabando... ¿con quién vamos a hablar?” (testimonio personal de una informante kiliwa del 23 de febrero del 2004 en la celebración del Día Internacional de la Lengua Madre en Tijuana). Dicha informante decidió rescatar el idioma de su madre impartiendo clases de su lengua a cinco niños de Ensenada.

La situación de los migrantes hispanoparlantes en Estados Unidos es más compleja. Se presenta la combinación de dos elementos, la migración es por una parte la de la comunidad subordinada, por lo que el idioma debería ser encaminado al desplazamiento. Esto no es tan sencillo, porque a su vez, los territorios de los actuales estados de California, Arizona, Nuevo México, Nevada, Utah, Colorado y Texas antiguamente formaban parte de México. Las actitudes no integrativas a la sociedad mayoritaria de Estados Unidos se deben, en cierta forma, a un sentimiento de “justicia histórica”, en el que los migrantes hispanos en Estados Unidos creen que van a reconquistar los territorios perdidos (en todos los sentidos, incluso en el campo del idioma). Uno se puede pasar toda la vida viviendo, por ejemplo, en ciudades californianas como Los Ángeles, Burbank, Fresno, Oxnar, etc., sin necesidad de hablar una sola palabra en inglés, así como en otras ciudades fronterizas de la Unión Americana. Cuando se evalúan las actitudes de los fronterizos mexicanos, se cuestiona frecuentemente la “identidad nacional” y el uso del idioma inglés o las influencias del idioma

inglés en el español fronterizo y, en general, la influencia del modo de vida norteamericano en la sociedad mexicana. Se definen dos posturas: unos afirman, como Jorge Bustamante (1983), que los fronterizos, independientemente del uso del idioma, muestran una identidad nacional alta, comparativamente mayor que en algunas ciudades del interior de la república mexicana, mientras que otros investigadores, como F. Espinoza y J. Tamayo (1985), constatan lo opuesto:

la proximidad geográfica con los Estados Unidos, los constantes flujos económicos y humanos a los que se les añaden los etéreos flujos de información y comunicación social, así como fácil acceso a los medios de comunicación estadounidenses, alientan que en la frontera norte se estén conformando patrones socioculturales altamente influidos por la sociedad norteamericana en detrimento de la cultura, las costumbres y las tradiciones nacionales (citado por Béjar Navarro y M. Capello, 1988: 41).

Los que ven la demarcación y la separación de los dos países como una brecha, tal vez se identificarán con la posición de Miguel León-Portilla quien dice que:

A diferencia de las fronteras internacionales que existen entre Canadá y los Estados Unidos o entre los diversos países de Europa Occidental donde la comunicación y cruce se efectúan casi sin restricción alguna, la frontera internacional de los Estados Unidos con México constituye realmente una demarcación que sólo pueden cruzar legalmente quienes ostenten ante las autoridades migratorias y aduaneras sus correspondientes pasaportes, "micas" u otros permisos. Desde luego que tales restricciones se aplican no a quienes vienen de los Estados Unidos, sino a los que, desde México, se dirigen al vecino norteamericano. En esto ya es notorio un contraste grande (León-Portilla, 1994: 89).

Por otro lado los que ven la región fronteriza en un marco conceptual posmoderno perciben la frontera de la manera más invisible. En sus discursos abundan las palabras que contienen prefijos *trans-*, *post-*, *hyper-*, *re-* y *de-* en todas sus posibles permutaciones.

En las comunidades “transnacionales” [...] la hibridez, diáspora, simulacro, desplazamiento, hiperrealidad, desterritorialización, reterritorialización y fragmentación son, todos, fenómenos que traspasan las fronteras y forman el escenario de una experiencia posmoderna de la emigración y el arraigo, convirtiéndose, así, en metáfora de la experiencia humana en el mundo globalizado (Carlos Duarte-Herrera, 2001: 149).

El equivalente lingüístico de “lo nacional” es el concepto de la lealtad lingüística, con frecuencia discutido en la frontera norte. Margarita Hidalgo publicó un estudio interesante sobre el *español mexicano* y el *español chicano* en 1987. Muchos investigadores y lingüistas sugieren que las palabras del inglés se incorporan al léxico del español fronterizo vía el español chicano. En el concepto de muchos mexicanos del interior del país, el español fronterizo y el español chicano fungen como sinónimos. Es importante el tipo de estudios como el que hace Hidalgo, en el que compara las formas del español chicano popular con los del español mexicano popular. Los mexicanos le asignan a la variante de los México-americanos un juicio valorativo, y opinan que es fea, desagradable, incorrecta, etcétera.

Los investigadores chicanos enfrentan un dilema, no se pueden poner de acuerdo si consideran el español mexicano y el español del suroeste de Estados Unidos como un macrodialecto binacional (posición de Anthony Lozano, 1974) o si el español chicano no puede aceptar la variante mexicana porque lucha contra los dos sistemas: el americano y el mexicano; por lo tanto, tiene que ser considerado como un sistema aparte (posición de Gary Keller, 1982). Hidalgo presenta datos lingüísticos que ponen en evidencia los nexos entre el español mexicano y el español chicano. También confirma que dentro de las variantes regionales del español en México, la región del norte es la menos estudiada entre ellas.

Los estudios del español fronterizo ya mencionados, como los estudios de Gavaldón (1983 y 1999), Moreno de Alba (1981) y otros como los de Carrasco Arrellanes (1993) y Horacio González (1993), tienen en común poca cantidad de informantes

(no llegan a los 30) o se enfocan en una sola clase socioeconómica, por lo que hay que tomar en cuenta sus conclusiones solamente de manera indicativa, tal como lo postulan los autores de estos estudios. El estudio de Hidalgo (1996), realizado en la frontera de Ciudad Juárez-El Paso, es más representativo (88 informantes estratificados socioeconómicamente). Las conclusiones a las que llega acerca de la lealtad lingüística, cambio de códigos y diferentes motivaciones hacia el aprendizaje del inglés (integrativa e instrumental) entre otras, nos sirvieron de base para comparar los resultados de nuestro estudio con las expectativas hechas con base en estudios anteriores con una temática afín. En México, el inglés se estudia como lengua extranjera. Quisiéramos mencionar el estudio de Norbert Francis y Phillis Ryan (1998) donde se señala una interesante perspectiva acerca de los cambios de lealtad lingüística en el estudio del inglés en México. Los autores exploran las actitudes de los monolingües hispanoparlantes urbanos de la ciudad de México y de los bilingües en nahua-español de una localidad rural. Las actitudes negativas que expresaron los monolingües del habla española hacia el inglés transmitían sus resentimientos y hostilidad hacia el país portador de la cultura, en ese caso, hacia Estados Unidos. El conflicto del poder y el lenguaje se veía reflejado en el grupo de los bilingües de la lengua vernácula-español, que mostraban actitudes mucho más favorables hacia el inglés que sus compatriotas monolingües y además, su motivación era más integrativa (se interesaban en conocer varios aspectos de la vida relacionados con los países de habla inglesa, y sobre todo los Estados Unidos), mientras que los sentimientos negativos eran más ligados hacia el uso del español. Diecisiete de los 45 niños entrevistados reportaban que no se sentían cómodos usando el español en público. Esos mismos niños no experimentaban ningún tipo de ansiedad al desempeñar sus actividades en público en inglés. El 84% de los entrevistados, a su vez, sintió tristeza, vergüenza o decepción ante la posible pérdida del náhuatl. Una observación interesante de un informe de la comunidad bilingüe de la región de Malintzi acerca de la división de los diferentes dominios lingüísticos: "Náhuatl es para la comunicación entre la gente, español para foráneos, inglés para el mundo y latín con Dios" (Francis y Ryan: 35). Las actitudes preconcebidas

de los estudiantes urbanos de la capital de México eran influidas por como percibían la imposición de la lengua internacional dominante debido al conflicto de lealtades y aspiraciones y su interpretación de los fenómenos extralingüísticos. Las actitudes hacia la lengua reflejan el conflicto de las dos culturas, español contra inglés se convierte analógicamente en México *versus* los Estados Unidos, y el náhuatl contra el español representa indígena *versus* el poder dominante. Hay muchas variables de carácter demográfico que influyen en la elección de la lengua. Ya hemos mencionado los estudios de Labov en relación con los factores lingüísticos y sociales (existencia de ciertas variables fonológicas en el habla de diferentes clases sociales). En el español de Puerto Rico, Humberto López Morales hace un estudio parecido (1973), en el que correlaciona la elisión de la /-s/ con el estrato sociocultural, el estilo y el género. En relación con el género, una de las supuestas tendencias ligadas al habla femenina, es que las mujeres usan más las formas de prestigio y dan mayor importancia a la cortesía; se preocupan más por la expresión lingüística como la forma de alcanzar el estatus social que el hombre consigue a través de otros medios (profesión, educación). La influencia del género cambia de cultura a cultura. A lo que género concierne, la tendencia general es que las mujeres usen las variantes prescritas con más frecuencia que los hombres, y que los hombres usen las variantes de la lengua más estigmatizadas con mayor frecuencia que las mujeres. Hay también autores que reportan datos diferentes acerca de tal comportamiento lingüístico, y postulan que las tendencias generales respecto a los dos sexos son válidas nada más para los estilos formales (véase Fasold, 1990: 93). Los resultados de los estudios tanto de Peter Trudgill (1972) del habla de Norwich, como de William Labov (1966) del habla de Nueva York muestran también que las mujeres tienden a sobrevaluarse y los hombres a subevaluarse con respecto a la variante prestigiada empleada por ellos. Aparte de la clase social y el género, también son importantes los factores de la edad, el contexto y la etnicidad. Dentro del marco de la clase social, que algunos autores no encuentran suficientemente claro (y demasiado prescriptivo normativamente), se

emplea también el término de “red social”, que tiene que ver con el enfoque microsociológico, el cual supone mayor proximidad al individuo que la clase social. Los estudios de redes sociales (hechos, por ejemplo, por la sociolingüista inglesa Leslie Milroy) son por lo regular homogéneos respecto a la clase social, edad, etnicidad y otras variables independientes.

VII. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS POR MEDIO DE LOS CUESTIONARIOS

1. Planteamiento del proyecto de investigación

Hemos observado la realidad mexicana en el contexto histórico, socioeconómico y cultural. Describimos una situación lingüística de la región fronteriza que se caracteriza por la complejidad de interrelaciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas. Aunque la mayoría de los hablantes de la región que forma el enfoque primordial de nuestro estudio empírico son monolingües, se da la situación de contacto entre español-inglés, debido a que una parte significativa de la población fronteriza, sobre todo de la clase media, es bilingüe. Los hablantes bilingües (lengua indígena-español) son minoría; pero por su importancia histórica y cultural ameritan ser tomados en cuenta en los estudios sociolingüísticos cuando se evalúan las actitudes de los fronterizos hacia la lengua.

Debido al abismo que existe entre la norma, percibida como algo ajeno e inalcanzable, y las variantes del español empleadas por los usuarios, éstos sienten una gran inseguridad acerca de lo "correcto" de su variante local. Esta situación se percibe con mucha más intensidad en las ciudades fronterizas que colindan con Estados Unidos, ya que los residentes de estas zonas son vistos por la población del interior del país como "pochos", término peyorativo que se utiliza para referirse a un mexicano que vive en Estados Unidos y ha "olvidado" su lengua materna. La palabra tiene un matiz valorativo negativo si es empleada por los mexicanos, y la utilizan para calificar a un individuo que no puede mantener los dos idiomas (inglés y español) separados.

La actitud de los residentes fronterizos hacia la lengua empleada por ellos y los demás residentes del área nos permite deducir en qué grado se impone una lengua o su variante sobre

la otra. La imposición o desplazamiento se da en cierto contexto, dependiendo del número de hablantes y su poder socioeconómico, cuando tienen un contacto frecuente con hablantes de otra lengua, cuando su idioma es portador de una cultura prestigiosa y una tecnología avanzada; pero todas estas condiciones no son suficientes, lo primordial es la existencia de individuos que tienen la voluntad de incorporar la lengua a su repertorio o mantenerla en él.

En la región fronteriza observamos una mezcla de elementos humanos, una fusión demográfica simultánea y una asimilación gradual de diferente índole. En la zona de Tijuana, compuesta básicamente por una población migrante, las actividades observadas en la parte empírica del estudio reflejan, sobre todo, el comportamiento lingüístico de los primeros asimilados. La región debe su auge y crecimiento, en gran parte, a la migración. El mismo fenómeno ya propicia los bilingüismos, las asimilaciones, los desplazamientos y las extensiones lingüísticas (Uribe-Villegas, 1970). Aunque, en el contexto local, los resultados sociolingüísticos son variados, una parte de la población mantiene un vínculo fuerte con su medio originario y otra no, lo cual determina el enquistamiento y el grado de irradiación lingüística. La actitud hacia la lengua, influida por todos los factores arriba mencionados, es el elemento clave que decide si dicha lengua, o su variante, es empleada por un individuo.

Con base en los estudios teóricos, los resultados de los trabajos de investigación con temática afín y el material recogido por medio de los cuestionarios, pensamos comprobar las siguientes premisas:

Las actitudes hacia la lengua española

1. La norma del "español en América" es un concepto bastante ajeno a la población en general y a la población fronteriza en especial. Los residentes fronterizos muestran actitudes de inseguridad acerca de la variante lingüística que emplean en su uso diario, a tal grado que les resulta difícil responder con exactitud a la pregunta de: "¿Cómo se denomina el idioma que hablas?"

2. Los fronterizos han sentido actitudes hostiles al emplear el español en Estados Unidos.
3. Los hablantes consideran el español como lengua de prestigio.

Las actitudes hacia las lenguas indígenas

4. La mayoría de las lenguas indígenas son vistas por una gran parte de la población con cierto desprecio. Dicha actitud se muestra al etiquetar las lenguas indígenas como "nada más dialectos", con lo que reflejan matices valorativos. Las lenguas indígenas son vistas por la mayoría de los monolingües y bilingües hispanoparlantes como variantes carentes de prestigio social (igual que sus usuarios). Partimos de la premisa de que la mayoría de los entrevistados denominan a las lenguas indígenas como dialectos y que el conocimiento de mayor cantidad de términos provenientes de lenguas indígenas, igual que la deseabilidad real de aprender alguna lengua indígena, aumenta proporcionalmente conforme asciende la clase social y la educación formal.

Los bilingües de lengua indígena-español

5. A pesar de que el español está desplazando el idioma materno de las comunidades indígenas, hay actitudes positivas hacia la educación bilingüe y el deseo de mantener el idioma en la generación de los hijos; contradictoriamente, el uso de la lengua indígena se ve desplazado por el español en el dominio familiar.
6. Los hablantes de lenguas indígenas consideran su lengua como de menor prestigio.

Actitudes hacia el inglés

7. La actitud de los fronterizos mexicanos hacia las mezclas y los anglicismos no es tan negativa como lo postulan las investigaciones lingüísticas. La tolerancia hacia las mezclas es aun más alta en los fronterizos del lado americano.

8. En el deseo de los fronterizos mexicanos por aprender inglés o mantenerlo, prevalecen motivos instrumentales. El deseo de aprender o mantener el español de los fronterizos del lado estadounidense tiene, básicamente, motivos de integración.

2. El método y los informantes

El objetivo de la selección de los datos fue conseguir información sociológicamente representativa. Quisimos evitar uno de los extremos: recoger pocos datos de muchos hablantes o muchos datos muy detallados de pocos informantes. Preparamos un cuestionario de 28 preguntas, combinando preguntas abiertas y de opción múltiple para obtener información lingüística y socialmente relevante. La pertenencia a la clase social era deducida con base en una combinación de varios factores. Uno de los criterios se basó en el domicilio de la persona entrevistada. En Tijuana, los barrios de vivienda están determinados socioeconómicamente. La gente de cierta clase tiende a vivir en un barrio residencial común, lo que implica que para nuestro estudio escogimos los respondientes de los barrios, o las colonias, como se les llama en Tijuana, caracterizadas por la presencia de los habitantes del grupo socioeconómico determinado. Los demás factores para clasificar el estrato social al cual pertenecía el entrevistado eran su jerarquía laboral, educación, ingreso calculado y etnicidad, esta última con base en el criterio empírico del entrevistador, ya que era su tarea decidir a qué grupo pertenecía la persona observada (blanco, mestizo o indígena), lo cual es también un factor que influye en las actitudes hacia la lengua y sus usuarios. Los entrevistados eran de diferentes ámbitos, la mayoría de ellos eran monolingües hablantes de español; pero nuestro estudio también contempla a los bilingües inglés-español y español-lengua indígena, con un total de 135 personas entrevistadas por medio de las muestras aleatorias estratificadas.

Los métodos estadísticos utilizados son los análisis de la variación a través de la regresión múltiple. Para nuestro estudio

hemos elegido la escala de Guttman por su comodidad y economía en el tiempo de aplicación, así como por su método probabilístico a partir de la afinación proporcional de la muestra, la cual, a partir de la codificación de las respuestas, el número de informantes y el estrato en que se les clasificó, nos permite definir la actitud social de la población de Tijuana hacia los fenómenos lingüísticos. La afinación proporcional de la muestra se logró con un diseño basado en la contemplación de situaciones de diversa índole para determinar los grupos: estrato social, edad, sexo, educación y etnicidad, tratando de lograr que el estudio reflejara el sentir real social a partir del análisis de las respuestas.

Para determinar el número de los entrevistados según la pertenencia al estrato social, utilizamos el criterio de la distribución del ingreso en México, elaborado por la Universidad Obrera de México (UOM), que señala, con base en un análisis de los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) para el año 2000, que 70% de la población percibe 32.4% del ingreso; 20%, 27.2 del ingreso, y 10% percibe el 40.4% del ingreso. Esto nos dio la base de estratificación de la muestra y, por lo tanto, el número de entrevistas a realizar entre las tres clases sociales. En cuanto a la edad, el INEGI presenta sus estudios con base en grupos quinquenales, de cero a cuatro años, de cinco a nueve y de diez a catorce y, considerando que el número de preguntas y de la variable a medir implicaba un criterio mínimo, seleccionamos un universo mayor a los quince años. Esto era perfectamente medible, pues si la población de Tijuana era, para el año 2000, de 1 210 820 habitantes, 367 735 de ellos no cumplían esa edad, por lo que nos resta un universo tasable de 843 085 para determinar la proporción que representarían nuestros informantes. En cuanto al sexo, la diferencia proporcional no es significativa, lo que nos da un balance justo.

Después de la muestra estratificada, realizamos una muestra aleatoria de 14 informantes, once mixtecos y tres kumiai, por razones comparativas, con la opinión mayoritaria social, ya que los grupos indígenas representan únicamente 1.2% de la población total de Baja California, por lo que los consideramos un apartado independiente. Ellos son los poblado-

res originarios de México y de Baja California y, a pesar de la alta migración indígena a la península, su número sigue siendo menor que el universo indígena que habitaba ahí a finales del siglo xvii, a la llegada de los españoles. El censo que realizaron los jesuitas en aquella época determinaba su número en treinta mil; hoy en día, sólo habitan 18 177, y, en su gran mayoría, son indígenas de otros grupos étnicos que han migrado de otras zonas del país. El objetivo de hacer una muestra aleatoria era conocer su opinión y compararla con el resto de los mexicanos que habitan en el municipio de Tijuana; pero evitando darles una sobrerrepresentación en la muestra general, lo que no nos habría permitido tener un conocimiento real de la actitud hacia las lenguas indígenas que mantiene la mayor parte de la población. Otra muestra aleatoria de 21 informantes es la de los mexicanos residentes en la California norteamericana. Ésta es sólo de grado indicativo, ya que no es el centro de nuestro enfoque; pero nos permite dilucidar las tendencias en el otro lado de la frontera.

La afijación proporcional de la muestra calculó el tamaño de los estratos y la distribuyó proporcionalmente entre ellos, los cuales fueron calculados de la siguiente manera:

$$C.R. = \frac{1 - \text{número total de errores}}{\text{número total de respuestas}}$$

A partir del coeficiente de reproductibilidad (C.R.) por el número de ítems, tenemos que todas las fracciones de los estratos y de sus tendencias, debe ser igual a la unidad (Briones 1987: 158).

El nivel de precisión se da en la proposición de 0.05, por lo que:

$$p=.05$$

Esto determina el margen de error en un 5%, por lo que p.05 de 40% equivale a lo siguiente:

$$40\% \pm 5\% \quad \begin{array}{l} 45\% \\ 35\% \end{array}$$

El nivel de precisión garantiza los resultados y permite calcular los márgenes entre los verdaderos valores de la población con 95% de confiabilidad (Soriano, 1997: 95).

3. Los informantes y los entrevistadores

Con base en los criterios ya señalados, se realizaron 70 entrevistas en el parque Teniente Guerrero, donde las familias de escasos recursos acostumbran pasear los fines de semana. Los 20 informantes de clase media fueron entrevistados durante los días de la semana en el ámbito de las escuelas particulares, restaurantes y centros comerciales localizados en los barrios de la clase entrevistada. Los diez informantes de clase alta fueron entrevistados en la salida de un mercado local del fraccionamiento Chapultepec, el barrio de clase alta más antiguo de la ciudad. Así logramos conformar nuestro universo de cien informantes, integrantes de la muestra estratificada.

Para el universo indígena, la muestra aleatoria se realizó en dos zonas: en la tercera sección de la colonia Obrera y el poblado rural de San José de la Zorra, ambos en Tijuana. Los representantes de la población indígena a cuestionar fueron seleccionados con base en criterios de vitalidad y el número de hablantes. A eso se debe que nuestros datos representen el grupo vernáculo de la lengua indígena más hablada en la localidad. También contemplamos las actitudes de la comunidad autóctona de la zona, los kumiai, que son el grupo de más vitalidad entre la familia de las lenguas yumanas habladas en la región fronteriza de Baja California. El poblado de San José de la Zorra fue escogido por pertenecer al municipio de Tijuana y por ser el más grande de la comunidad. La tercera sección de la colonia Obrera cuenta con una alta concentración de migrantes indígenas del sureño estado de Oaxaca, y las entrevistas se aplicaron en la zona aledaña a la escuela bilingüe español-mixteco. La entrevista que se aplicó a los kumiai representó un grado extremo de dificultad: el poblado se encuentra después de 45 kilómetros de la carretera federal, a una distancia de 38 kilómetros de un camino vecinal de terracería en una zona serrana, y consiste en una

congregación de rancherías dispersas, por lo que fue muy difícil localizar a los informantes. Debido a su experiencia a través de la historia, estas comunidades son muy cerradas y desconfiadas hacia todo lo que viene de fuera; sin embargo, pudimos agregarlos a la muestra aleatoria; además, se le hizo una entrevista al dirigente de la comunidad, la cual se encuentra transcrita en el anexo.

La segunda muestra aleatoria se dio con mexicanos que habitan en el sur de la California norteamericana, los de clase baja fueron entrevistados en las estaciones del tranvía de San Ysidro, los de clase media en el barrio residencial de Chula Vista, y los de clase alta en East Lake, barrio habitado en gran parte por mexicanos de esa clase social.

Los entrevistadores eran tres: la autora de este trabajo, un sociólogo y una trabajadora social, todos bilingües inglés-español. Para los fines del estudio se escogieron hablantes de lengua española, tanto monolingües como bilingües. Los bilingües contemplados fueron las personas con la habilidad de mantener una conversación larga en español. Las entrevistas duraron un promedio de quince a veinte minutos.

4. Análisis de los datos

En la parte metodológica explicamos cuáles fueron los criterios para elegir la muestra poblacional. En el análisis de los datos proporcionados por medio de los cuestionarios, utilizamos el programa computacional SPSS (Statistical Package for Social Sciences) como medio estadístico para evaluar las respuestas. Contamos con el universo de 100 informantes y una muestra aleatoria de 35, dando un total de 135 que fueron subdivididos en los tres grupos siguientes:

- grupo A (residentes de Tijuana, básicamente monolingües del español): 100 informantes,
- grupo B (indígenas locales, bilingües de lengua indígena-español): 14 informantes, 11 mixtecos y tres kumiai y
- grupo C (mexico-americanos de San Diego, la mayoría bilingües español-inglés): 21 informantes.

Cuadro 4. ¿Cuál es la lengua que más usa?

		GRUPO			
		A	B	C	Total
¿Cuál es la lengua que más usa?	Español	99 81.1 % 90 %	12 9.8 % 85.7 %	11 9 % 52.4 %	122 100 % 90.4 %
	Inglés			7 100 % 33.3 %	7 100 % 5.2 %
	Indígena		2 100 % 14.3 %		2 100 % 1.5 %
	Español e inglés	1 25 % 1 %		3 75 % 14.3 %	4 100 % 3.0 %
Total		100 74.1 % 100 %	14 10.4 % 100 %	21 15.6 % 100 %	135 100 % 100 %

Quando observamos la situación del idioma español, podemos constatar que es la lengua con más *vitalidad* empleada por los fronterizos de los tres grupos mencionados. A la pregunta *¿Cuál es la lengua que más usa?*, los grupos A (99%), B (85.7%) y C (52.4%) respondieron que el español (véase cuadro 1). El español y el inglés son empleados únicamente por uno por ciento de los informantes del grupo A, mientras que del grupo C por 14.3% y, dentro de este mismo grupo, 33.3% usa mayoritariamente el inglés. La vitalidad del español se pone en evidencia en los grupos indígenas que habitan en la frontera, ya que 85.7% de ellos emplea más el español, contra 14.3% que emplea más su lengua materna. Aun cuando la lengua más

usada por nuestros informantes es el español, observamos que la mayoría de los entrevistados muestran un grado de *inseguridad* respecto de su idioma y su dominio correcto. Si comparamos cómo respondieron nuestros sujetos del **grupo A**, dividiendo el grupo en las tres clases sociales, nos podemos dar cuenta de la correlación entre la *inseguridad* del uso del español y la *clase social* (cuadro 5).

Cuadro 5. Seguridad lingüística y clase social dentro del grupo A

GRUPO			La clase social que percibió el(la) encuestador(a)			Total	
			Baja	Media	Alta		
A	¿Considera que la domina bien y la utiliza correctamente?	bien	40 64.5 % 58 %	17 27.4 % 81 %	5 8.1 % 50 %	62 100 % 62 %	
		regular	17 77.3 % 24.6 %	1 4.5 % 4.8 %	4 18.2 % 40 %	22 100 % 22 %	
		mal	12 75 % 17.4	3 18.8 % 14.3 %	1 6.3 % 10 %	16 100 % 16 %	
		Total	69 69 % 100 %	21 21 % 100 %	10 10 % 100 %	100 100 % 100 %	

La **clase media** parece estar más segura de usar correctamente el idioma español (81%), mientras que la **clase baja** afirma usarlo bien en 58% de los casos y el menor porcentaje de seguridad lo muestra la **clase alta** (50%). Del **grupo de indígenas**, nadie muestra inseguridad acerca del uso de su idioma materno; 63.3% de los informantes considera que la lengua que más usa la domina bien, 14.3%, regular y 21.4%, mal (los indígenas de nuestra muestra pertenecen a la clase social baja). Los respondientes del lado **americano** de la

frontera señalan mayor seguridad sobre la variante empleada por ellos que perciben como correcta en 100% de los casos, tanto de la **clase media** como de la **clase alta**. La **clase baja** muestra un índice elevado de seguridad (88.9 %); 11.1% de los informantes de la clase baja siente que su dominio del idioma es regular.

En relación con el *género* en comparación con la *seguridad lingüística*, obtuvimos los siguientes datos (véase gráfica 1): del **grupo A**, 63.3% de las mujeres considera que domina su idioma y lo usa correctamente, en comparación con 60.8% de los hombres. Los hombres son los que más afirman usar “mal” su idioma (21.6%) comparado con las mujeres (10.2%). Del **grupo B**, las mujeres (71.45%) muestran mayor seguridad de emplear “bien” el idioma que los hombres (57.1%). Las mujeres de este grupo, o están seguras de usar bien el idioma o mal (28.6%); los hombres también en 28.6% postulan dominarlo y usarlo correctamente en la frecuencia “regular”. En el grupo de los mexicoamericanos es al contrario: los hombres están más seguros de usar el idioma correctamente (100%), mientras que las mujeres afirman usarlo “bien” en 90% de los casos; el 10% restante lo domina “regular” de acuerdo con su propia evaluación.

En el **grupo A**, el comportamiento lingüístico confirma el patrón sociolingüístico establecido, es decir, las mujeres son más conservadoras en el uso del idioma y emplean las variantes más prescritas que los hombres. En el caso de los hombres del **grupo C**, la razón por la cual difieren del patrón sociolingüístico esperado podría deberse tal vez a que, por razones factibles, eran entrevistadas por una mujer (investigadora) y en esas ocasiones los hombres se autocorrigieron y emplean un estilo más cuidadoso que las mujeres, y también hay que contemplar que los hombres suelen subevaluarse en cuanto a las variantes prestigiosas del habla (gráfica 1).

También resulta muy interesante la pregunta sobre la *variante* empleada por los entrevistados. Para la mayoría de los respondientes presentó un problema real y dudaron bastante al responder. Se notaba inseguridad al decidir si hablaban *español, castellano, mexicano, spanglish* o *una combinación*

de ellos. La gráfica 2 pone en evidencia las preferencias por clase y grupo en cuanto a la variante empleada por los entrevistados. La variante que hablan los informantes del **grupo A**, 39.1% de la **clase baja** la denomina *español*; la segunda opción es *castellano* (29%), y la tercera (13%) *mexicano y español mexicano*. La opción menos escogida es la *combinación de todo* (5.8%). Por lo regular, la seleccionaban los respondientes que pensaban mucho su respuesta. La **clase media** muestra preferencia por tres variantes: *español*, *mexicano y español mexicano* (las tres con 23.8%). La **clase alta** emplea, según ellos mismos, las siguientes variantes: *español*, *castellano y español mexicano*. En el **grupo B**, las variantes más frecuentemente mencionadas eran el *español* y el *castellano* (28.6%). Muchos indígenas se refieren al idioma mayoritario como *castellano* o *castilla*. Aquí es interesante que 7.1% ni siquiera sabe cómo llamarle a la variante por ellos empleada. Del **grupo C**, la **clase baja** parece tener mayor preferencia por el *español* (66%); le sigue el *castellano* (22.2%) y, por último, una variante no mencionada por los grupos A y B: el *spanglish*, que es empleado por 11.1%. La **clase media** tiene la variante *spanglish* también con el mismo porcentaje (11.1%); pero está en segundo lugar de frecuencia después del *español y una combinación de todo*. La **clase alta** también muestra sus preferencias. En primer lugar, con el mismo porcentaje (33.3%) tenemos las tres variantes: *español*, *spanglish y español mexicano* (Nota: si en las gráficas no aparece alguna variante es porque los informantes no la nombraron).

En cuanto al *sexo* de los entrevistados en relación con las *variantes* por ellos empleadas, tenemos el siguiente resultado: las **mujeres del grupo A** nombran en primer lugar dos variantes, *español y castellano*, ambas con 30.6%. Las siguientes opciones son el *mexicano* (20.4%), *español mexicano* (14.3%) y *combinación de todo* (4.1%). Los **hombres del grupo A** afirman hablar, en primer lugar, *español* (39.2%); le siguen el *castellano* (21.6%) y el *español mexicano* (19.6%), y por último, la *combinación de todo* (11.8%). Dentro del **grupo B**, las mujeres afirman en primer lugar emplear el *español* (42.9%);

en segundo, el *castellano* (28.6%) y *combinación de todo* (14.3%). Curiosamente, 14.3% de las entrevistadas no sabe cómo nombrar lo que hablan. Los **hombres** del mismo grupo dicen usar el *castellano*, *mexicano* y *español mexicano* con la misma frecuencia (28.6%). En 14.3% le llaman a su variante *español*. Las **mujeres** del **grupo C**, en 50% de los casos hablan *español*, y 20% dice usar el *castellano* y *combinación de todo*. Utiliza el *spanglish* 10% restante. Los **hombres** del mismo grupo afirman en la mayoría de los casos (45.5%) hablar español, y 18.2% emplea *spanglish* y *español mexicano*. Tanto el *mexicano* como la *combinación de todo* obtuvieron 9.1% de preferencias (véase gráfica 3).

Los hablantes del español sintieron *discriminación* por emplear el español en los Estados Unidos. Aquí comparamos básicamente dos grupos, **A** y **C**, porque la mayoría de los integrantes del **grupo B** no tiene posibilidad de cruzar legalmente la frontera a los Estados Unidos, al igual que gran parte de la clase baja del **grupo A**, ya que por su estatus social bajo no "califican" para que se les otorgue la visa. Sin embargo, muchos de los entrevistados que contestaron la pregunta, cruzaron probablemente sin documentos, así que los indígenas del **grupo B** sintieron actitudes hostiles al emplear el español en los Estados Unidos en 21.4% de los casos (el resto del grupo no estaba capacitado para responder esta pregunta). El problema común de los integrantes de este grupo es que también son discriminados al emplear su lengua materna en México (71.4%). Comparamos las respuestas del **grupo A** y **grupo C** y observamos cuál es la correlación entre el uso del español en los Estados Unidos y las actitudes hostiles que sintieron los informantes al emplearlo dependiendo de la etnicidad y la clase social. Los resultados se vuelven más interesantes al incorporar la variable de la **clase social** (véase gráfica 4).

Del **grupo A**, el mismo porcentaje de los informantes de la **clase baja** (37.7%) dio tanto una respuesta positiva como negativa a la pregunta, y 24.6% no estaba en condiciones de responder, ya que no había visitado nunca los Estados Unidos. La **clase media** sintió la discriminación en 47.6% de los casos, y 38.1% no sintió actitudes hostiles al emplear el español

en los Estados Unidos (14.3% de los informantes no se cuestionó por las mismas razones que el grupo anterior). La **clase alta** no se siente discriminada por el uso del idioma en un 70% de los casos, y 30% de los informantes afirmó sentir actitudes hostiles al emplear el español. Dentro del **grupo C**, la **clase baja** afirma experimentar actitudes hostiles hacia ellos por el uso del idioma español en 55.6% de los casos, mientras que la respuesta negativa a la pregunta la dio 44.4% de los entrevistados. La **clase media** resintió más la discriminación por el uso del idioma en 88.9% de los casos; 11.1% dio una respuesta negativa. En la **clase alta**, la mayoría de los respondientes no sienten discriminación por el uso del idioma en 66.7% de los casos, mientras que 33.3% sí se siente discriminado por el uso del español. También resulta interesante comparar dentro del **grupo C** si los mexicoamericanos sienten actitudes hostiles al emplear el idioma inglés en México (cuadro 6), y vemos que es ligeramente mayor (47.6%) el porcentaje de los informantes que sintió actitudes negativas al emplear el inglés en México, que los que no (42.9%). El porcentaje de los que no calificaron emplean en México solamente el español.

A pesar de que los entrevistados de los tres grupos experimentaron la discriminación al emplear las lenguas minoritarias en los diferentes contextos, aunque en diferente medida, el español es la lengua de *prestigio* para nuestros entrevistados. Cuando se les preguntó *si alguna vez sintieron pena por su lengua materna*, la mayoría dio la respuesta negativa (véase gráfica 5). Del **grupo A**, 97.1% de los informantes de la **clase baja** nunca ha negado su lengua materna; solamente en 2.9% de los casos se observó una respuesta positiva. Dentro del mismo grupo, la **clase media** nunca sintió pena por su lengua materna (100% de los casos), igual que la **clase alta**. El **grupo C** muestra actitudes un poco diferentes; sobresale la comparación de la **clase alta** y la **clase baja** que parece estar en la proporción contraria a lo que señalan los indicadores para estas mismas clases dentro del **grupo A**. En el caso de los mexicoamericanos, 66.7% de los informantes de la **clase alta** en alguna ocasión ha negado su lengua materna o sintió vergüenza por usarla; le sigue la **clase media** con 33.3% de las respuestas positivas y 66.7% con respuestas negativas.

Cuadro 6. Discriminación por usar el idioma inglés en México (dentro del grupo C)

		GRUPO C
¿Ha sentido algunas veces actitudes hostiles hacia usted por usar el idioma de su elección? Caso de idioma inglés en México	No califica	2 9.5 %
	Sí	10 47.6 %
	No	9 42.9 %
Total		21 100 %

La **clase baja** es la que menos se avergüenza por su lengua materna dentro del grupo de los residentes estadounidense (11.1%). Vemos así que 88.9% de los informantes dio la respuesta negativa a la pregunta evaluada. El **grupo B** (los indígenas) lo veremos aparte; pero con fines comparativos, podemos mencionar que, a pesar de la gran discriminación que sufre al emplear su lengua materna, solamente 28.6% la negó o se sintió avergonzado por ella, es decir que 71.4% no se ha sentido avergonzado. La comparación entre la discriminación percibida y los sentimientos de vergüenza al emplear la lengua materna resalta en el caso de los grupos **B** y **C**. La **clase alta** del **grupo C**, en su mayoría, no se siente discriminada al emplear el español en Estados Unidos; sin embargo, alcanza el porcentaje más alto a la pregunta por el uso de la lengua materna en comparación con los indígenas.

En relación con las cuestiones de prestigio, nos interesó saber *qué idioma les parece más avanzado* a nuestros informantes, con tres opciones de respuesta: español, inglés y los dos igual. A los entrevistados del **grupo A** de la **clase baja**, les parecen los dos idiomas igual de avanzados en 55.1% de los casos; 24.6% siente que el inglés es más avanzado que el español y 20.3% que el español es más avanzado que el inglés. La

clase media mostró sus preferencias por el español como el idioma más avanzado en 42.9% de los casos, y el inglés como el más avanzado o los dos idiomas igual de avanzados en 28.6%. De los entrevistados de la **clase alta**, 60% considera que el español es más avanzado; 30% que los idiomas son igual de avanzados, y sólo 10% que el inglés es más avanzado. De estos datos, podemos darnos cuenta del nacionalismo de la burguesía local que no tiene ningún sentimiento de inferioridad hacia el idioma inglés y reafirma su posición al nombrar el español como idioma más avanzado (y también de mayor prestigio). La mitad del grupo de los **indígenas** considera los dos idiomas igual de avanzados; 35.7%, el español, y 14.3%, el inglés. La **clase baja del grupo C** tiene preferencia por la opción "igual" (77.8%), y a 11.1% respectivamente le parece más avanzado uno que el otro. La **clase media** también escoge la opción "igual" en la mayoría de los casos (66.7%), le sigue el inglés en 22.2%, y el español en último lugar con 11.1%. La **clase alta** se muestra uniforme (100%) al responder que los dos idiomas le parecen igual de avanzados.

Respecto de las actitudes de los entrevistados hacia las **lenguas indígenas**, se observan diferentes opiniones. Una de las razones por las que empezó a interesarnos esta problemática fue justamente porque, hace algún tiempo, se observó una actitud de desprecio hacia las lenguas nativas y sus usuarios. Queríamos comprobar si hay una interrelación entre la catalogación de las lenguas indígenas como "dialectos" o "lenguas o idiomas", y el número de palabras de origen indígena que conocían los entrevistados (queríamos incluir el aspecto cognoscitivo). También deseábamos ver si hay algún cambio en relación con la edad (en los informantes menores de 35 años), como consecuencia de los cambios en la política educativa que ha enfatizado últimamente la educación bilingüe bicultural (o intercultural bilingüe como se llama ahora), y en la que a las lenguas indígenas ya se les menciona como tales. También nos interesaba comparar la opción "lengua o idioma" sobre "dialecto" en relación con la educación de los entrevistados de los tres grupos.

De las respuestas obtenidas, podemos darnos cuenta que hay cierta interdependencia entre catalogar como "dialecto" y

el desconocimiento de las palabras de origen indígena (gráfica 7). En el grupo de los indígenas, los que nombraron sus lenguas como tales eran los indígenas kumiai (los autóctonos de Baja California que muestran menor grado de integración a la sociedad mayoritaria). En el grupo C, la regla parece funcionar a la inversa que en el grupo A, entre el conocimiento de mayor cantidad de palabras, mayor frecuencia de nombrar las variantes lingüísticas observadas como “dialectos”, mientras que la tendencia de los que no conocen ninguna palabra de origen indígena es escoger la opción “lengua o idioma” (igual que en el grupo A). Cuando comparamos la interdependencia entre la opción “lengua o idioma” o “dialecto” con el *grado de educación*, no parece tener una relación significativa; sin embargo, hay una diferencia en favor de “dialecto” entre los informantes del grupo A, quienes tienen mayor grado de educación que el promedio nacional (7.3 años de escolaridad = segundo de secundaria, según las estadísticas del INEGI del año 2000). Desde este punto de vista, parece que el grado de educación tiene un efecto contraproducente, ya que la gente percibe las lenguas nativas como “lenguas” o “dialectos” (o dice algo de la calidad de la educación en cuanto a la importancia de revalorar las raíces indígenas de la cultura, aunada al reconocimiento del prestigio de las lenguas indígenas y sus usuarios).

Cuando comparamos la *edad* de los que escogieron la opción “idioma o lengua” o “dialecto” observamos ciertas tendencias (e inconsistencias dentro de ellas también). En los tres grupos observados parece existir una tendencia común por la opción “dialecto” entre los informantes mayores de 40 años (que es consistente con la política educativa llevada a cabo en su época). Lo que resulta interesante es que realmente se ve un cambio en la actitud, sobre todo en los grupos 1 (15-19 años) y 2 (20-24 años). El grupo 3 (25-29 años), por alguna razón, se sale de la regla al emplear más la opción “dialecto”. Aquí estamos considerando, sobre todo, a los informantes del grupo A, ya que éstos recibieron, a diferencia de los jóvenes del grupo C, su educación en México, punto de partida para los fines de nuestro estudio. Como ya hemos indicado, escoger la opción

“dialecto” no tiene que ver tanto con las decisiones personales del individuo, más bien refleja la condición de la sociedad y el desprecio (abierto o encubierto) y discriminación de las lenguas nativas y sus usuarios por la sociedad mayoritaria, reforzados por el sistema educativo oficial y la manera como se lleva a cabo en condiciones reales. La inconsistencia en la educación de los jóvenes, en el sentido de respetar la herencia de las culturas nativas solamente como reliquias arqueológicas, empieza con las instituciones educativas. Esto es sintomático si mencionamos un pequeño ejemplo donde se origina la inconsistencia del intento y la realidad de la educación bilingüe. Cuando investigábamos el número de escuelas bilingües (español-inglés), un funcionario de la Secretaría de Educación Pública de Tijuana, al mencionar el número de las escuelas bilingües español-inglés añadió: “también hay escuelas con dialectos” (véase gráfica 8).

En términos de *clase social*, en el **grupo A**, la **clase alta** es la que proporcionalmente da más respuestas en favor de la opción “idioma o lengua” de las tres clases observadas, 44.4% (mismo porcentaje de entrevistados que escoge también la opción “dialecto”). En el **grupo C**, la **clase baja** es la que con mayor proporción escoge “idioma o lengua” en 44.4% de los casos (nuevamente, igual porcentaje que se decidió por la opción “dialecto”). Así parece que, de los residentes tijuanaenses, la clase más consciente es la clase alta, mientras que de los vecinos fronterizos la más consciente parece ser la clase baja.

Otro aspecto que nos interesaba indagar es si la gente desea en realidad aprender alguna lengua indígena. La respuesta a la pregunta “¿le gustaría aprender alguna lengua nativa?”, que viene nombrada en nuestro cuestionario como número cuatro, en la mayoría de los casos, era positiva. Fueron contados los casos de los que no deseaban aprender ninguna lengua nativa. Lo que resultó muy interesante fue comparar las respuestas (positivas en su mayoría) a esta pregunta y entrecruzarlas con otra pregunta: “¿Qué idioma le gustaría aprender?” Aquí podíamos comparar si los que mostraron su deseo de aprender alguna lengua nativa la consideraron de nuevo dentro de las respuestas a la pregunta número doce. La razón de separar las

preguntas es documentar qué tan real es el deseo de aprender dado idioma. Si la elección del idioma de su aprendizaje fuera una lengua vernácula, tendría que haber una consistencia en la respuesta posterior sin importar su separación en el transcurso de la entrevista. Y como sucede a menudo, los entrevistados se proyectan en sus respuestas tendiendo a cuidar también su imagen respecto de lo que se considera "correcto".

Del **grupo A**, el porcentaje de los que desean aprender alguna lengua nativa (gráfica 9) es 82%, es decir que solamente 18% no quiere aprender ninguna; sin embargo, al mencionar su predilección por algún idioma, y dar razones para aprenderlo, vemos la situación de una manera diferente. De los que postulaban que querían aprender una lengua nativa, 50% se decidió por el inglés; sólo 7.3% quiere aprender una lengua indígena; 3.7% el inglés en combinación con otras lenguas internacionales; 7.3% una lengua indígena en combinación con el inglés; 1.2% desea dominar una lengua indígena en combinación con el inglés y otras lenguas internacionales, y 3.7% no quiere aprender ningún idioma. Del **grupo B**, 78.6% desea aprender alguna lengua indígena (aparte de la que ya hablan) y 21.4% ya no desea aprender otra. En las preferencias por los idiomas individuales, resulta que 45.5% de los informantes desea aprender inglés; 36.4%, otra lengua indígena (el porcentaje más alto dentro de los grupos); 9.1%, dominar el inglés y otras lenguas internacionales, y 9.1% no desea aprender ningún idioma adicional. Del **grupo C**, 71.4% desea dominar alguna lengua indígena (porcentaje ligeramente inferior al de los grupos anteriores), y 28.6% no desea aprender ninguna. Al comparar las respuestas de la pregunta número cuatro con la doce de los tres grupos observados, vimos que este grupo de 71.4% fue el que mostró más discrepancias al nombrar sus preferencias individuales: 80% expresó su preferencia por alguno de los idiomas internacionales, solamente 6.7% quisiera aprender alguna lengua indígena en combinación con el inglés y otra lengua internacional, y 13.3% de los mexicoamericanos mostró su deseo de aprender el inglés.

En la muestra tomada en Tijuana de la población mayoritaria notamos que dentro del marco de la *clase social* puede observarse un fenómeno más, referente a la preferencia por

aprender cierto idioma. En el caso de la **clase baja**, la mayoría de los que quieren aprender alguna lengua nativa opta por el inglés; a la **clase media** le interesa aprender una lengua internacional más (por lo general, ya sabe inglés), y la **clase alta** prefiere también otros idiomas adicionales (37.5% con el inglés como su segunda opción, porque el resto de los informantes ya lo domina). En comparación con la **clase alta**, el deseo de la **clase media** de aprender inglés es menor (19%) por las mismas razones. Al parecer, los informantes de la clase media de nuestra encuesta dominan el inglés en mayor proporción que los de la clase alta. La deseabilidad real de aprender alguna lengua nativa se observa nada más en las clases baja y media. El mayor deseo de aprender lenguas nativas lo muestra la **clase baja** con 19%, de los cuales, 10.1% quiere aprender una cierta lengua indígena; 7.6% quiere aprenderla en combinación con el inglés, y 1.3%, en combinación con el inglés y otras lenguas internacionales.

En cuanto a la *deseabilidad* en relación con la variable de la *educación*, descubrimos que, de los informantes que eligen aprender alguna lengua indígena, 33.3% no cuenta con educación formal; 33.3% son universitarios; 16.7%, cursó la primaria, y 16.7%, la secundaria. La lengua indígena en combinación con el inglés desean aprenderla solamente los que tienen preparatoria, y la lengua indígena en combinación con el inglés y otra lengua internacional solamente los universitarios. Del grupo indígena, todos los informantes que mostraron su deseo de aprender otra lengua nativa tienen primaria. Del grupo de los méxicoamericanos, los que se interesan en el aprendizaje de alguna lengua nativa en combinación con español o inglés (aprendizaje o mejoramiento) y otras lenguas internacionales son exclusivamente los universitarios.

De los que expresaron sus deseos de aprender alguna lengua nativa, también evaluamos sus respuestas referentes a la educación de sus hijos y el deseo de los padres de que dominen alguna lengua nativa, y nos dimos cuenta de que su deseabilidad era, en general, menor. Del **grupo A**, 6.1% quisiera que sus hijos aprendieran una lengua indígena en combinación con el inglés. El caso del **grupo B** (indígenas) es diferente que los grupos **A** y **C**, porque los padres desean, en su mayoría, que sus hijos no pierdan su lengua materna: 27.3% desea que sus

hijos aprendan la lengua indígena; 27.3%, que sus hijos dominen la lengua indígena en combinación con el inglés; el mismo porcentaje, que sus hijos aprendan solamente inglés, y 9.1%, que sus hijos dominen la lengua indígena junto con el español. De los informantes que afirman que les gustaría aprender alguna lengua indígena del **grupo C** (71.4%), solamente 6.7% de los casos mencionó el deseo de que sus hijos dominen alguna lengua nativa y el inglés y el español.

En relación con la *educación*, de los informantes tijuaneños que desean que sus hijos aprendan alguna lengua indígena, la mitad tiene primaria y la otra mitad posee el grado educativo de preparatoria. Los que desean que sus hijos aprendan la lengua indígena en combinación con el inglés y otras lenguas internacionales son exclusivamente los universitarios. Distinguir entre los niveles de educación dentro del **grupo B** no tiene mayor importancia, dado que no hay tanta diferencia. La combinación de la lengua indígena con el español e inglés es preferida por los informantes que terminaron la primaria (nivel educativo superior dentro de la muestra indígena). Del **grupo C**, los que quieren que sus hijos dominen la lengua indígena en combinación con el inglés y español tienen primaria.

En nuestro estudio nos interesaron las actitudes hacia la lengua de los *bilingües lengua indígena-español*. En los ejemplos ya mencionados acerca de la educación y el deseo de mantener el idioma en la generación de los hijos, se muestra que hay actitudes positivas hacia la educación bilingüe. Lo que nos llamó la atención fue ver que no todos los informantes que desean que sus hijos conserven su idioma materno les hablan en dicho idioma a sus hijos. Entrecruzamos las respuestas a la pregunta sobre la lengua materna con las respuestas desglosadas sobre el uso de la lengua dentro del dominio familiar, y comparamos la lengua empleada con los hijos y la utilizada en las conversaciones con los padres (véase gráfica 10). De los datos presentados, observamos la asimetría en el empleo de la lengua materna. Nuestros informantes indígenas se dirigen hacia los hijos sobre todo en español (50%); 28.6%, en la lengua indígena, y 7.1%, en ambos idiomas. El resto de los informantes no aplica porque no tiene hijos. En el caso de los hijos, predominantemente se

usa la lengua indígena en 71.4% de los casos para dirigirse a los padres; 14.3% lo hace en los dos idiomas, y la misma cantidad solamente en español.

Al comparar los datos anteriores con los del **grupo C** y su empleo del *español* dentro del ámbito familiar, obtuvimos los siguientes resultados (considerando solamente los casos de los informantes cuya lengua materna es el español): los padres que se dirigen a sus hijos en español, en inglés o en los dos idiomas tienen el mismo porcentaje (21.1%), el resto no aplica por no tener hijos. De los hijos, 89.5% de los casos utiliza exclusivamente el español para dirigirse a sus padres, y solamente 5.3%, tanto el español como el inglés. Al comparar el empleo de la lengua minoritaria del **grupo B** con el **C**, vemos que la lengua materna se ve amenazada en el dominio familiar del **grupo B**; de hecho, se ve desplazada por el español en la generación de los hijos. En el caso del **grupo C**, el uso del idioma español mantiene su vitalidad en la generación de los hijos, de acuerdo con las respuestas de los informantes.

Aunque la mayoría de nuestros informantes del **grupo B** no se dirige a sus hijos en lengua indígena, quisiera que sus hijos la conservaran, ya que 100% de los padres desea que sus hijos frecuenten las escuelas bilingües; de ellos, 46.2% opina que deberían llevar español y lengua indígena, y el mismo porcentaje quisiera ver incluido el inglés además de estas lenguas. En comparación, 98% del **grupo A** está en favor de la educación bilingüe, 48% de los cuales opta por la currícula que contiene español e inglés. El **grupo C** también se muestra en favor de la educación bilingüe, aunque en menor proporción (76.2%), debido a su experiencia personal con la educación bilingüe (que no es, como hemos documentado previamente, de buena calidad); de este porcentaje, 75% está en favor de la educación inglés-español.

El hecho de que los integrantes del **grupo B** consideran su lengua como de *menor prestigio* ya quedó documentado en la parte donde comparamos el prestigio del español con las lenguas nativas y el inglés, y también donde mencionamos las actitudes hostiles que sintieron nuestros informantes al emplear la lengua minoritaria en el contexto mayoritario. En cuanto a las actitudes hacia el **idioma inglés**, nos interesó mucho la actitud

de nuestros informantes hacia las mezclas (alternancias de códigos) y los anglicismos en general, debido a la particularidad de la situación fronteriza. La tolerancia hacia las mezclas la vimos interrelacionada tanto con la variable de *género* como con la variable de *educación*. En los estudios teóricos al respecto hay un supuesto rechazo hacia las mezclas por los fronterizos mexicanos como expresión de reafirmación de su identidad nacional (que según nosotros no está ligada al uso del idioma inglés o, en particular, al rechazo de anglicismos y mezclas).

En el **grupo A**, 54.5% de las **mujeres** tiende a rechazar más la situación cuando los dos idiomas se mezclan, y 57.8% de los **hombres** ve la alternancia de los códigos como un proceso natural sin imponer un juicio valorativo. En el **grupo B**, tanto las **mujeres** como los **hombres** dieron la misma respuesta: 50% considera las mezclas de idiomas como un fenómeno natural (sin juicio valorativo o con un juicio positivo), y 50% lo considera como un fenómeno negativo. Del **grupo C**, son las **mujeres** (contrario al **grupo A**) las que están más en favor de las mezclas, ya que las ven como un fenómeno natural (sin juicio valorativo o con un juicio positivo). Los **hombres** de este grupo, en su mayoría (66.7%), ven la alternancia de los códigos como un fenómeno lingüístico que ellos valoran negativamente. En cuanto a la *educación* y la aceptación de las mezclas de los idiomas (cambios de códigos), dentro del **grupo A**, parece que la gente con educación elemental tiende a evaluar en proporción mayor las mezclas como un fenómeno natural, al cual no asignan un juicio valorativo negativo. Es interesante la comparación con el **grupo C**, que ve las mezclas como algo natural; sobre todo los universitarios, quienes las ven como un fenómeno positivo, aparte de un hecho natural (véase gráfica 11).

También cuestionamos la *motivación* de los fronterizos para aprender el idioma inglés. En el cuadro 7 nos damos cuenta que prevalece la *motivación instrumental*, ya que por medio del segundo idioma se pueden lograr el reconocimiento social y ciertas ventajas económicas o materiales; a este rubro pertenecen las evaluaciones del tipo “es el idioma útil por razones de trabajo”, etc. La *motivación integrativa* consiste en el deseo de ser un miembro de la comunidad lingüística con la cual se identifica el individuo por razones culturales, o de educación en

general, y por el deseo de convivir con las personas que hablan dicho idioma. (Para más detalles sobre la motivación *integrativa* e *instrumental* en el aprendizaje del segundo idioma, véase Gardner y Lambert, 1972).

Cuadro 7. Motivación para aprender el idioma inglés en la frontera

		GRUPO			Total
		A	B	C	
En caso de que señalara el inglés, su motivación sería	No aplica	9	6	13	28
		32.1 %	21.4 %	46.4 %	100 %
		9.0 %	42.9 %	61.9 %	20.7 %
	Integrativa	8		8	16
		50.0 %		50.0 %	100 %
		8.0 %		38.1 %	11.9 %
	Instrumental	83	8		91
		91.2 %	8.8 %		100 %
		83.0 %	57.1 %		67.4 %
Total		100	14	21	135
		74.1 %	10.4 %	15.6 %	100 %
		100 %	100 %	100 %	100 %

En el caso del **grupo A**, la motivación *instrumental* para aprender el inglés alcanza 83% porque ya sabe inglés y quiere aprender otros idiomas, mientras que la *integrativa* es 8% (9% de los informantes no aplica porque ya sabe inglés y quiere aprender otros idiomas). El **grupo B**, igual que el **A**, muestra una orientación *instrumental* cuando se trata del inglés como segundo idioma (57.1%); dentro de este grupo, 42.9% de los respondientes no aplica, ya que éstos expresaron preferencias por otros idiomas. En el **grupo C**, la mayoría de los sujetos no aplica por la misma razón, es decir, porque desea aprender otros idiomas diferentes del inglés (el inglés ya lo dominan). En el **grupo C**, también hay individuos que no manejan el inglés y quieren aprenderlo (38.1%) por motivación *integrativa*. En el

caso del **español**, la motivación del **grupo C** para aprenderlo es en gran medida *integrativa*. De los informantes de este grupo, 71.4% de los que señalaron que les gustaría que sus hijos aprendieran el español dio razones *integrativas*, y 28.6%, *instrumentales*. En general, vimos que la motivación para aprender otros idiomas internacionales es en su mayoría *integrativa*. Los entrevistados que manifestaron su deseo porque sus hijos aprendieran otros idiomas tenían razones básicamente *integrativas* (83.3% del **grupo A**), así como 100% de los **grupos B y C**.

5. Los cambios recientes en la actitud hacia las lenguas indígenas, español e inglés

Aparte de las ocho hipótesis cuestionadas en este capítulo, nos interesa también saber cómo los informantes de nuestra encuesta perciben los cambios de aceptación, divulgación y promoción del *inglés* en la región fronteriza mexicana, del *español* en la región fronteriza estadounidense y de las *lenguas nativas*. Vimos la opinión de los entrevistados en torno al inglés (o español en Estados Unidos) empleado por los *jóvenes*, y lo comparamos con las lenguas indígenas. En escala cuantitativa también observamos qué cambios sintieron recientemente los informantes respecto a la promoción de los idiomas en cuestión por parte del *gobierno*, su acentuación en las *escuelas* y qué tanto interés despiertan en el grupo de *profesionistas, intelectuales y escritores*, comparándolo con la situación anterior. A continuación presentamos un cuadro comparativo con los porcentajes que indican los cambios percibidos por el universo de nuestros informantes.

De las cifras expuestas queda clara la prioridad del idioma *inglés* y su acentuación en la región fronteriza en las cuatro categorías comparadas (se habla más entre la gente joven, es más promovido por el gobierno, se acentúa más en la escuela y también despierta más interés de los profesionistas, intelectuales y escritores que antes). La misma tendencia puede observarse

Cuadro 8. Los cambios observados últimamente por los informantes en torno a cómo acepta la sociedad el *inglés* (en Estados Unidos el *español*) y a las *lenguas indígenas*.

	Las lenguas indígenas				Inglés		Español en EU
		GRUPOS			GRUPOS		GRUPO
		A	B	C	A	B	C
Se habla(n) más/menos especialmente entre JÓVENES	+	15 %	21.4 %	4.8 %	86 %	57.1 %	52.4 %
	-	79 %	78.6 %	76.2 %	9 %	19 %	38.1 %
	IGUAL	3 %	0 %	9.5 %	5 %	14.3 %	0 %
	NO SÉ	3 %	0 %	9.5 %	0 %	0 %	0.5 %
Es(son) más/menos promovido(s) por el GOBIERNO	+	29 %	28.6 %	0 %	67 %	42.9 %	28.6 %
	-	64 %	28.6 %	76.2 %	21 %	28.6 %	57.1 %
	IGUAL	0 %	14.3 %	9.5 %	5 %	14.3 %	14.3 %
	NO SÉ	7 %	28.6 %	14.3 %	6 %	14.3 %	0 %
Se acentuá(n) más/menos en la ESCUELA	+	18 %	50 %	4.8 %	74 %	42.9 %	47.6 %
	-	72 %	50 %	61.9 %	12 %	28.6 %	38.1 %
	IGUAL	2 %	0 %	9.5 %	11 %	28.6 %	4.8 %
	NO SÉ	8 %	0 %	23.8 %	3 %	0 %	9.5 %
Despierta más/menos interés de los PROFESIONISTAS, INTELLECTUALES Y ESCRITORES	+	43 %	35.7 %	38.1 %	76 %	35.7 %	85.7 %
	-	44 %	42.9 %	3.3 %	6 %	14.3 %	14.3 %
	IGUAL	0 %	0 %	9.5 %	10 %	14.3 %	0 %
	NO SÉ	13 %	21.4 %	14.8 %	8 %	35.7 %	0 %

en el caso del idioma *español* en el lado americano de la frontera, con la única excepción de la *promoción del gobierno*, aquí la mayoría de los informantes está de acuerdo con que el español es menos promovido por el gobierno que antes. Al respecto de las *lenguas indígenas*, nos damos cuenta de cambios interesantes reflejados por nuestros informantes. Obviamente, al comparar las lenguas vernáculas con la acentuación y promoción que se le da al inglés, las lenguas nativas

salen perdiendo. Según las opiniones de nuestros entrevistados, las lenguas indígenas se hablan menos, especialmente entre los *jóvenes*. Los informantes (**grupo A y C**) también sienten que el gobierno las promueve menos que antes, aunque aquí difieren los integrantes de los grupos individuales. Los sujetos del **grupo C** asumen la actitud completamente negativa del gobierno respecto a la promoción de las lenguas indígenas, ya que nadie considera que son promovidas más que antes. El **grupo A** no es tan negativo con respecto a la promoción gubernamental de las lenguas nativas (por lo menos un 29% considera que son promovidas más que antes, aunque hay que subrayar que la mayoría de los entrevistados considera que son menos promovidas). En el caso de los indígenas (= **grupo B**) que son los que viven directamente las consecuencias de las políticas gubernamentales, el porcentaje de las respuestas “más/menos” es equilibrado, de modo que se puede constatar que ellos no sienten un cambio verdadero. Sin embargo dentro de esta actitud de “indiferencia” son quienes consideran de una manera más positiva las políticas oficiales, ya que las respuestas positivas y negativas muestran un balance de 50 a 50.

En el caso de la acentuación de los idiomas vernáculos por parte de la *escuela*, la mayoría de los informantes siente un cambio desfavorable, aunque en diferente medida (el **grupo C** es más negativo que el **grupo A** al respecto). En cambio, otra vez el **grupo B** (que es afectado directamente y experimenta las actitudes “en carne propia”, responde igual a favor de la mayor/menor acentuación de sus lenguas en el proceso educativo actualmente (50:50). Al comparar las respuestas de este grupo con la pregunta anterior que comprendía las política educativa oficial, donde había un gran porcentaje de los informantes que otorgaron las respuestas “igual” o “no sé” en el campo educativo, los indígenas no dudan ni muestran indiferencia como en el caso previo.

Las respuestas más interesantes las obtuvimos cuando incorporamos las actitudes hacia las lenguas indígenas por parte de los *profesionistas, intelectuales y escritores*. Según los informantes del **grupo C**, la mayoría de ellos está de acuerdo con que las lenguas vernáculos despiertan mayor interés de los profesionistas,

intelectuales y escritores que antes. En el **grupo A**, 44% de los sujetos afirmaron que las lenguas vernáculas despiertan menos interés en el grupo cuestionado, mientras que 43% de los individuos (= uno por ciento menos) opinan lo contrario. Los más escépticos dentro de los tres grupos son los integrantes del **grupo B**, quienes consideran en su mayoría (42.7%) que sus lenguas despiertan menos interés, mientras que el 35.7% está de acuerdo con que despiertan más interés de los profesionistas, intelectuales y escritores que antes.

La puntuación más elevada que recibió el inglés (y en el caso de los Estados Unidos el español) en comparación con las lenguas indígenas no es sorprendente para nosotros. Muchos activistas, intelectuales y escritores indígenas hicieron la misma observación de la distribución desigual del interés por parte de las estructuras oficiales. El escritor oaxaqueño Andrés Henestrosa se quejó amargamente del trato diferente que se le da a las lenguas extranjeras (y sobre todo al inglés). En un artículo publicado en el diario *La Jornada* (1.12.2002) el escritor cuestionó las actitudes del entonces canciller mexicano Jorge Castañeda, quien expresó su opinión sobre el “inglés como la lengua destinada para el entendimiento de los pueblos”. Andrés Henestrosa condenó esta idea “absurda” defendiendo tanto el lugar de las lenguas nativas como el español. Manifestó su descontento con los ataques a los valores indígenas y hablando del premio de cuento indígena postuló:

Se adivinó un poco lo que ya venía y que ya llegó: persecución y negación de las culturas indígenas, quitarnos nuestra religión, nuestros dioses, nuestra cocina, para que queden los McDonald's, los Sanborn's, para que comamos de pie y aprisa.*

El escritor oaxaqueño llamó a defender “nuestra lengua” y estudiarla como se hace con las extranjeras.

Si una persona quiere estudiar, por ejemplo, el inglés o francés en alguna escuela de idiomas de Tijuana, tiene aproximadamente unas 20 opciones para el inglés y unas cinco

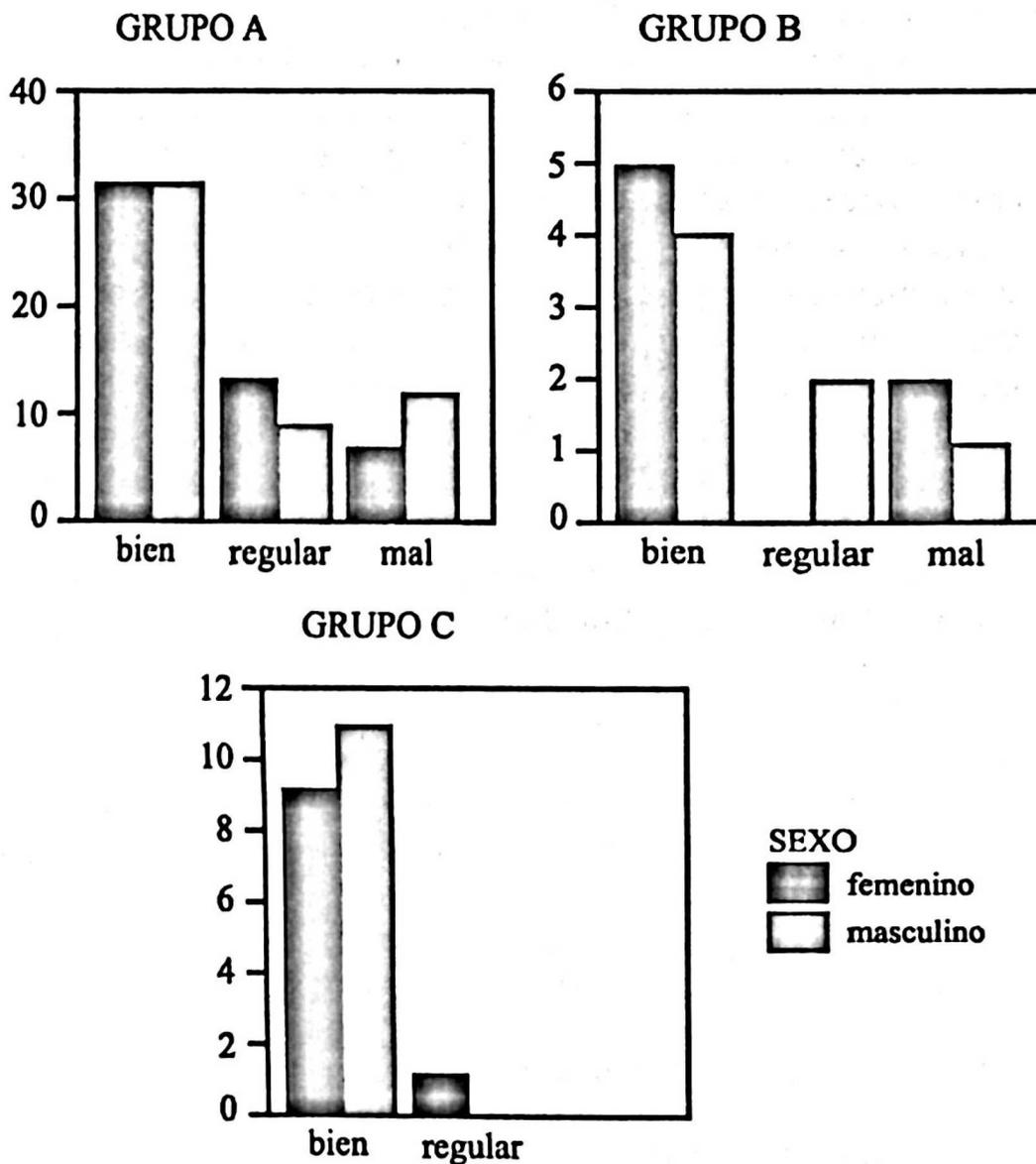
* Aquí quisiéramos anotar que gracias a una iniciativa surgida de parte del pintor oaxaqueño Francisco Toledo y el apoyo de gran parte de la población en el ámbito nacional, pudo evitarse que instalaran un McDonald's en el centro histórico de la capital oaxaqueña.

para el francés, mientras que si la persona desea aprender cualquiera lengua nativa, no va a encontrar ninguna escuela de idiomas que imparta dicha materia. En un periodo breve (de febrero 2003 a julio de 2003) se impartieron cursos de lenguas nativas (mixteco, kumiai y náhuatl) por iniciativa y supervisión de la oficina regional de Culturas Populares en Tijuana.

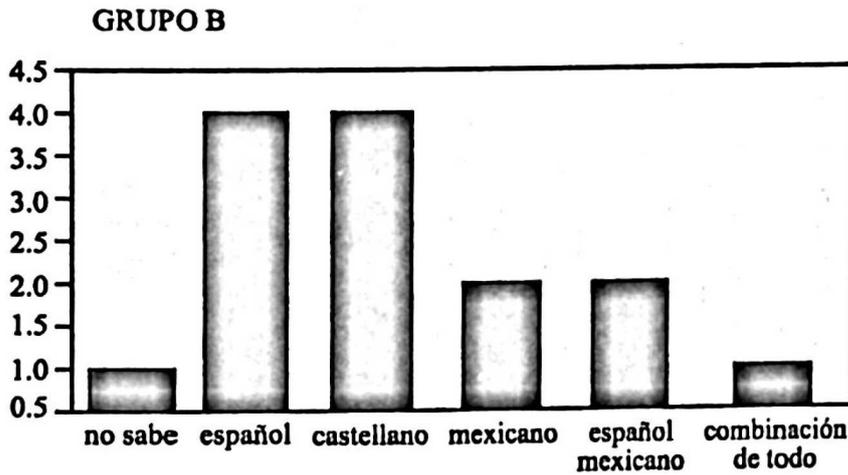
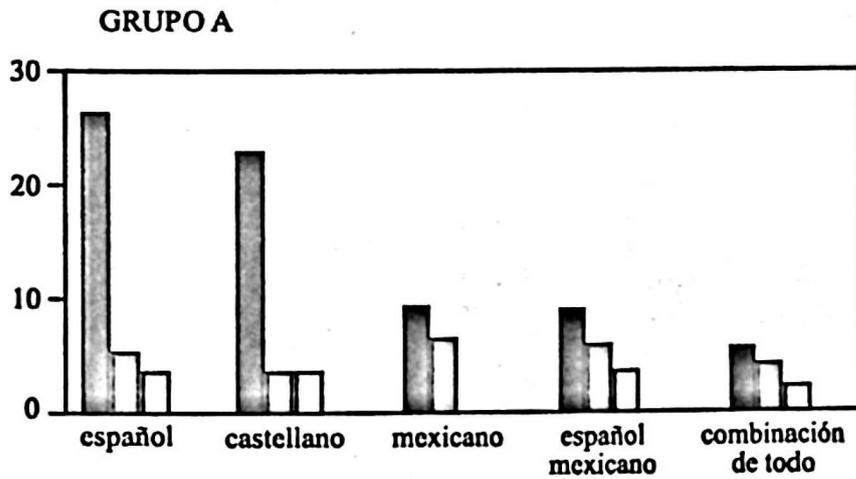
Las actitudes de los individuos pertenecientes a diferentes grupos cambian de acuerdo con la interacción de sus integrantes. El acercamiento lingüístico es también un punto importante en la mejor apreciación de las culturas indígenas y, por medio su comprensión, puede lograrse un cambio de actitud en la gente. Los primeros ejemplos de este cambio de actitud hacia las lenguas nativas son dos familias de clase media que decidieron poner a sus hijos a estudiar en una escuela bilingüe mixteco-español. Una de ellas vive en San Quintín y la otra en Tijuana; ambas son sujetas a una gran presión por parte de su grupo social; sin embargo defienden sus posturas y razones porque desean que sus hijos aprendan algo del patrimonio cultural de las lenguas indígenas y dan el ejemplo a otras familias.

Gráfica 1. Comparación género-seguridad lingüística por grupos

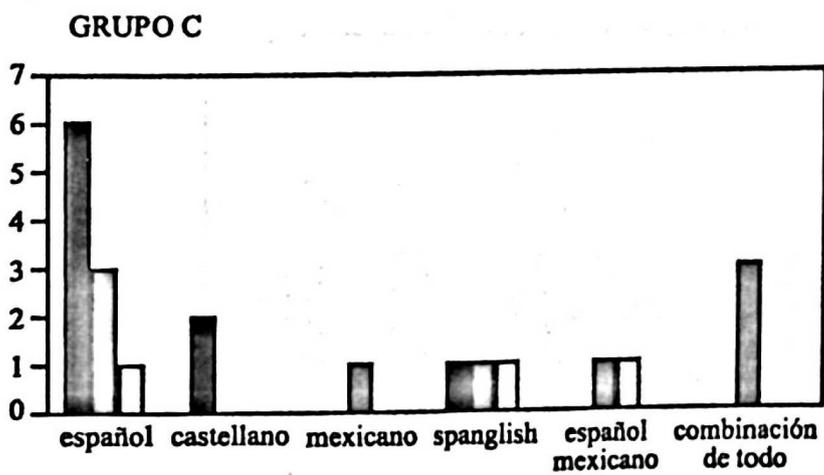
¿Considera que la lengua materna la domina bien y la usa correctamente?



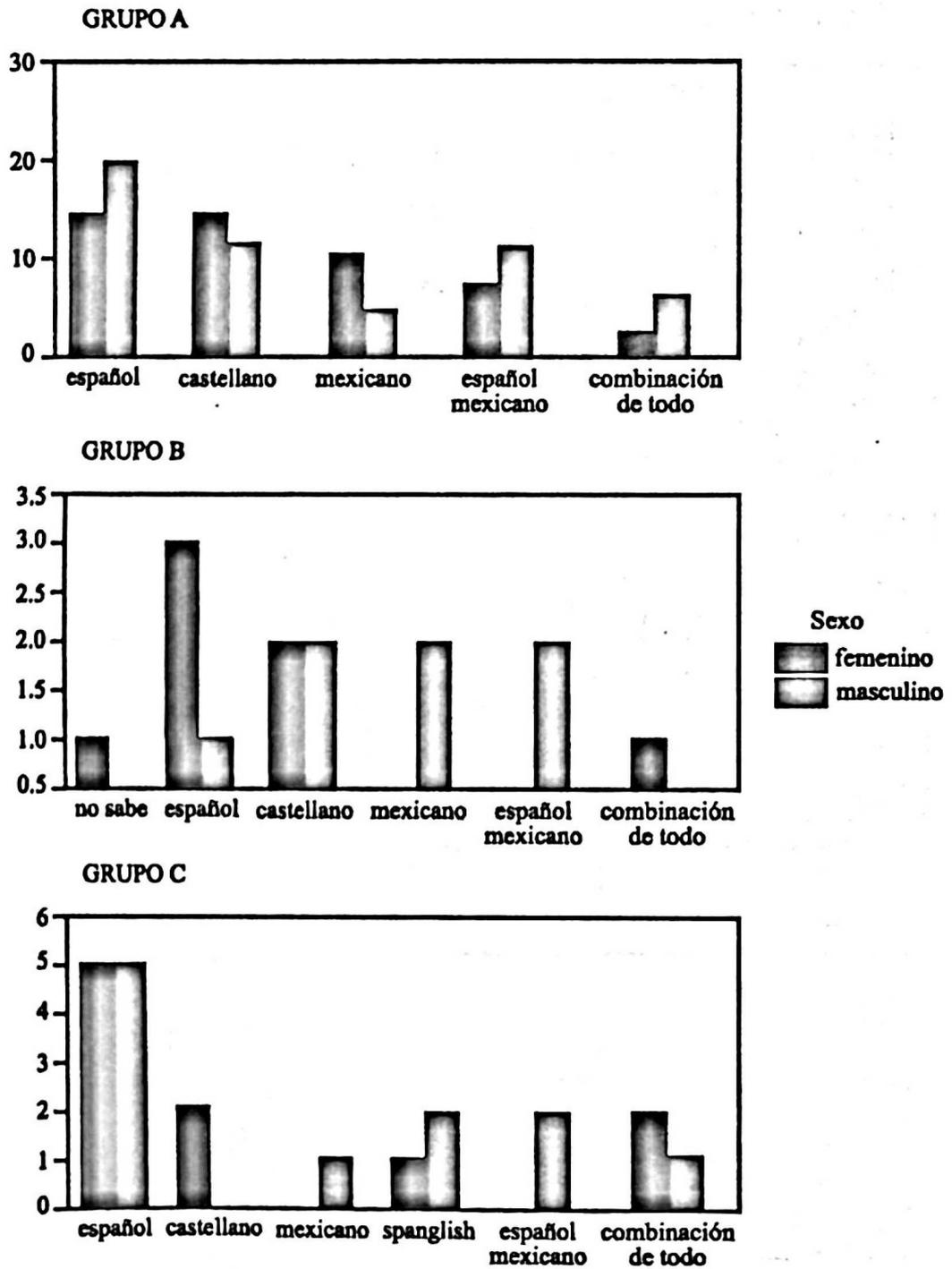
Gráfica 2. Variante del idioma español por clase social y por grupo



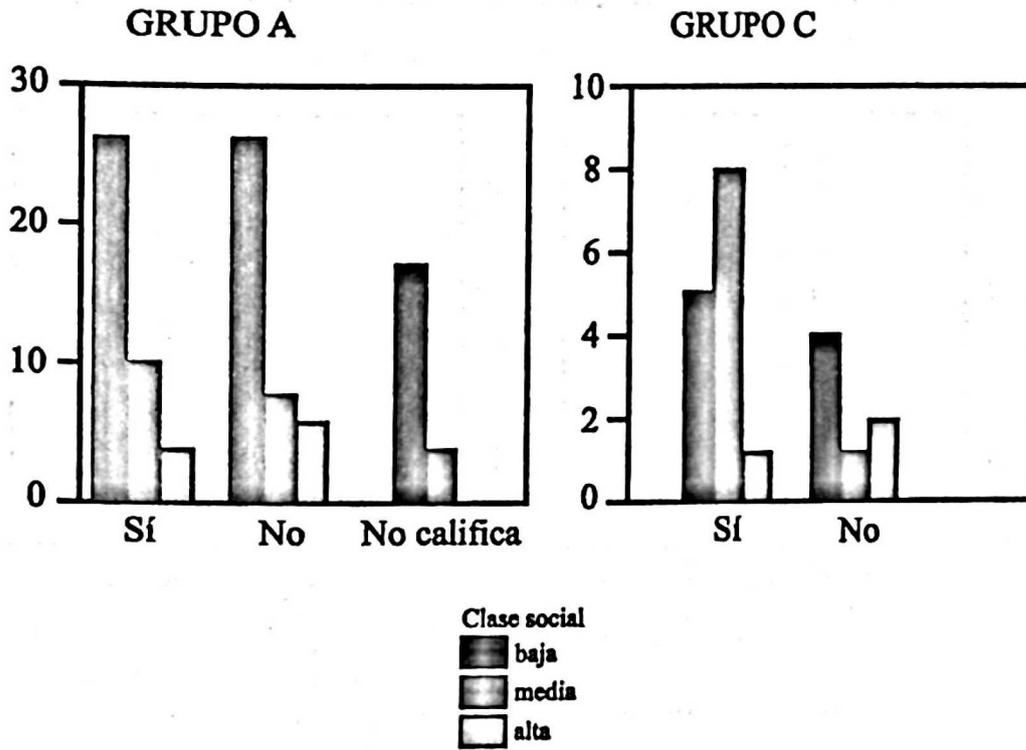
Clase social
 ■ baja
 ■ media
 □ alta



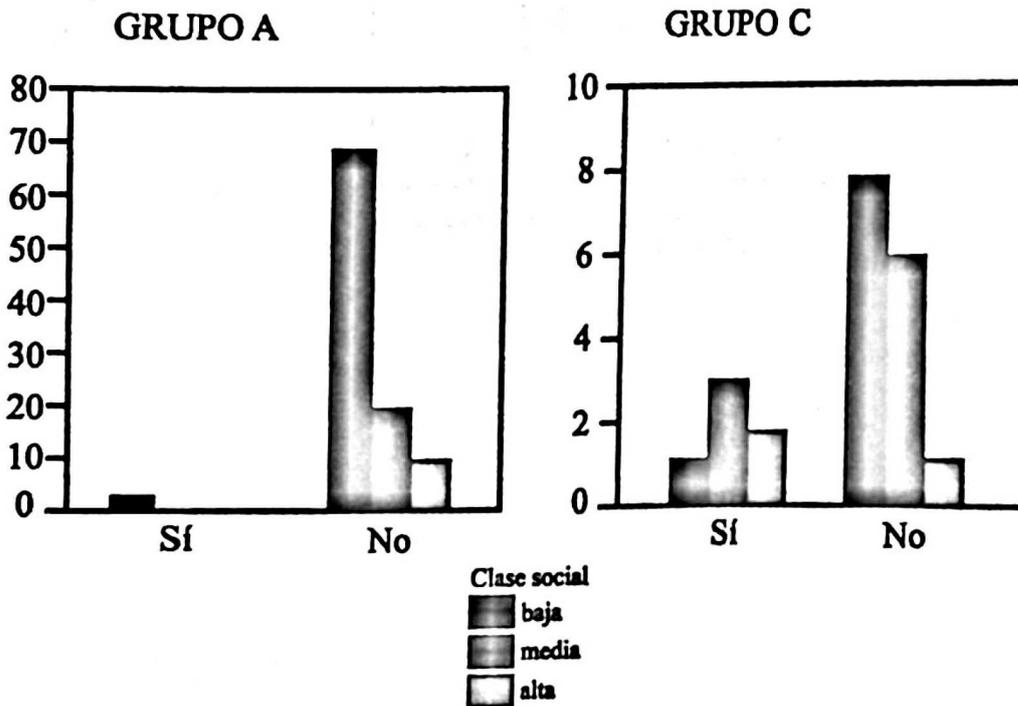
Gráfica 3. Variante del español relacionada con el género y por grupo



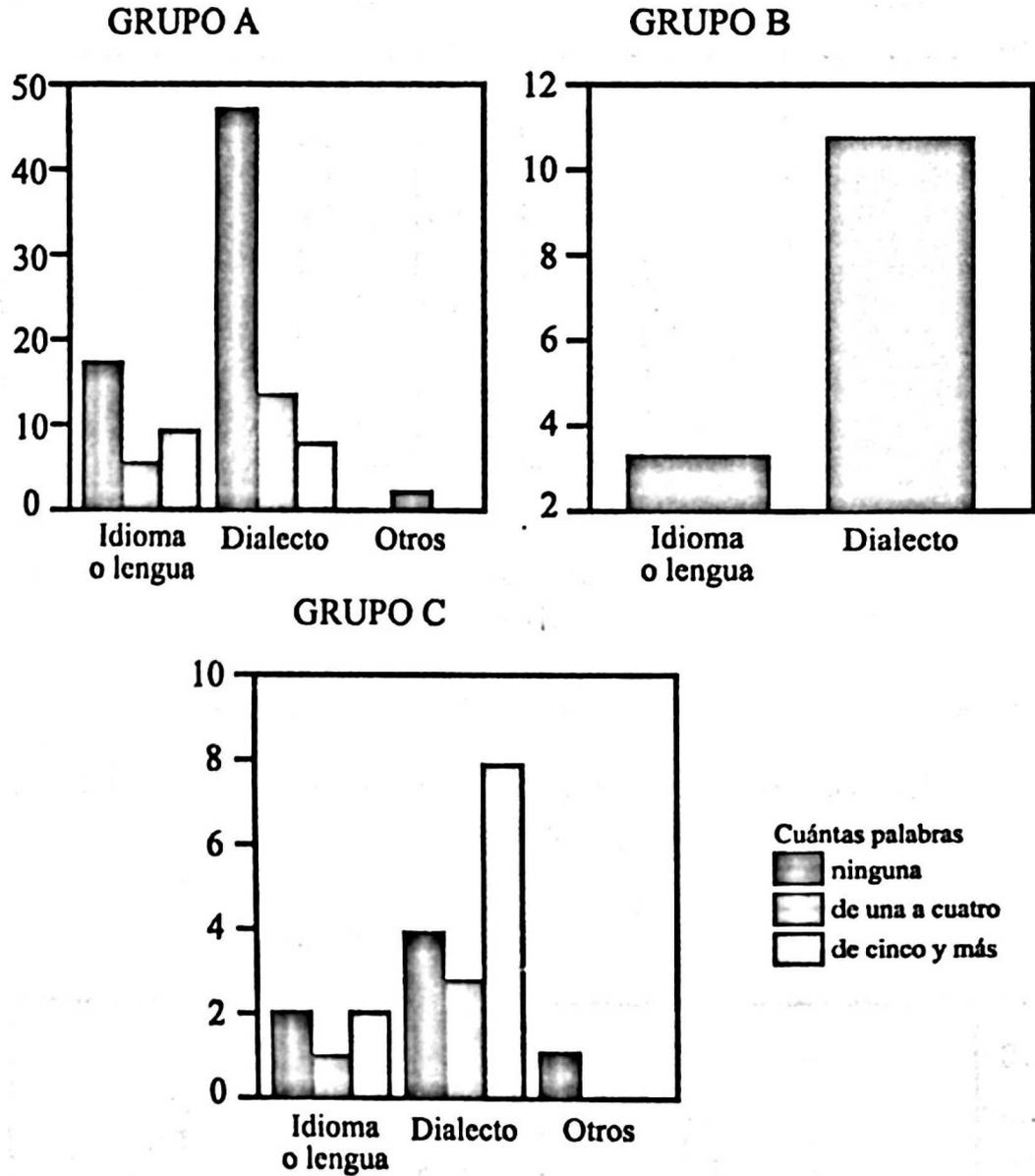
Gráfica 4. Discriminación por el uso del español relacionado con la clase social (dentro de los grupos A y C)



Gráfica 5. Vergüenza por el uso de la lengua materna en relación con la clase social y por grupo

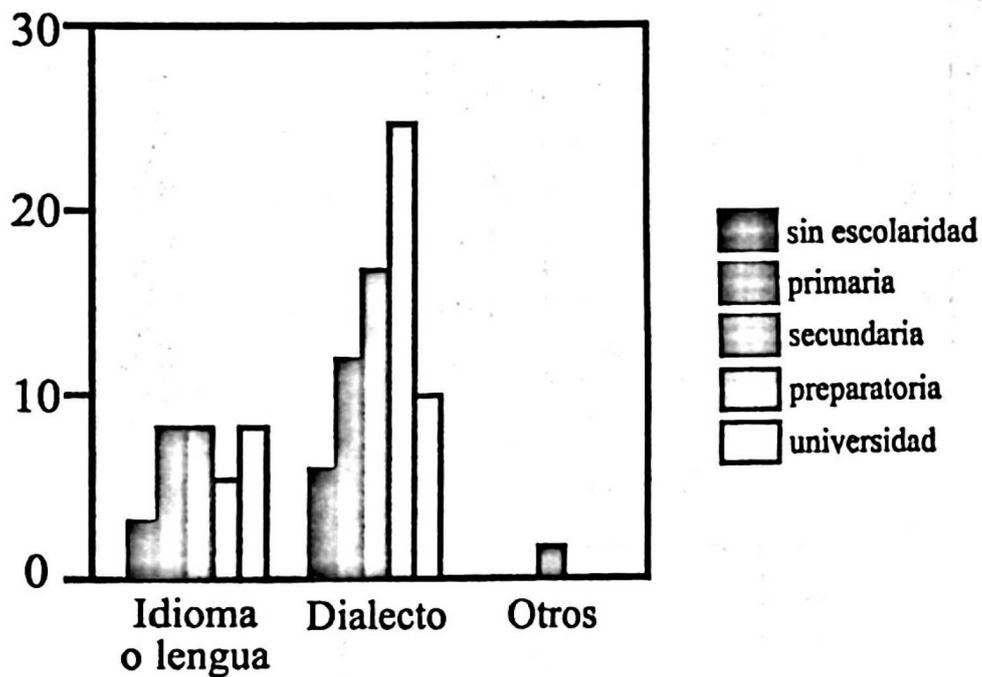


Gráfica 6. La interrelación entre el número de palabras de origen indígena y la catalogación del mixteco, náhuatl y zapoteco como “lenguas o idiomas” o “dialectos”

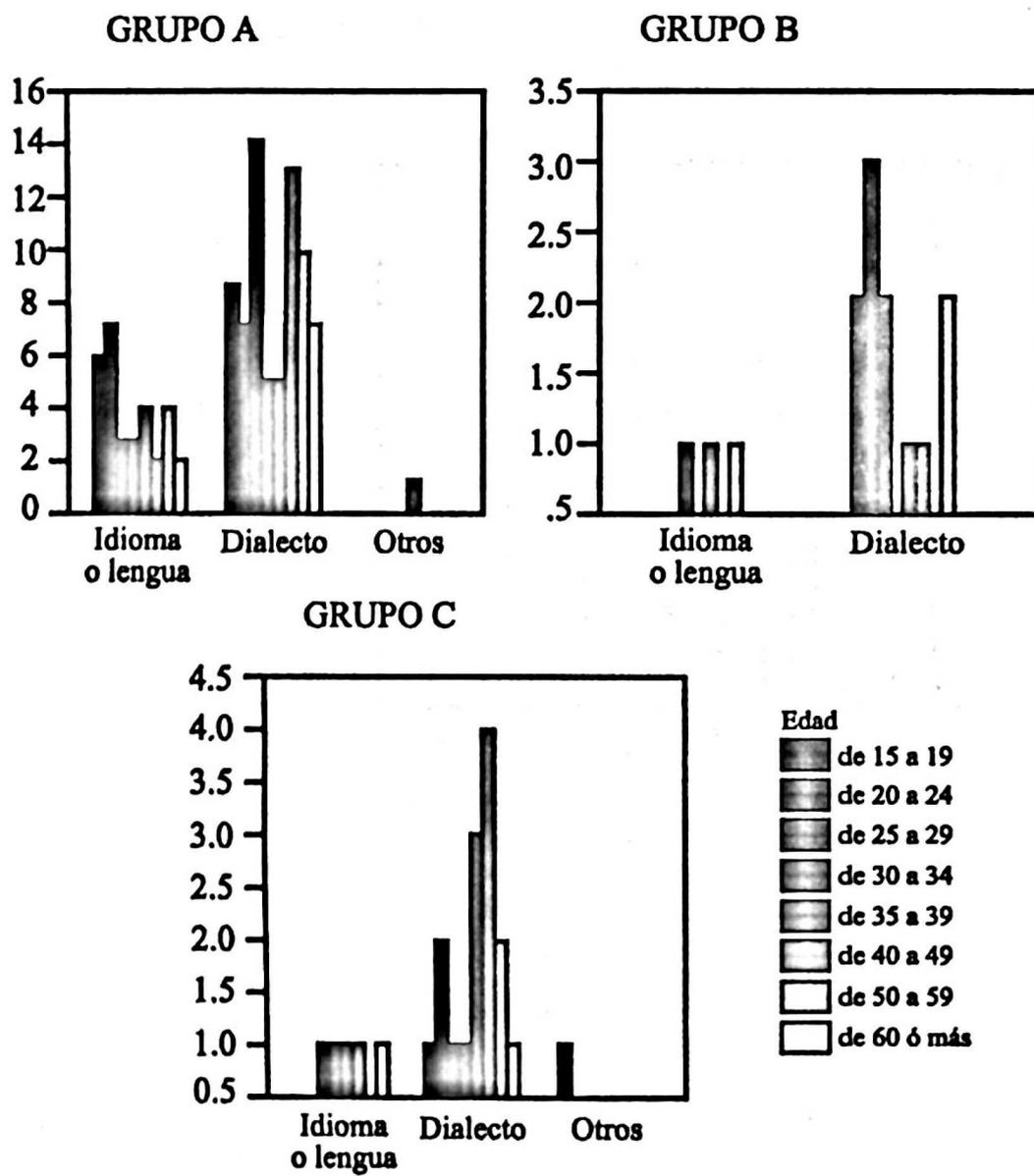


Gráfica 7. 'Idioma o lengua' o 'dialecto' indígena comparado con el grado de educación dentro del grupo A

GRUPO A

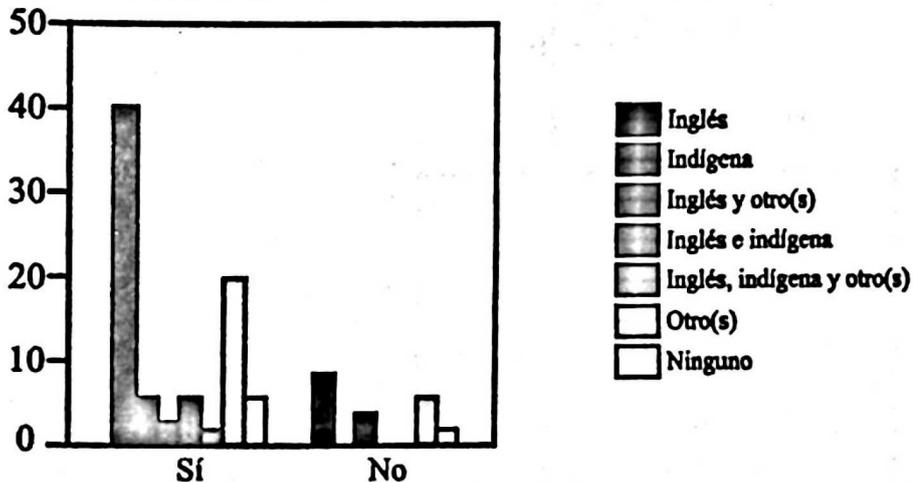


Gráfica 8. "Idioma o lengua" versus "dialecto" en relación con la edad de los informantes

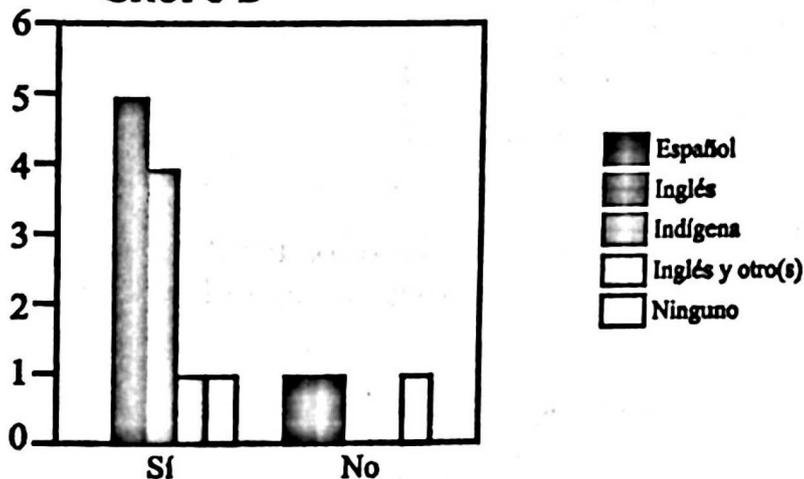


Gráfica 9. Interrelación entre las preguntas “¿le gustaría aprender alguna lengua nativa?” y “¿qué idioma le gustaría aprender?”

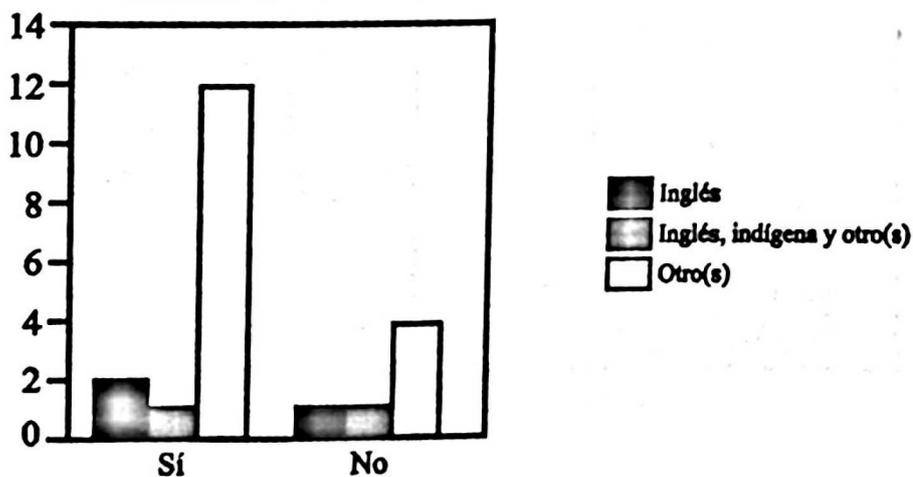
GRUPO A



GRUPO B



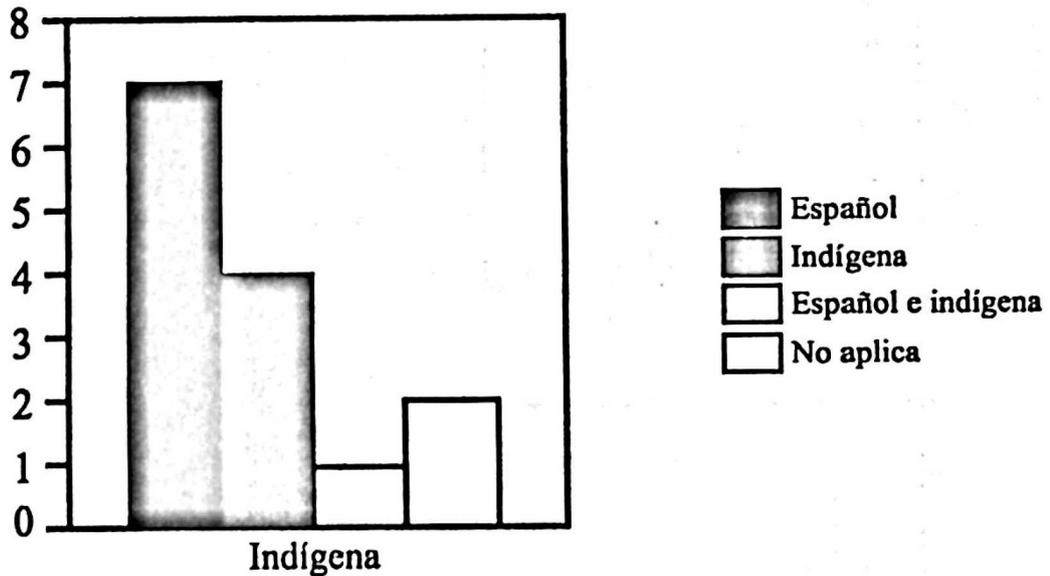
GRUPO C



Gráfica 10. Empleo de la lengua indígena dentro del ámbito familiar (el caso de padres e hijos)

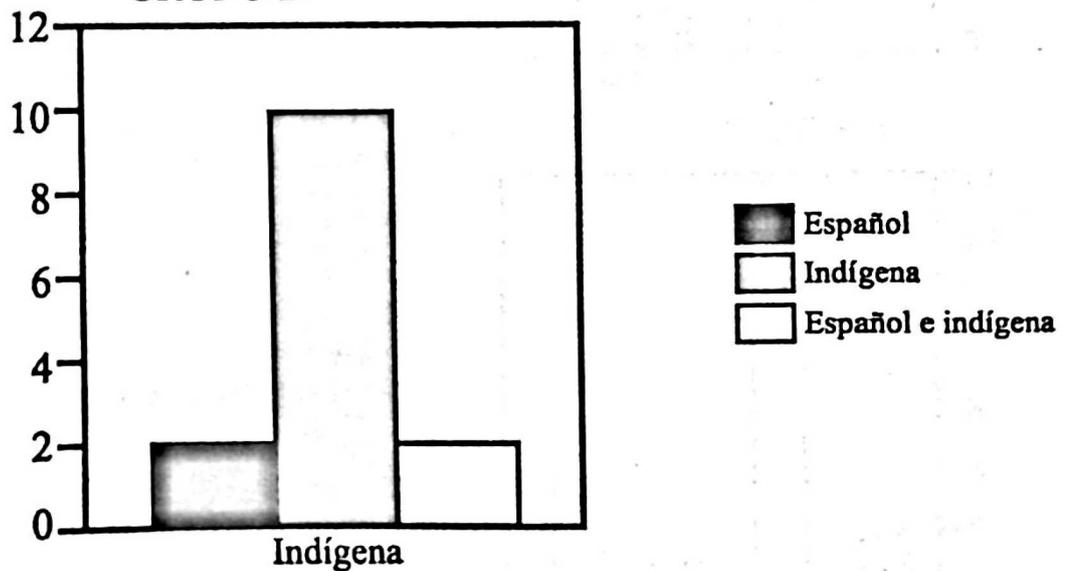
Idiomas en los que se dirigen los informantes a sus hijos (su lengua materna es indígena):

GRUPO B

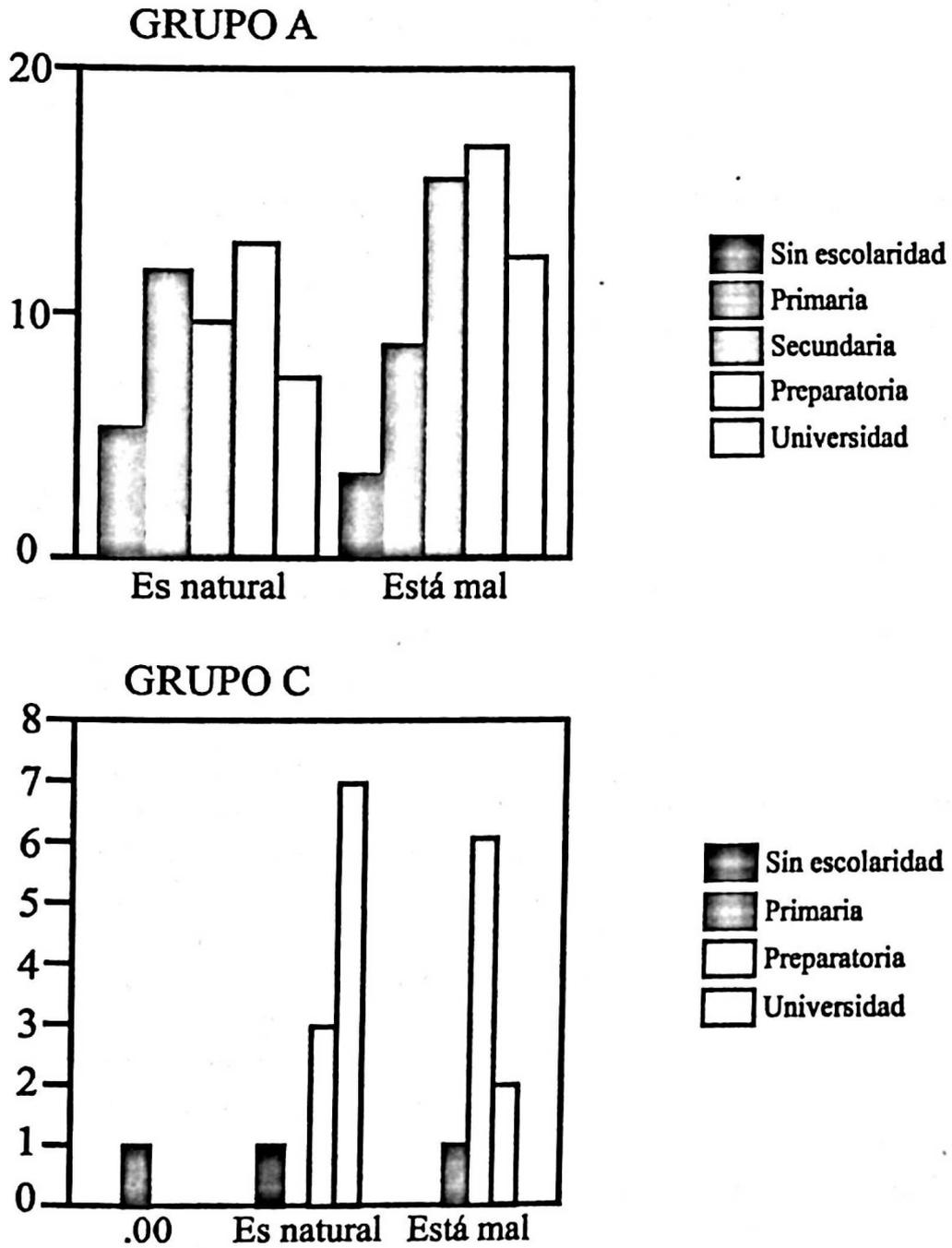


Idiomas en los que se dirigen los informantes a sus padres (su lengua materna es indígena):

GRUPO B



Gráfica 11. Comparación de la tolerancia a la "alternancia de códigos" con el grado de educación de los informantes (grupos A y C)



VIII. CONCLUSIONES

Una de las oraciones más citadas del filósofo Wittgenstein postula que los límites de la lengua de un individuo delimitan su mundo. También uno de los capítulos del libro de la sociolingüista inglesa Romaine, citado previamente, está encabezado en inglés: "different words, different worlds", que por cierto pierde dimensión de su significado, confirmando lo postulado, al traducirlo al español "palabras diferentes, mundos diferentes" (básicamente la hipótesis de Sapir-Whorf). Esas dos citas las tuvimos en la mente cuando nos empezó a interesar el fenómeno lengua versus dialecto en la sociedad mexicana. Independientemente del condicionamiento social del hecho de clasificar las lenguas indígenas como "dialectos" en práctica común de los mexicanos en general, nos dimos cuenta qué tan relativos son los dos conceptos mencionados (lengua y dialecto). Las reflexiones y el análisis teórico comparativo están desarrollados en el primer capítulo de nuestro estudio.

La relatividad de las denominaciones 'lengua' y 'dialecto' descritas en términos generales en el primer capítulo está aplicada a las condiciones de un país pluricultural y plurilingüe, México. En el capítulo dos expusimos los antecedentes históricos de la situación lingüística plurilingüe, así como las tendencias hacia una homogeneidad impuesta institucionalmente. La política oficial hacia las lenguas indígenas en el transcurso del tiempo ha seguido un método de castellanización con diferente grado de apreciación (o desprecio) de las culturas y las lenguas vernáculas. En la situación actual se acentúa la educación pluricultural y plurilingüe, pero en realidad hay muchos factores de diversa índole como la lealtad lingüística, el prestigio social o la movilidad social, que promueven (o impiden) la multiplicidad de lenguas y el abandono (o mantenimiento) de las lenguas autóctonas por sus usuarios.

En el capítulo tres hemos descrito la diversidad lingüística en la zona fronteriza con los Estados Unidos (Tijuana-San Diego). Las ciudades de la región fronteriza están históricamente vinculadas con sus contrapartes del otro lado de la frontera, de tal manera que, socioculturalmente, las ciudades del lado americano tienen notables características mexicanas, mientras que las ciudades del lado mexicano adquieren algunos rasgos económicos norteamericanos.

Las lenguas indígenas habladas en la región reciben menor atención, ya que el enfoque de los estudios fronterizos se centra sobre todo en las implicaciones del contacto de los sistemas socioculturales y lingüísticos entre el español e inglés. Por eso decidimos dedicarle más espacio a la descripción de las lenguas indígenas habladas en la zona, en particular al mixteco (siendo la lengua indígena más hablada en la zona) y al kumiai, por ser una de las lenguas autóctonas yumanas de la zona con mayor vitalidad (por supuesto dentro de lo relativo que es ese concepto en el tronco de las lenguas autóctonas locales). A pesar de la escasez de buenos datos sobre las lenguas yumanas, tratamos de ejemplificar algunos fenómenos discutidos en el primer capítulo, como el criterio de la inteligibilidad mutua en el sistema de los numerales, también se señaló lo equivocada que puede ser la visión occidental aplicada en términos valorativos de las culturas autóctonas.

En el cuarto capítulo describimos la situación de las lenguas en contacto, en particular el contacto del español con las lenguas indígenas. También discutimos algunos casos esporádicos del contacto del español con las lenguas indígenas y evidencia de esos contactos en diferentes ámbitos lingüísticos. Comentamos casos del influjo de las lenguas indígenas al español y la inversa y sus manifestaciones en el sistema fonológico, gramatical y lexical. Aplicando el criterio de clasificación de Weinreich, señalamos algunos casos de "interferencia" entre el español y el inglés en sus respectivos dominios. El concepto de Weinreich es bastante amplio y el término de "interferencia" puede cubrir desde el *préstamo* hasta la *alternancia de códigos*. Dicho término lo aceptamos con cierta reserva por implicar unos matices valorativos negativos hacia el fenómeno lingüístico estudiado.

El fenómeno lingüístico descrito en términos generales en el primer capítulo está más concretado en las situaciones del “dialecto bilingüe”. En la frontera observamos las situaciones de bilingüismo con diglosia al igual que los casos de bilingüismo sin diglosia, empleando la clasificación de Fishman. Expusimos casos del habla sincrética: español-lengua indígena y español-inglés. Dentro del concepto de “dialecto bilingüe” o *continuum dialectal*, consideramos la lengua sincrética legítima y no vemos el empleo de los discursos con alternancia de códigos como un desvío de la norma, causado por el conocimiento parcial de ella, sino como la decisión deliberada de los usuarios de la(s) lengua(s) de estar por encima de la norma y que más bien que la deficiencia, documenta el grado elevado de la competencia bilingüe.

El siguiente capítulo de nuestro estudio lo dedicamos a la descripción del bilingüismo y las políticas educativas. Distinguiamos entre el bilingüismo individual y el social. Mencionamos las aportaciones teóricas de Ferguson y de Fishman al concepto de diglosia en la comunidad lingüística. Señalamos unas aplicaciones sociolingüísticas en la educación bilingüe y las diferentes formas de la clasificación del bilingüismo. Discutimos los casos del “bilingüismo conflictivo”, al cual son sujetos los niños de minorías. Expusimos las desventajas de los programas bilingües de transición, que son los que prevalecen tanto en los Estados Unidos como en México y llevan consigo un impacto negativo al desarrollo de la lengua materna.

También nos fijamos en el diferente trato que se les da a las escuelas bilingües español-lengua indígena (escuelas públicas) y las escuelas bilingües privadas que tienen en su currícula el español en combinación con otra lengua internacional (por lo regular el inglés). En el caso de las últimas, el bilingüismo está promovido durante toda la carrera escolar y además su currícula educativa no es constantemente cuestionada como es el caso de las escuelas bilingües con la lengua indígena. Al describir la educación bilingüe actual de las minorías en los Estados Unidos, señalamos su desenvolvimiento en el marco legal hostil.

El capítulo siguiente lo dedicamos a las actitudes hacia la lengua. Describimos los avances de las investigaciones

tanto por parte de los mentalistas como de los conductistas. Discutimos la interdependencia de los elementos de "actitud": el componente cognoscitivo, afectivo y conativo, tratando de diseñar un esquema que ubicara dichos componentes dentro de un contexto lingüístico. Observamos los estudios en los cuales se incorporan los procedimientos de la teoría de actitud a las investigaciones sociolingüísticas en general y cómo se cambia la evaluación de la variante lingüística según su uso en el contexto social adecuado. Calificamos diferentes tipos de estudios sociolingüísticos actuales y los ejemplos de usos concretos de los métodos que miden las actitudes hacia la lengua. Resumimos algunas investigaciones con las diferentes técnicas: la de *disfraz*, la de *deseo de actuar* y también las que emplean los *métodos directos*.

La comunidad de los hispanoparlantes recibe una atención especial dentro de la descripción de dichos estudios. De los trabajos de los niños kumiai y pai'pai inferimos también cuales son las actitudes de la generación más joven hacia la lengua vernácula y nos complace constatar que se observa una tendencia positiva en cuanto a la revaloración del legado cultural, incluyendo la lengua. También señalamos la coincidencia en las evaluaciones estereotipadas hacia los usuarios de las variantes lingüísticas en diferentes ámbitos contextuales. Insinuamos la interdependencia de las actitudes de los parlantes influenciados por el prestigio, el estatus social y la lealtad hacia la lengua o sus variantes en términos de la escala afectiva.

Exploramos con detalle el concepto de prestigio y las creencias de inferioridad o superioridad de las variantes dadas. Cuestionamos el concepto de la norma lingüística para América Latina y las actitudes de los usuarios hacia la variante ibérica en términos de prestigio. Discutimos la problemática de la aplicación del concepto de la norma lingüística en general, en México y específicamente en la región fronteriza. Nos detuvimos en la problemática de estandarización de las lenguas vernáculas de México y las actitudes relacionadas con el tema.

Describimos la situación de las lenguas indígenas de Baja California, tocamos los temas de *vitalidad* y el *desplazamiento*

lingüístico aplicándolo a la situación del mixteco, la lengua indígena de los que migraron al estado de Baja California del interior del país, al igual que la situación del kumiai, la lengua nativa vernácula local. Observamos las actitudes de los indígenas hacia el grupo lingüístico dominante así como las actitudes inversas. El problema de migración es muy complejo y afecta a cada grupo lingüístico de diferente manera. Observamos los mecanismos que influyen en el grado de integración de la minoría lingüística al grupo dominante.

Expusimos diferentes puntos de vista, evaluando la relación de los fronterizos mexicanos con el concepto de identidad nacional. Somos concientes de la influencia norteamericana en la zona fronteriza mexicana, pero no la observamos en términos valorativos negativos, como "detrimento" de la cultura nacional, sino como un enriquecimiento que va en doble vía, porque la influencia de las dos culturas fronterizas es mutua. Ser expuesto a otro idioma y cultura obviamente no significa una paulatina pérdida de identidad nacional del individuo.

Resumimos los estudios de las actitudes hacia las variantes del español chicano por parte de los residentes mexicanos y las actitudes de los mismos investigadores hacia el español mexicano y el español del sureste de los Estados Unidos y su clasificación sistemática. Al final del capítulo mencionamos la multitud de variables demográficas que influyen en la elección de la lengua.

El capítulo siete conforma la parte central de nuestro estudio, pues contiene la aplicación práctica de los postulados teóricos señalados en los seis capítulos previos. Cuestionamos a los 135 individuos pertenecientes a tres grupos socioculturales. La selección de la muestra fue tratada en la parte de metodología. Con la ayuda de un método computacional diseñado especialmente para las ciencias sociales, tratamos de interpretar los resultados de nuestro cuestionario con la cautela necesaria. Dentro del marco conceptual de la evaluación de las actitudes hacia el habla de los fronterizos, nos interesaron las posturas evaluativas hacia el español y sus variantes, las lenguas indígenas, el inglés y otras lenguas internacionales del grupo de los

fronterizos, residentes mexicanos, cuya lengua materna es el español y quienes son básicamente monolingües. También nos interesaron las actitudes de los residentes fronterizos bilingües, cuya lengua materna es indígena y los mexicanos, residentes del sureste de California, la mayoría bilingües español-inglés con español como lengua materna.

Los tres grupos observados fueron subdivididos de manera diferente, dependiendo del carácter de la pregunta y el criterio de la comparación. En algunos casos recibía mayor atención la variable de género, en otros casos la escolaridad, edad o etnicidad, pero por encima de los demás, el factor de pertenencia a cierta clase social. Sin embargo, no queremos sonar tan deterministas y estáticos sobre las fronteras entre las clases sociales para postular que éstas están herméticamente cerradas. Las sociedades que describimos en nuestro estudio tienen diferente posibilidad de ascender o descender en la escala social (= movilidad social) aunque el grueso de las clases sociales tiende a reproducirse.

En la situación fronteriza observamos una gran movilidad social, en donde los sociolectos poseen menos marcadores absolutos en cuanto a la pertenencia a cierta clase social. En función de la movilidad de los individuos dentro de la escala social, hacia arriba o hacia abajo (esta última es característica para México, particularmente a partir de los años ochenta), estos individuos llevan sus hábitos lingüísticos a la clase social de nueva pertenencia. En el caso de los habitantes fronterizos, estos movimientos son más o menos constantes y bastante numerosos. La movilidad social y el "índice de movilidad" se puede medir incluso en términos estadísticos, como lo ha hecho, por ejemplo, Ganzeboom. Nosotros nos complacemos en constatar que dicho fenómeno existe y hay que tomarlo en cuenta en la interpretación de los datos. La situación fronteriza observada puede ser caracterizada por una gran movilidad social e inestabilidad lingüística (por supuesto que dentro de lo relativo del concepto *estabilidad* de un sistema como el sistema lingüístico).

Al evaluar las actitudes de los residentes fronterizos hacia el español y sus variantes, lenguas indígenas y el inglés y otras lenguas internacionales de nuestros tres grupos de informantes,

nos propusimos comprobar ocho postulados hipotéticos (véase planteamiento).

Dentro del marco de *actitudes hacia el español* nos fijamos en el fenómeno de la *seguridad lingüística*. Supusimos que la mayoría de la población fronteriza mostraría un nivel de inseguridad elevado sobre lo "correcto" de su variante lingüística, hasta el grado que les resultaría difícil responder una pregunta relativamente sencilla (véase el cuestionario, pregunta número ocho), es decir, ponerle nombre a su idioma. Los resultados de nuestro estudio muestran que los informantes del lado americano de la frontera sienten una seguridad absoluta (en el caso de la clase media y alta) del uso correcto del español. El índice alto de uso correcto del español lo muestra también la clase baja de los mexicoamericanos. Al hablar de la muestra poblacional tijuanaense, la clase media se siente más segura de usar el idioma materno correctamente, la clase alta, al revés, es la que menos segura se siente al respecto. El grupo de los indígenas no mostró inseguridad alguna sobre el uso de su lengua materna y dentro del ámbito de la lengua más usada (= español), todavía se sienten más seguros sobre el empleo de su segunda lengua que la clase alta del primer grupo.

La conclusión a la que llegamos fue que la población tijuanaense en general se siente menos segura sobre el uso correcto de su idioma comparado con los mexicoamericanos, cuya lengua materna es el español, igual que con el grupo de los indígenas que emplean el español como segunda lengua.

Al evaluar la conciencia lingüística de los usuarios sobre el empleo correcto del idioma, decidimos también incorporar la variable de género. En el campo de los estudios sociolingüísticos, se reporta con frecuencia la tendencia de los hablantes masculinos a usar las formas "menos correctas" más que las mujeres, quienes tienden a evitar las variantes lingüísticas estigmatizadas y escogen las de prestigio. Las mujeres de nuestro estudio reportan, en mayor escala que los hombres, su buen dominio y uso correcto del idioma materno, en el caso de la población tijuanaense, mientras que en el caso del grupo de los México-americanos, los hombres están más seguros de usar el idioma con corrección. En ese sentido, los informantes tijuanaen-

ses confirman el patrón sociolingüístico general, mientras que los residentes de San Diego forman la excepción, debido tal vez a, como lo explicamos líneas arriba, que eran cuestionados por entrevistadoras mujeres.

En la misma hipótesis (número uno) supusimos que nuestros entrevistados tendrían problemas para poder denominar el idioma (o variante de él) que emplean. En efecto, recibimos respuestas interesantes y muy variadas. Mientras que la clase baja prefiere llamarle *español* a su idioma, la clase media con la misma frecuencia emplea *el español*, *el mexicano* y *español mexicano*. La clase alta dice que usa *el español*, *el castellano* y *el español mexicano*. Los indígenas bilingües nombran la variante usada por ellos como *el español* y *el castellano* y hay un porcentaje de informantes que no sabe cómo llamarle al idioma en el cual se llevó a cabo nuestra entrevista. Dentro del grupo de los mexicoamericanos, la clase baja prefiere la denominación *español*, la clase media emplea más seguido el *español* igual que una variante que nuestros entrevistados califican como *combinación de todo*, mientras que la clase alta utiliza por igual el *español*, el *spanglish* y el *español mexicano*.

Dentro de la gama de las respuestas nos damos cuenta de la variabilidad. Nada más dos grupos —clase baja de la muestra general y la misma clase socioeconómica de los residentes de los Estados Unidos— coincidieron en su primera opción. Cabe señalar que nuestros informantes tardaron en decidirse con respecto a esta pregunta. La variante *spanglish* mencionada más seguido por los informantes mexicoamericanos de la clase alta, era también nombrada, pero no como la primera opción, por los entrevistados de las restantes clases socioeconómicas del mismo grupo, pero nunca por los integrantes del grupo tijuanaense en general y menos por la muestra indígena. En cambio, los respondientes de San Diego nunca escogieron en primer lugar ni el *castellano*, ni el *mexicano* en ninguna clase social.

Cuando incorporamos la variable de género, las opciones más escogidas por las mujeres tijuanaenses fueron el *español* en la misma proporción que el *castellano*, mientras que los

hombres en primer lugar emplean el *español*. Las mujeres indígenas tienen preferencia por el *español* ante otras variantes, los hombres indígenas emplean por igual el *castellano*, el *mexicano* y el *español mexicano*. En el grupo de los residentes estadounidenses, tanto los hombres como las mujeres, nombraron por encima de otras opciones el *español*.

El hecho de que una gran parte de nuestros entrevistados no pudiera especificar "lo que están hablando" y su variante lingüística la denominaran como la combinación de todo, es otra de las pruebas que confirman nuestra hipótesis sobre la inseguridad lingüística de los hablantes fronterizos.

La segunda premisa de nuestro planteamiento es que los fronterizos han sentido *actitudes hostiles* al emplear el idioma español en los Estados Unidos. Al tomar en cuenta la variable de la clase social, obtuvimos los resultados esperados, que parecen indicar que la discriminación por el uso del idioma no afecta a los usuarios del idioma español de la clase alta. El hecho que la clase media se sienta discriminada se explica tal vez porque es la que más competencia comunicativa bilingüe posee en comparación con la clase baja, que reporta el mismo número de respuestas positivas que negativas, aunque hay que tomar en cuenta además la menor competencia comunicativa para darse cuenta de la discriminación, también el gran porcentaje de los informantes fronterizos mexicanos que no pueden legalmente cruzar a los Estados Unidos y por eso no pueden experimentar el fenómeno de la discriminación personalmente. Dentro del grupo de los indígenas, nada más una pequeña parte de los informantes tuvo la posibilidad de visitar el país vecino del norte y también se sintieron discriminados. El problema de la discriminación por el uso del español en los Estados Unidos es de una importancia menor en comparación con las actitudes hostiles que tienen que enfrentar nuestros estudiantes bilingües al emplear sus respectivas lenguas nativas en México. El patrón de respuestas que dio el grupo de los tijuanaenses lo observamos en las respuestas del grupo de los mexicoamericanos. La que no se siente discriminada es la clase alta; la clase media resiente más las actitudes hostiles, la clase baja dio proporcionalmente más respuestas positivas que negativas con

respecto a la discriminación por el uso del idioma (aquí difieren los dos grupos de informantes comparados).

La conclusión a la cual llegamos es que el uso del idioma minoritario en el contexto mayoritario y el sentimiento de discriminación está condicionado socialmente y no lingüísticamente. Por eso la clase alta, tanto tijuanaense como estadounidense, no se siente socialmente discriminada, mientras que la clase media es la que más reciente las actitudes hostiles hacia el empleo de su lengua materna en los Estados Unidos. Según nuestra apreciación, se debe a que es una clase más educada, por lo regular completamente bilingüe y por lo tanto distingue las actitudes, además de ser conciente de su entorno.

En la hipótesis número tres postulamos que los hablantes fronterizos consideran el *español* como la *lengua de prestigio*. Aquí los resultados claramente corroboran la hipótesis. Nuestros informantes se sienten orgullosos de su lengua materna, la clase media muestra el mayor orgullo por su lengua materna, igual que la clase alta dentro del grupo de la muestra general. El grupo de los mexicoamericanos muestra una tendencia contraria a los informantes tijuanaenses, es decir, a mayor clase social de los individuos, aumenta el porcentaje de "vergüenza" por el uso de la lengua materna. Aquí caben las confesiones respecto a que la vergüenza de usar el español era nada más momentánea, o que estaba ligada a ciertas etapas de su vida (niñez y juventud por lo regular). La clase baja es la que menos se avergüenza de su lengua materna dentro del grupo de los mexicoamericanos (contrario al comportamiento de la misma clase del grupo tijuanaense, aunque proporcionalmente en cantidad muy baja).

En otra pregunta encubierta, que nos sirvió de indicador de qué tanto prestigio le atribuyen nuestros informantes a los idiomas español e inglés, comparamos "lo avanzado" de los dos idiomas. La respuesta más esperada era que los dos son igual de avanzados. Las suposiciones se confirmaron solamente en el caso de la clase baja, donde la mayoría de los informantes siente los dos idiomas igual de avanzados; de los que dieron sus preferencias a uno de los dos idiomas, el inglés recibió una puntuación más alta. Al ascender la clase social, suben las

respuestas que califican al español como la lengua más avanzada, y entre la clase alta, la puntuación que recibió el español comparado con el inglés es la más alta de los grupos mencionados. Esa tendencia de evaluar al español como la lengua más avanzada (por la clase media y alta) no se repite ni en el grupo de informantes indígenas, ni en el grupo de los entrevistados estadounidenses, quienes escogieron la opción "igual de avanzados" en todas las clases sociales, y en el caso de la clase alta mexicoamericana, de manera unánime. La conclusión a la cual llegamos es que la burguesía tijuanaense está reafirmando su identidad nacional para contrarrestar la opinión generalizada en el interior de país de que la clase media y alta de la frontera carecen de identidad nacional.

Dentro del marco conceptual de las actitudes hacia las lenguas indígenas, en la hipótesis número cuatro supusimos que la mayoría de la población fronteriza en realidad desprecia las lenguas indígenas, igual que a sus usuarios, lo cual se refleja al denominar las lenguas indígenas como dialectos. Evaluando las actitudes de los monolingües y bilingües hablantes de español hacia las lenguas indígenas, tomamos en cuenta el acondicionamiento social, la historia de convivencia de las lenguas y sus usuarios, el factor de prestigio social y el papel que ha cumplido el sistema educativo en su interpretación de las lenguas indígenas. Nuestra premisa era que la mayoría de los entrevistados denomina las lenguas indígenas como dialectos, y que el conocimiento de la mayor cantidad de las palabras provenientes de las lenguas indígenas, igual que la deseabilidad real de aprender alguna lengua indígena, aumenta proporcionalmente conforme asciende la clase social y la educación formal.

Confirmamos que hay una interdependencia entre catalogar como "dialecto" a las lenguas indígenas y el desconocimiento total de las *palabras de origen indígena*, y a la inversa, una frecuencia pronunciada de escoger la opción "idioma o lengua" entre los entrevistados con un mayor conocimiento de los términos provenientes de las lenguas indígenas. Los indígenas bilingües del grupo autóctono bajacaliforniano (= los menos integrados) son los únicos dentro del grupo cuestionado que escogieron la opción "idioma o lengua". El grupo de los

mexicoamericanos no confirma el patrón esperado (la tendencia parece ser contraria al grupo tijuánense; entre más conocimiento de las palabras, más frecuente es la opción "dialecto").

Las distorsiones de la (de)formación eficaz del sistema educativo al respecto de la "lengua" versus "dialecto" en el caso de las lenguas indígenas parece explicar la tendencia de los sujetos que tienen más que el promedio de la escolaridad nacional de calificar como "dialecto" en mayor proporción a las lenguas indígenas, comparado a los informantes con un nivel educativo inferior. En ese aspecto particular no se confirmó nuestra premisa. El hecho que la Secretaría de Educación Pública cambie los contenidos de los textos donde vienen mencionadas las lenguas indígenas como tales, contrasta con la actitud de los cuadros directivos de la Institución, igual que de muchos de los maestros, que siguen refiriéndose a las lenguas indígenas como "dialectos", perpetuando el paradigma del poder de la cultura dominante, transmitiendo a sus alumnos los mismos prejuicios con los que crecieron.

Dentro de la observación también incorporamos el factor de la edad para ver indicadores de cambio, sobre todo para la generación más joven que ya pudo utilizar los libros revisados a partir de los setenta y ochenta, aparte del clima social un poco más favorable hacia la educación con contenidos pluriculturales. Observamos la tendencia general de los informantes mayores de cuarenta años para escoger la opción "dialecto", igual que la tendencia de un balance más justo para "lengua o idioma" en los informantes más jóvenes.

Las expectativas que postulamos sobre el incremento de "lengua o idioma" en relación al ascenso de la clase social de los informantes, se cumplieron en el caso de la sociedad tijuánense, donde la clase social alta dio más respuestas favorables a la opción "lengua o idioma", mientras que en el caso de los mexicoamericanos, la tendencia parece inversa y es la clase baja la que dio proporcionalmente más respuestas a favor "lengua o idioma" de las tres clases observadas.

La *deseabilidad real de aprender alguna lengua indígena* la evaluamos entrecruzando las respuestas a las preguntas ¿le gustaría aprender alguna lengua nativa? con ¿qué idioma le gustaría aprender? Las dos preguntas están lo suficientemente

separadas en el cuestionario para poder observar si los individuos que respondieron afirmativamente a la primera, eran consistentes en sus respuestas a la siguiente pregunta. De esa manera nos dimos cuenta que la deseabilidad real de aprender una lengua indígena es significativamente inferior a como lo proyectan nuestros informantes.

Referente a la relación entre la deseabilidad de aprender una lengua indígena y la escolaridad, nuestras expectativas eran que mientras mayor fuera el interés en el aprendizaje de la lengua, mayor sería el nivel educativo de los entrevistados, se confirmaron en partes cuando se trataba del deseo de dominar una lengua indígena, pero en combinación con el inglés y otras lenguas internacionales. Cuando nuestros informantes decidieron señalar una sola opción, y esa opción era la lengua indígena, los dos grupos que calificaron más alto, fueron los informantes del lado opuesto del espectro —los que no tenían escolaridad y los universitarios (muestra general). En el grupo de los mexicoamericanos también se confirma la regla de que las lenguas indígenas (y eso siempre en combinación con el aprendizaje de otras lenguas internacionales) atraen la atención de los universitarios. Los indígenas de la encuesta son de nivel educativo bajo (sin educación formal o con la primaria terminada); este grupo por razones obvias, en proporción mucho mayor que los demás, desea aprender otra lengua indígena aparte de la suya y el porcentaje de los que expresan el mismo deseo para sus hijos, es aún mayor.

En términos de la clase social, nuestra premisa resultó ser errónea. Las clases que se interesan en el aprendizaje de alguna lengua indígena (mencionada tanto como la única opción o en combinación con otras lenguas) son de la clase baja y la clase media. La deseabilidad de aprender alguna lengua indígena aumenta al descender la clase social de nuestros informantes de la muestra general. Así, podíamos corregir la premisa considerando los resultados de nuestro estudio. Las conclusiones a las cuales llegamos se explican tal vez debido a que la clase alta mexicana se identifica con las raíces coloniales, ya sea porque una gran parte de ella tiene origen criollo o se apropia de él después de haber ascendido socialmente, y como con-

secuencia de la promoción social tienden a negar sus orígenes.

La premisa número cinco explora las *actitudes de los bilingües indígena-español*. Aquí se confirmaron nuestras expectativas de que el idioma materno está siendo desplazado poco a poco en el dominio familiar (comparamos la lengua que empleaban nuestros entrevistados en conversaciones con sus padres y con sus hijos). La tendencia del cambio hacia el uso del español en la generación de los hijos es altamente pronunciada en comparación, por ejemplo, con el mantenimiento de español en los Estados Unidos, donde la lengua minoritaria muestra mayor vitalidad. A pesar de que nuestros informantes indígenas admiten emplear en las conversaciones con sus hijos cada vez más el español, desean que sus hijos mantengan sus respectivas lenguas vernáculas, donde la educación bilingüe cumple un papel importante. El grupo indígena está 100% a favor de la educación bilingüe (que es el grupo con actitudes más positivas hacia la educación bilingüe de nuestros encuestados), donde la currícula educativa lleve español-lengua indígena (la mitad de los entrevistados) y el español-lengua indígena e inglés (la otra mitad). Los resultados de la encuesta parecen indicar que las expectativas expresadas por los informantes de mantener la lengua indígena recaerán en la institución educativa en vez de en la familia.

En la hipótesis número seis supusimos que la mayoría de nuestros entrevistados bilingües indígenas considerarían su lengua materna como la de *menor prestigio*. A pesar de que el número de los informantes indígenas, que admitieron sentir vergüenza en alguna ocasión por su lengua nativa es más alto que el resto de la población tijuanaense en general, sigue siendo todavía inferior en comparación con la clase alta de los mexicano-americanos, quienes señalaron un mayor índice de "pena" por el uso de la lengua materna. Esa comparación destaca aún más si tomamos en cuenta el grado de discriminación al que están expuestos nuestros informantes indígenas al emplear la lengua minoritaria en el contexto mayoritario, que no se asemeja a la situación de los demás grupos en las mismas condiciones (uso del español en los Estados Unidos o el uso del inglés en México).

Dentro del concepto de las *actitudes hacia el inglés* cues-

tionamos en nuestra hipótesis número siete la supuesta actitud negativa hacia los *anglicismos* y las *alternancias de códigos* por parte de los fronterizos del lado mexicano. Dicha actitud la observamos en relación con el género de los entrevistados y el grado de escolaridad. Hay diferencias individuales entre la tolerancia hacia las mezclas y el género. En el caso de los tijuaneños, las mujeres, proporcionalmente más que los hombres, ven la alternancia de los códigos como un fenómeno negativo. (En el caso de las mujeres estadounidenses, es al revés, las mujeres expresan mayor tolerancia hacia las mezclas que los hombres). Referente a la escolaridad, en la muestra general de la población del lado mexicano de la frontera, los que no asignan un juicio valorativo negativo al fenómeno lingüístico observado son los informantes con el nivel educativo más bajo que el promedio nacional, mientras que la misma evaluación (dentro del grupo de los mexicoamericanos), la otorgan los entrevistados con un título universitario.

Observamos que una gran parte de los fronterizos no impone un juicio valorativo negativo al empleo de los discursos con el cambio de códigos o los anglicismos. Los fenómenos lingüísticos discutidos son vistos por un número significativo de los entrevistados como algo natural dada la situación de lenguas en contacto. La tolerancia hacia las mezclas es, como era de esperarse, mayor en el caso de los residentes fronterizos estadounidenses. Aquí cabe señalar que en nuestro estudio contemplamos nada más las actitudes de los informantes hacia el empleo de las mezclas; no evaluamos qué tan consistentes son sus actitudes con el uso real de dichas formas lingüísticas, aunque hay estudios (véase, por ejemplo, Gumperz 1977: 4) que indican que gran parte de los individuos bilingües que condenan las alternancias de códigos, las usan en sus conversaciones ordinarias.

El prestigio social de las variantes lingüísticas, resultado de la convergencia de los idiomas inglés y español, cambia con el tiempo. La creciente aceptación de las formas sincréticas la atribuimos al significativo número de estudios teóricos del español del suroeste, la creciente producción literaria y artística chicana, y en general a la fuerza con la cual los méxico-

americanos reafirman su identidad. Los "puristas" que cuidan la limpieza de una lengua respecto a los préstamos, ven como corrupción de la pureza de las lenguas indígenas el que éstas empleen préstamos del español, aún cuando su uso es perfectamente legítimo en la lengua (si está aceptado en la comunidad lingüística). No deben de intimidar a los usuarios de esas variantes lingüísticas por emplear las formas que ellos mismos no consideran correctas. El concepto de una lengua es dinámico, no se pueden imponer restricciones sobre un organismo autónomo, cuya esencia es social.

En la última premisa de nuestro planteamiento cuestionamos la *motivación* de los fronterizos para aprender inglés. Se confirmó que la motivación de nuestros informantes del lado mexicano es básicamente instrumental, mientras que el deseo de los fronterizos del lado americano de aprender (o mantener) el idioma español es predominantemente por motivos de integración.

Debido a que la variabilidad es inherente a la condición humana, quisimos ver cómo, y si los informantes de nuestra encuesta perciben los cambios de aceptación, divulgación y promoción de las lenguas, objeto de nuestro estudio, en la frontera. El resultado de las encuestas confirmó lo que estamos viviendo hoy en día; una aplastante población constata que las lenguas indígenas se hablan mucho menos entre los jóvenes, lo que prueba la imposición cultural de la sociedad dominante acompañada del desplazamiento de las lenguas nativas. Los efectos de la comunicación electrónica y de los medios de comunicación masiva han profundizado el grado de marginalización de estos grupos, además del impulso del inglés por parte de la política oficial educativa. La currícula escolar debe revalorar a las lenguas autóctonas, incluir también escritores indígenas actuales, manteniendo los contenidos pluriculturales y fomentando así el prestigio de las lenguas indígenas.

En el área lingüística, en la cual enfocamos nuestro estudio, definitivamente recibe mayor atención el inglés que las lenguas indígenas, lo que se puede probar fácilmente, al preguntar a cualquier persona local si conoce algunas palabras en inglés o que vienen del inglés, o si pedimos, como lo hicimos en nuestra encuesta, que nos nombren alguna palabra de cualquiera lengua

nativa o palabras del léxico español provenientes del sustrato indígena. Podemos asegurar que cualquiera nombraría un sinnúmero de palabras inglesas, mientras que a la mayoría de nuestros entrevistados se les hace difícil nombrar una sola palabra de origen indígena, a pesar de su uso cotidiano. El inglés recibe mayor difusión por parte de las estructuras oficiales, se refuerza a través del sistema educativo. La deseabilidad de aprender otro idioma por parte de los mexicanos fronterizos está afectada también por el mayor prestigio social que les ofrece el dominio del inglés en comparación con el dominio de alguna lengua indígena, cuyos portadores son muchas veces estigmatizados socialmente. Aunque nuestro estudio muestra unas tendencias más favorables hacia el aprendizaje de las lenguas nativas por parte de la población monolingüe y bilingüe de habla hispana, el grosor de la gente tiene preferencia por el aprendizaje del idioma inglés u otro idioma internacional. La predilección por el idioma inglés se da por las razones socioeconómicas obvias. En la mayoría de los mexicanos prevalece la orientación instrumental en cuanto al aprendizaje del segundo idioma.

El habla de cualquier grupo sirve de identificador de pertenencia al grupo social. La forma de hablar desencadena en nosotros reacciones estereotipadas que guardamos respecto del habla de otros (y nuestras actitudes hacia las reacciones y evaluaciones de nuestra propia habla). Tendemos a portarnos de acuerdo con los estereotipos formados y transmitirlos a nuestra realidad social.

Al interpretar los resultados de nuestro estudio, tanto teórico como práctico, tratamos de resolver la inquietud que nos motivó a cuestionar las actitudes de los fronterizos hacia el habla. La respuesta al impulso primario de explorar las actitudes comunes de los mexicanos al denominar las variantes lingüísticas empleadas por los habitantes originarios del país como "nada más dialectos", la podríamos resumir con las palabras de una cita famosa de Max Weinreich, quien postula que: "la lengua es un dialecto con armada y ejército". La observación de Weinreich es particularmente acertada y cien por ciento aplicable a la realidad sociocultural mexicana.

ANEXOS

ENTREVISTA AL SEÑOR RITO SILVA*

¿Cuántas lenguas yumanas se hablan en Baja California?

–Kumiai, cochimí que es casi igual al nuestro, paipai, kiliwa, y el cucapá.

¿Son muy diferentes unos de otros?

–El que se entiende casi igual con el kumiai es el cochimí, el paipai es muy trabajoso, el kiliwa o el cucapá también.

¿Los últimos tres entre sí se entienden fácilmente?

–Existen unas que otras palabras comunes, pero no todas, es decir entre el kiliwa, el paipai, y el cucapá. El cochimí y el kumiai son iguales.

¿Cómo es la vida en el pueblo?

–Pues la vida aquí es tranquila, aquí se la pasa uno a gusto, no como en los grandes pueblos en que la vida es apresurada, aquí la vida es más tranquila.

¿Dígame cómo es su lengua, tiene tres tiempos, por ejemplo pasado, presente, y futuro?

–Pues yo la miro igual, es igual porque siempre escuchas lo mismo.

¿Usted cómo lo aprendió?

–Con los mayores.

¿A sus hijos les habla kumiai?

–A veces, sí lo están aprendiendo pero como que no lo valoran mucho.

¿Cómo se llevan con los kiliwa, paipais, cucapá, y cochimí?

–Muy bien con todos, y en los eventos los invitamos, igual que ellos nos invitan a nosotros.

¿Qué sabe de los walá?

–Yo no sé nada de ellos.

* Comisario ejidal de la comunidad kumiai de San José de la Zorra, el día 1 de diciembre del 2002.

Y entre los kumiai, ¿cómo son sus tradiciones?

—Aquí las tradiciones son muy buenas, el canto kuri-kuri, el juego de cañuelas, que se juega con unos palitos partidos y que va dirigiendo una persona y a como van cayendo los palitos rayados... me parece muy difícil de explicar las reglas, pero es un buen juego de nuestras tradiciones y de nuestra convivencia.

Y su último kuri-kuri, ¿cómo estuvo?

—¿El último?, me parece que estuvo muy bien, de veras muy bien.

Estuve en unos kuri-kuri hace ocho años y he leído sobre sus dioses. ¿Qué me puede explicar de ellos?

—Los antepasados tenían mucha creencia en la luna, todavía para sembrar, cosechar, cortar los árboles o juntar juncos, siempre te diriges a que la luna te llena, y todo eso para que lo que vayas a cortar o sembrar te de resultado. Porque si lo cortas en luna tierna, por ejemplo un poste, si lo cortas en luna tierna no te dura ni un año, se apolilla y todo eso, la siembra también igual, si siembras en luna nueva, pues no te da el producto, nomás avienta pura hoja.

¿Y cuando hay matrimonios, ayudan los demás a la construcción de la casa?

—Pues sí los ayudamos, cooperamos uno o dos días o más, pero no todos los días, pero sí unos días.

¿Cuánta gente vive en San José de la Zorra?

—Más o menos doscientas personas.

¿Hay muchos niños?

—Se está poblando más y más pues hay muchos chiquillos, y los que vienen en camino.

¿Y en el resto de las comunidades yumanas está creciendo también el número de su población? ¿Cuántos habitantes tienen las otras comunidades?

—Hay comunidades que están creciendo mucho, como Santa Catarina, San Antonio Necua y Cucapá, están creciendo pues.

¿Hay escuela bilingüe?

—Sí, pero los maestros no son de aquí, son de Baja California pero de San Antonio Necua, pero yo no los he escuchado y fuera de la escuela uno de aquí les enseña kumiai, les da clases en la tarde, más o menos una hora al día y de

primero a sexto. Los niños lo entienden pero no lo quieren hablar muy bien.

He leído la palabra t'pei. ¿A quién se refieren?

—A la gente, a los paisanos, a los kumiais.

¿Cómo es el t'pei de aquí, qué le interesa más y qué lo hace feliz?

—Aquí yo creo que todo nos hace felices y lo que le preocupa al t'pei es el territorio, que otra gente se apodera del territorio, ya que se meten y lo cercan invadiéndolo.

¿Tienen alguna protección legal, o algo que los proteja?

—Lo que pasa es que va muy lento todo lo que es el proceso de defensa del territorio, tengo como seis o siete años y se ven resultados, pero todo va muy lento.

¿Qué le gusta más de su comunidad?

—Lo que más me gusta y alegra son los eventos, el día de San José es el día que vemos a los familiares que nos visitan de fuera.

¿El gobierno se preocupa y ayuda a la comunidad?

—Pues yo creo que si se preocupara no estaríamos tan discriminados, porque ya ve, no contamos con ningún servicio aquí, ni electricidad, ni agua potable, ni nada.

¿Cuál es su relación con los yumanos de los Estados Unidos?

—Aquí hay personas que han tenido relaciones con ellos, pero a mí no me ha tocado ir. He ido a reuniones pero hasta ahí, pero una relación más directa o regular, pues no.

¿Participan en los kuri-kuris?

—Sí, van gentes de aquí a vender artesanías, a intercambiar la cultura, pero no me ha tocado a mí.

¿Pueden cruzar sin pasaporte ni visa a los Estados Unidos?

No, no es cierto.

¿Escuché que tenían ese derecho?

—Más antes si cruzaban sabiendo hablar el idioma y muchos blancos pasaron como indígenas, y se cerró el caso, de modo que hoy solo pasan los que tengan pasaporte con visa, si no, no.

¿Cómo ve el futuro de las lenguas yumanas?

–Pues... bien.

¿Se hablan mucho más que antes?

–Pues... sí.

Gracias.

ENTREVISTA CON IRAÍS PIÑÓN*

¿Cuál es la función principal de Culturas Populares?

—La función primordial de Culturas Populares es apoyarse en procesos de culturas indígenas. Para ello elabora proyectos, pero lo más importante son las propuestas que los pueblos mismos hacen. La filosofía es apoyar los procesos de cultura a las comunidades por su propia iniciativa.

Tenemos otra parte que es la difusión, la que se realiza a través de exposiciones, conferencias, o talleres dirigidos a los distintos sectores de la comunidad, sean indígenas o no.

¿Qué grupos indígenas son más numerosos en esta región fronteriza?

—Los mixtecos de Oaxaca, aunque también contamos con la presencia de mixtecos de Guerrero, de ahí seguirían los zapotecos, los triques, purépechas, náhuas, mazáhuas, algunos mixes, y otros grupos en general.

¿Qué tantos son?

—Los mixtecos en época de recolección agrícola llegan a más de treinta mil en el valle de San Quintín, pero ésta es una población flotante; INEGI calcula aproximadamente 18 000 indígenas con residencia permanente en el estado.

¿Cuáles son los grupos autóctonos de a zona?

—Son los paipai, los kiliwas, los cucapá y los kumiai, existen dos comunidades que se reconocen como cochimíes pero son de lengua kumiai.

¿Cuáles son las relaciones entre los diferentes grupos?

—Los yumanos, que son los nativos de Baja California, se relacionan permanentemente y particularmente a través de fiestas y ceremonias fúnebres.

Los migrantes a través de sus propias organizaciones, por ejemplo el Frente Indígena Oaxaqueño Binacional que incorpora a la mayor parte de grupos del estado.

* Directora de Culturas Populares en la ciudad de Tijuana, Baja California, realizada el 14 de octubre del 2002.

¿Cuál es la tradición yumana en Baja California?

—La mayor parte del territorio de Baja California estuvo poblado por kumiais, los paipais llegan a asentarse sobre un sector poblado por los koal y todavía hoy existen familias que hablan la lengua koal y paipai, pero se identifican como parte de estos últimos. Son familias que han mantenido continuidad en su lenguaje original, entre ellos Margarito Castro que es el comisario ejidal, el Cantor Sagrado Don Juan Albañez, Doña Margarita Castro y su familia, Doña Manuela Aguilar que es artesana; ellos se reconocen diciendo nosotros somos los koal, antes ya éramos.

Los kiliwas tienen un mito de creación que el dios Melpi-Paja-La que es el dios gente-coyote y luna es un anciano que viene del sur del desierto central y se establece ahí y empieza a crear el universo, lo interesante es que esto coincide con el análisis de Mixco para decir que los kiliwas son los que tenían más parentesco lingüístico con los cochimíes, que llamaban los guaycuras a los yumanos del desierto central de la Baja California, los que en su proceso de emigración bajaron un poco más allá del paralelo 28 y después regresaron. Eso se cree, ya que en la familia yumana son los más distantes, los más arcaicos y las otras comunidades son muy cercanas con vocablos monosilábicos como *wá*, que significa casa, *ja* que significa agua, *awi* que significa serpiente, *tos* que significa venado, todas estas son palabras comunes a ellos, por lo que pienso que el kumiai sea la raíz familiar y los demás sus variantes dialectales.

Creo que ese es el patrón bajacaliforniano con la excepción del paipai que provienen de otra migración. Ellos tienen un mito de creación que explica su existencia en Baja California; dicen que salieron del norte hace dos mil años del rumbo de donde nace el sol, o sea el noreste, y legaron aquí siendo ellos sus descendientes. Por otro lado los walá-pai, del norte de Arizona cuentan que una parte de sus hermanos salieron al sur rumbo a donde se pone el sol y que nunca regresaron. En 1993 se reúnen en Santa Catarina con los paipai en una gran fiesta a la que invitaron, junto con los pueblos yumanos de la Baja California, a sus hermanos de Arizona y entre ellos vinieron los walá-pai, reuniéndose los viejos en una enramada empezaron a

compartir sus mitos de creación, en un principio no se entendían, pero al irse familiarizando con la lengua explotaron en un ataque de risa al reconocer que hablaban la misma lengua con diferente variante, sus historias eran las mismas y descubrieron que eran los hermanos de origen y los que viajaron hace mucho tiempo. A partir de ahí han establecido estrechas relaciones y los indios paipai de Santa Catarina han viajado a Pike Spring en el noroeste de Arizona para visitar a sus hermanos walá-pai y estos a su vez viajan regularmente a Santa Catarina.

Cuando se dio la división de México por la anexión norteamericana de bastos territorios arrebatados a partir de la guerra de 1846-1848, muchos pasaron a vivir a la parte anexada, tanto en Arizona como en California, por eso son más numerosos los grupos en Norteamérica. Por ejemplo, tan solo de kumiais se encuentran núcleos poblacionales en San Luis Rey, Manzanitas, Campo, Barona, Sikuan, Viejas y muchas rancherías, así como en el condado de San Diego donde viven kumiais urbanizados, es decir que aparte de las reservaciones mencionadas, existe una población kumiai fuera de ellas en varias partes de California.

Los cucapá se encuentran en el poblado de El Mayor Baja California, en el cucapá indígena, y parte del cucapá mestizo, donde se encuentran unas pocas familias ya que han sufrido numerosas invasiones. Pero hay otro centro cucapá en Posos de Arvizu, Sonora, que está pegadito a Baja California, así como en Somertone, Arizona que es otro antiguo poblado.

Han estado separados mucho tiempo y no se conocían entre ellos, y debido al aislamiento de los grupos que habitan en México, poco contacto habían tenido con sus hermanos de Norteamérica.

Pero me tocó ver en San José de la Zorra que indígenas grandes de distintas comunidades los han visitado. Es el caso de Tony Pinto que trabaja las genealogías para arreglarles un pasaporte indígena como kumiais y enviarles un respaldo a Washington para que se les reconozca el libre tránsito.

También han recibido apoyo de los casinos, pero éstos han sido acaparados por familias en lo particular, a pesar de que el proyecto de las reservaciones era de apoyo a la comuni-

dad, el manejo que le dio un norteamericano de nombre Mike Wilken no logró que la comunidad viera una clara distribución de los recursos.

Estas comunidades tienen gran parte de su organización social arcaica que es el *shumun*, es decir el clan familiar, y no han tenido la capacidad de desarrollar y evolucionar la organización comunitaria, de modo que si que los recursos llegan a Rito Silva, que es el Comisario Ejidal, éste lo distribuye entre sus allegados, lo mismo sucede si son recibidos por Gregorio Montes o Gloria Castañeda, siempre quedan en sus grupos.

En la actualidad ha habido iniciativas de trabajo con otros grupos de la comunidad, por lo que nos acusan de divisionismo ya que no se les ha permitido manejar los recursos como en el pasado.

¿Cuál es la calidad de la educación bilingüe?

—Sí hay escuelas bilingües de nombre, pero la enseñanza en ninguna escuela ni de migrantes, ni de nativos se hace en las lenguas madres. Generalmente los maestros indígenas que contrata la Secretaría de Educación Pública para el sistema de educación indígena, no hablan las lenguas madres y también sucede que se manda un maestro mixteco a una comunidad paipai y un maestro paipai a una comunidad kumiai, lo que no permite el desarrollo de las lenguas.

Estas escuelas, en el caso de los nativos y de los migrantes, tienen pocos maestros, por lo que uno sólo tiene que atender al mismo tiempo y en el mismo salón, a seis diferentes grados escolares con las diferencias de edad y de materias y eso hace que en muchos casos los padres consideren que enviar a sus hijos a esa escuela es enviarlos a perder el tiempo. Y como a los maestros no se les paga en las comunidades, tienen que salir un día antes para recoger su cheque y alcanzarlo a cobrar, a lo que si agregamos los días oficiales de descanso, hacen de estas escuelas centros muy irregulares, lo que convierte a la enseñanza indígena en insuficiente.

Platicaba con niños de San José de la Zorra que desean continuar su educación secundaria, pero sienten temor de presentar el examen de admisión, pues dudan poderlo aprobar. Esto es grave, ya que ellos constatan que no cuentan con los elementos para continuar con sus estudios fuera.

¿Dónde y quiénes realizan los planes de educación indígena?

—La Secretaría de Educación Pública tiene un área de educación indígena en su seno y ahí arma sus planes educativos.

¿Es posible tomar cursos de lenguas indígenas, así como es posible tomar cursos de lenguas extranjeras en varios lugares de Tijuana, quién las proporciona y quién es su público?

No creo que exista una escuela, aunque se enseñan algunas palabras por interés de algún maestro, pero esto no en un ejercicio continuo. Existen niños en las comunidades que desearían tener un ejercicio a través de la escuela, sin embargo no se da.

En algunas comunidades los padres piden que la enseñanza de la lengua sea escolarizada, pero yo enfatizo que la lengua se aprende en casa y que ese debe de ser el principio, la escuela les enseña a leer y escribir, pero si no se aprende en casa, difícilmente se aprenderá el significado del lenguaje en la escuela. Ya que el lenguaje refleja más de lo que dice, podemos decir gramaticalmente que las lenguas indígenas tienen un contenido profundo, como todas las lenguas, pero en ella se dice más de lo que se habla, es en si un metalenguaje.

Pero yo decía, ¿si existe la posibilidad de aprender para el público en general?

—¿Para el público?

Sí, de los monolingües españoles que quisieran aprender una lengua nativa, ¿existe esa posibilidad aquí?

—Bueno, en este momento no existe algún curso abierto para la gente, hablantes de castellano, ni de otros idiomas. Se estuvieron impartiendo cursos de mixteco aquí en la ciudad, pero contaba con muy poco público y en su mayoría extranjeros, por lo que cambio el sitio de enseñanza a la Universidad Estatal de San Diego California, pero tenemos proyectado para el próximo año abrir tres grupos permanentes que sean autofinanciables para evitar que dependan y sufran la ruptura de las instituciones. Se dará un curso de mixteco, uno de náhuatl y otro de purépecha aquí en la ciudad de Tijuana.

¿Dónde van a estar localizados?

—Estamos tratando de que se impartan en el Centro Cultural Tijuana, o en el Instituto de Cultura de Baja California, los días sábados, que es cuando la gente puede asistir, en clases con sesiones de dos horas.

¿En el pasado se ha dado un curso de náhuatl aquí?

—No, sería nuestro primer acercamiento.

¿Cuál sería su opinión sobre las actividades del Instituto Lingüístico de Verano?

—Creo que el Instituto Lingüístico de Verano tuvo dos papeles: uno positivo, en cuanto a que realizó registros de lenguas y gramáticas en el país; por la otra parte fue muy negativo, particularmente para las comunidades, lo que las sigue impactando en este momento, ya que lo primero que transcribieron fueron sus propias versiones de la Biblia, para el desarrollo de sus sectas, provocando la división de las comunidades e incluso en estos momentos, por mencionar uno de los casos, en Chiapas existe enfrentamiento de tipo religioso. Avanzaron por un lado, pero por otra parte provocaron terribles problemas entre las comunidades.

¿Qué opina de las famosas cartillas, cuándo se comenzaron a usar, están vigentes y cuál es su contenido ideológico?

—La cartilla era un documento oficial para la enseñanza del español en las comunidades indígenas y obligaban los maestros a los niños a hablar español, llevando un control y les castigaban físicamente si llegaban a practicar su lengua materna. En la actualidad ya no se usa, es parte de la historia negra de la enseñanza en las escuelas indígenas mexicanas.

¿Cómo ve el futuro de las lenguas indígenas en general y en particular en la Baja California?

—Creo que habría que ver varias cosas, que las instituciones oficiales encargadas de apoyar y realizar el proceso de enseñanza debe revisar sus proyectos y programas cambiando su línea. Los maestros de enseñanza en educación indígena la deben hacer efectiva, por lo menos crear grupos pilotos y avanzar.

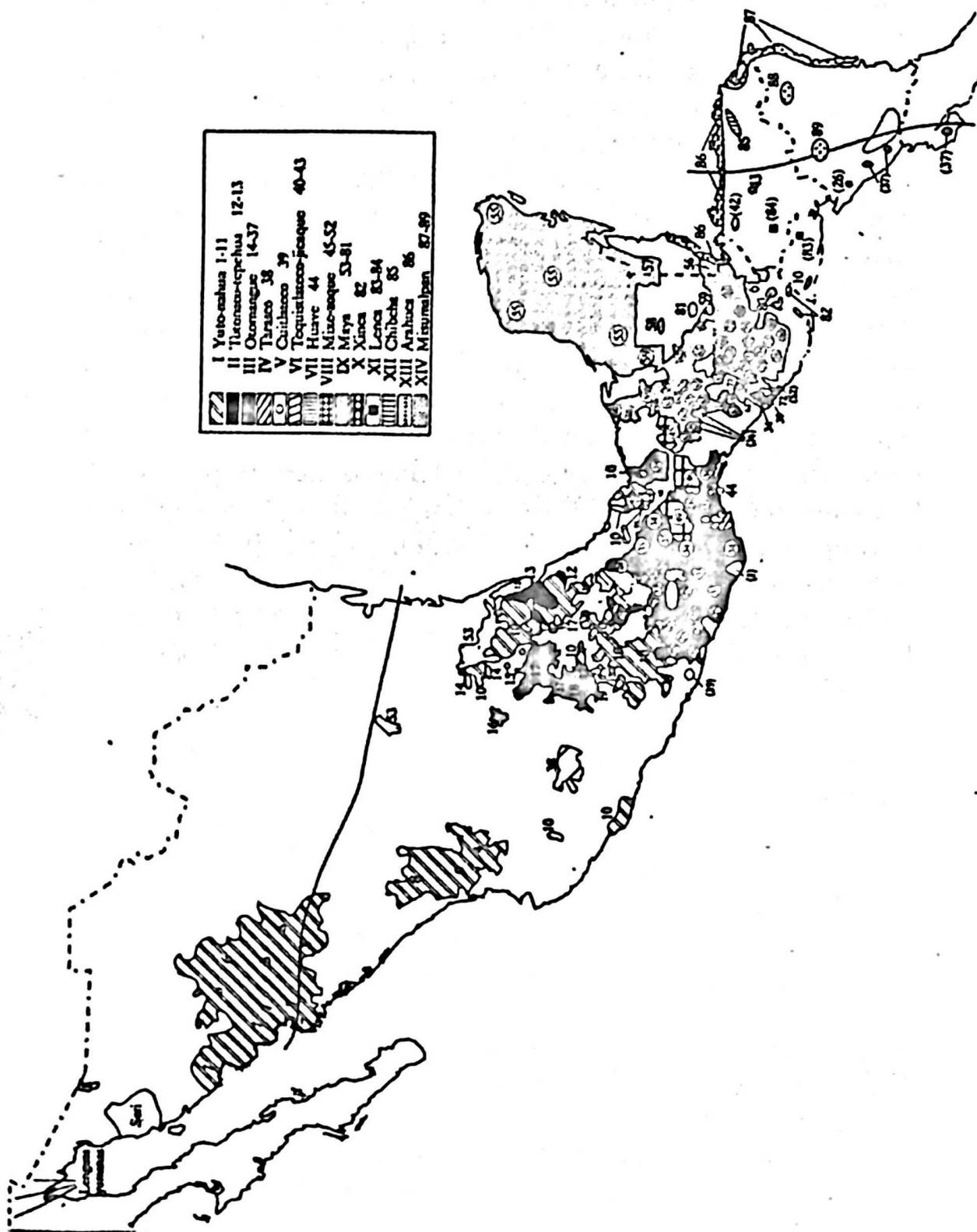
Tienen una doble tarea, no solo la enseñanza a los jóvenes indígenas, sino convencer o sensibilizar a los padres para que

en la casa se dé el ejercicio de la lengua, que vean que no es peyorativo hablar sus lenguas, sino que por el contrario, entiendan que es parte de la riqueza cultural que ellos tienen junto con todas sus tradiciones. Es así que existe un compromiso muy fuerte que debe entenderse, que si tenemos estas instituciones dedicadas a la enseñanza, deben también participar todos los miembros de la comunidad.

Por otra parte la sociedad nacional debemos de educarnos en el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística. Por fortuna existen mapas en todo el país que nos hablan de la existencia de sesenta y dos lenguas con sus variantes dialectales, lo que ya es un avance. En las comunidades se tiene que dar reconocimiento a las diferentes expresiones de la cultura hablada de los pueblos indígenas, tanto nativos como migrantes y abrir espacios donde la sociedad participe más activamente en el conocimiento y aprendizaje de las lenguas, aunque no sea una tarea tan fácil, ya que estamos mas sensibilizados a lenguas extranjeras, como particularmente al inglés y el francés, que a nuestras propias lenguas indígenas. Necesitamos hacer un esfuerzo para abrir nuestra mente y trabajar sobre este tema de gran importancia.

Gracias.

Mapa 1. Distribución actual de las lenguas indígenas mesoamericanas



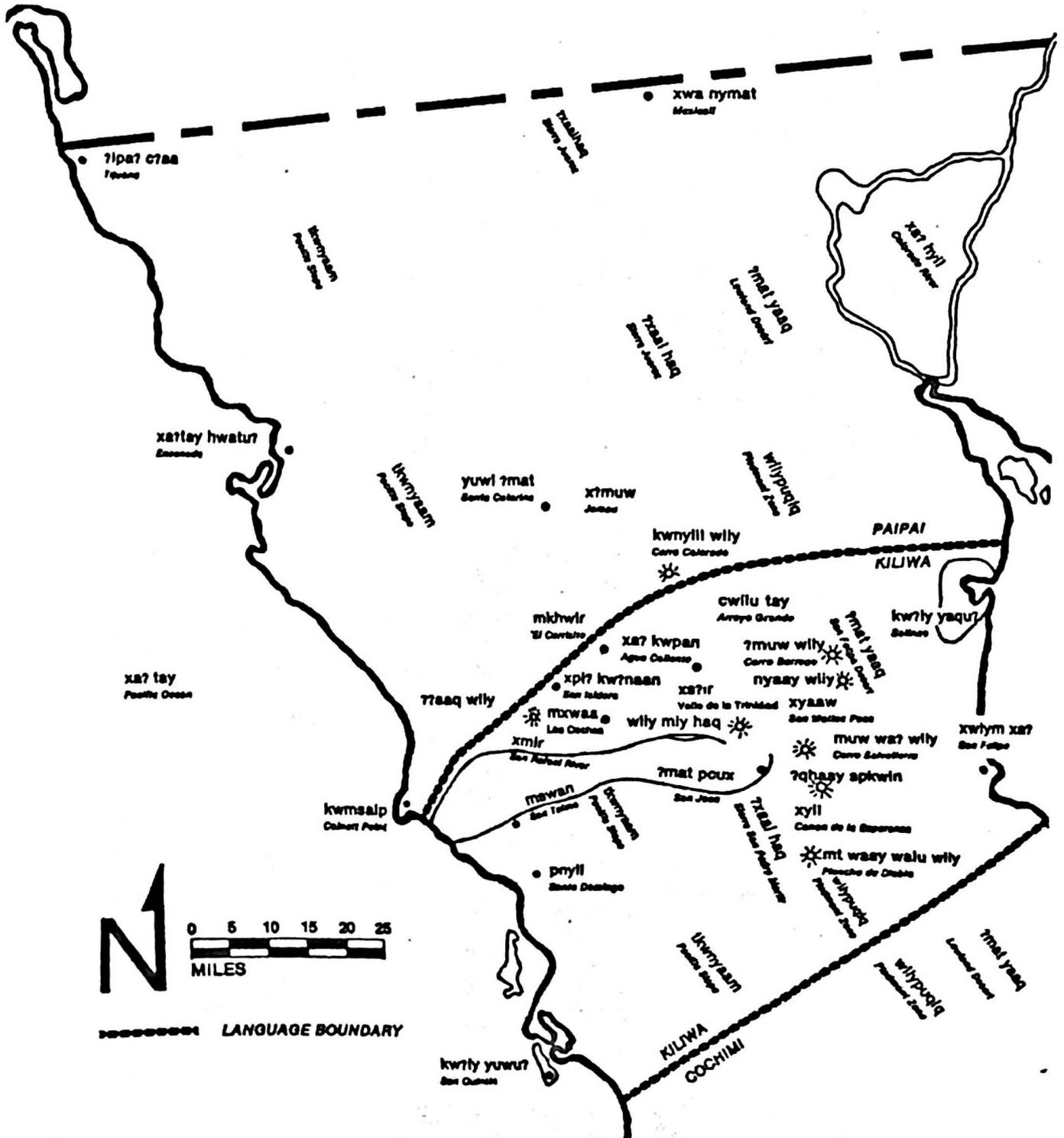
(Fuente: Suárez 1995: 20.)

Mapa 2. Áreas con un mayor número de hablantes de lenguas indígenas



(Fuente: Ligorred 1992: 215.)

Mapa 3. Área de distribución de las lenguas yumanas en Baja California



(Fuente: Mixco 1983:107.)

CUESTIONARIO

Actitudes hacia la lengua

1. ¿Cómo llama Ud. lo que hablan; por ejemplo, el mixteco, náhuatl, zapoteco, etc....? Qué son:
Idiomas
Lenguas
Dialectos
Otro
2. a) ¿Habla Ud. alguna lengua nativa?
No/ Sí/ ¿cuál?/
b) ¿Conoce algunas palabras de alguna lengua nativa?
No Sí/ escribirlas; ¿Qué lengua?
3. ¿Conoce algunas palabras en español que provienen de lenguas indígenas?
No/ Sí/ anotar cuáles/
4. Si tuviera oportunidad, ¿le gustaría aprender alguna lengua amerindia?
5. ¿Cuántos idiomas/lenguas habla y cuáles son?
6. ¿Cuál es su lengua materna?
7. a) ¿La lengua que más usa, cuál es?
b) ¿Considera que la domina bien y la usa correctamente?
8. ¿Habla español, castellano, mexicano, *spanglish* o combina-ción de algunos de ellos?
9. ¿Qué lengua hablan en la familia
a) con la pareja

- b) con los hijos
- c) con los padres
- d) con otros parientes?

10. ¿Qué lengua habla con sus compañeros?

11. ¿Qué lengua habla con sus superiores?

12. a) ¿Qué idioma/lengua le gustaría aprender?
b) ¿por qué?

13. a) ¿Qué idioma/lengua le gustaría que sus hijos aprendieran?
b) ¿por qué?

14. ¿Tiene experiencia personal con el sistema educativo bilingüe?
a) Sí/ No/
b) En caso de que la respuesta sea "sí", ¿cuál es su evaluación?

15. ¿Ud. se considera bilingüe?

16. ¿Quisiera que sus hijos/familiares frecuentaran las escuelas con programas bilingües?
Sí/ No/
a) En caso que sí, ¿de qué tipo?
b) ¿Qué idiomas?
c) ¿En qué idioma se debe llevar a cabo la mayoría de las materias; o que tengan la proporción 50/50?
d) ¿Debe seguir este programa hasta la preparatoria?
e) Otras observaciones
f) En caso que no, ¿por qué?

17. ¿Ha sentido alguna vez actitudes hostiles/negativas hacia Ud. por usar el idioma de su elección? Por ejemplo:
a) la lengua indígena
b) español en Estados Unidos
c) inglés en México

18. ¿En alguna ocasión ha negado o sintió pena por su lengua materna?
Sí/ No/
19. ¿Qué idioma le parece a ud. más avanzado, el inglés o el español?
a) inglés
b) español
c) igual
20. ¿Cree Ud. que el inglés penetra al español fronterizo más que en el resto del país?
- I. Cuando los dos idiomas se mezclan
a) es natural
b) está mal
- II. Cuando el inglés penetra al español
a) es normal en algunos casos (= anglicismos)
b) está mal
21. ¿Ha observado últimamente algunos cambios en torno como acepta la sociedad el inglés (en Estados Unidos español)?
a) se habla más/menos especialmente entre jóvenes
b) es más/menos promovido por el gobierno
c) se acentúa más/menos en la escuela
d) despierta más/menos interés de los profesionistas, intelectuales y escritores
e) otros cambios o combinación de ellos
f) ningún cambio
22. ¿Ha observado últimamente algunos cambios en torno a como acepta la sociedad los idiomas nativos amerindios?
a) se hablan más/menos especialmente entre jóvenes
b) es más/menos promovidos por el gobierno
c) se acentúan más/menos en la escuela
d) despiertan más/menos interés de los profesionistas, intelectuales y escritores
e) otros cambios o combinación de ellos

f) ningún cambio

23. ¿Cuánto tiempo tiene viviendo aquí?

24. ¿Dónde vivió antes?

25. ¿La mayoría de su educación la recibió en México?
Sí/ No/ ¿Dónde?

26. ¿Cuál es el último grado de estudios que ud. cursó?

27. ¿Qué edad tiene?

28. ¿A qué actividad se dedica?

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Conde, Maria Luisa (1992), *Los Mixtecos: versión preliminar*. México D. F., Instituto Nacional Indigenista.
- Agheyisi, Rebecca y Joshua A. Fishman, J. A. (1970), "Language attitude studies: A brief survey of methodological approach", *Anthropological Linguistics* 12, pp. 137-157.
- Aguirre, Adalberto (1978), "Chicano Sociolinguistics: a Review and Proposal", *The Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, vol. 5, pp. 93-98.
- Alatorre, Antonio. (2001), "Sobre Americanismos en General y Mexicanismos en Especial", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, tomo XLIX, núm. 1, pp. 1-51.
- Alonso, Manuel (1958), *Enciclopedia del Idioma. Diccionario histórico y moderno de la lengua española (Siglos XII al XX). Etimológico, tecnológico, regional e hispanoamericano*. Madrid, Aguilar.
- Alsop, John R. (1980), "La política del lenguaje y la lingüística aplicada", en *Indigenismo y lingüística. Documentos del foro "La política del lenguaje en México"*. México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, pp. 137-144.
- Alvar, Manuel (1961), "Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas", *Nueva Revista de Filología Hispánica* 15, pp. 51-60.
- _____ (1962), *Dialectología Española*. Cuadernos Bibliográficos VII. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Amastae, Jon y Lucía Elias-Olivares (1982), *Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Arthur, Bradford, Farrar, Dorothee y George Bradford (1974), "Evaluation Reactions of College Students to Dialect Differences in the English of Mexican-Americans", *Language and Speech* 17, pp. 255-270.
- Barriga Villanueva, Rebecca y Josefina García Fajardo (eds.) (1992),

- Reflexiones lingüísticas y literarias. Volumen I (Lingüística).* México D. F., El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- _____ y Claudia Parodi (1998), *La lingüística en México, 1980-1996.* México D. F., El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Baugh, John (1997), "Researching Race and Social Class in Language Acquisition and Use", en Hornberger, N. H. y D. Corson (eds.), pp. 111-112.
- Béjar Navarro, Raúl y Hector M. Capello (1988), *La conciencia nacional en la frontera norte mexicana.* México, D. F., Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Bendímez Patterson, Julia y Raúl Navejas (1911), "Los mitos como parte del sistema de creencias de los indígenas de Baja California", *Estudios Fronterizos* 24-25, pp.67-85.
- Bendor-Samuel, John (1999), "Summer Institute of Linguistic", en Spolsky, B. (ed.), pp. 739-744.
- Berruto, Gaetano (1979), *La sociolingüística.* México, D. F., Editorial Nueva Imagen, traducido del italiano.
- Blanc, Michel (1999), "The Societal Context: Bilingualism, Societal", en Spolsky, B. (ed.), pp. 31-36.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1980), "Programa de formación profesional de etnolingüistas", en *Indigenismo y Lingüística. Documentos del foro "La política del lenguaje en México"*. México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, pp. 61-82.
- _____ (1987), *México profundo. Una civilización negada.* México D. F., Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Secretaría de la Educación Pública (Foro 2000).
- Bortoni-Ricardo, Stella Maris (1997), "Variationist Sociolinguistics", en Hornberger, N.H. y D. Corson (eds.), pp. 59-66.
- Bouchard Ryan, E. (1973), "Subjective reactions towards accented speech", en Shuy, R. W. y R. W. Fasold (eds.), pp. 60-73.
- Bravo Ahuja, Gloria R. (1980), "El papel de la lingüística aplicada en el indigenismo", en *Indigenismo y lingüística. Documentos del foro "La política del lenguaje en México"*. México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, pp. 111-120.

- _____ (1992), "Educación bilingüe-bicultural en México: criterios de viabilidad", en Barriga Villanueva, G y García Fajardo (eds.), *Reflexiones lingüísticas y literarias*. Volumen I. México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios del Colegio de México, pp. 261-283.
- Brisk, María Estela (1999), "The School Context: Bilingual Education" en Spolsky, B. (ed.), pp. 311-315.
- Briones, Guillermo (1987), *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México D. F., Trillas.
- Buesa Oliver, Tomas y José M. Enguita Utrilla (1992), *Léxico del español de América*. Madrid, MAPFRE.
- Bustamante, Jorge A. (1981), "La interacción social en la frontera México-Estados Unidos: un marco conceptual para la investigación", en González Salazar, R. (ed.), *La frontera del norte: integración y desarrollo*, pp. 26-45.
- _____ (1983), *Identidad nacional en la frontera norte de México. Hallazgos preliminares*. Tijuana, Baja California, Centro de Estudios Fronterizos del Norte de México, inédito.
- Caballero, Juan J., (2002), "Desarrollo del Tu'un Savi' y el papel de la Academia de la Lengua Mixteca", trabajo presentado en el Taller de Desarrollo Lingüístico de Tu'un Savi. Tijuana, 6.-7. de diciembre.
- Caballero Morales, Gabriel (2002), "Aprende tu'un savi", *TU'UNSAVI Palabra de la lluvia 2*, Oaxaca, Asociación Cultural Mixteca, pp. 31-33.
- Carrasco Arellanes, Santos (1993), "Mentalidades biculturales: el significado no existe, se construye", en Polkinhorn, H. et al. (eds.), pp. 139-163.
- Chambers, J. K. (2003), *Sociolinguistic Theory. Linguistic Variation and its Social Significance*. Segunda edición. Inglaterra, Blackwell Publishers.
- Chomsky, Noam (1978), "Language development, human Intelligence, and Social Organization", en Feinberg, W. (ed.), *Equality and social policy. Papers of a conference sponsored by the National Institute of Education (Division of Equity) and held at the University of Illinois*, Marzo 9. -10., 1976, Urbana, University of Illinois Press.
- Cifuentes, Bárbara (1980), "Comentarios sobre educación bilingüe y bicultural", en *Indigenismo y lingüística. Documentos del foro*

- "*La política del lenguaje en México*". México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, pp. 45-52.
- _____ (1998), *Letras sobre voces: multilingüismo a través de la historia*. México, D. F., Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología e Historia - Instituto Nacional Indigenista.
- Cohen, Arthur D. (1974), "Mexican-American Evaluational Judgments about Language Varieties", en Fishman, J. A. (ed.), *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 3, Language Attitudes, pp. 33-51.
- Conklin, Paul (1967), "Good day at Rough Rock", *American Education* 3, pp. 4-9.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Edición 2002)*. México D. F., Editores mexicanos unidos.
- Cooper, Robert L y Joshua A. Fishman (1974), "The study of Language Attitudes", en Fishman, J. (ed.), *International Journal of the Sociology of Language* 3, pp. 5-19.
- Corominas, Joan (1961), *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid, Gredos.
- Coronado Suzán, Gabriela (1987), *Persistencia lingüística y transformación social: bilingüismo en la Mixteca Alta*. México D. F., Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Corson, David (ed. general) (1997), *The Encyclopedia of Language and Education*. 8 vols. Dordrecht (Holanda) - Boston, Kluwer Academic Press.
- Crystal, David (1997), *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge - New York, Cambridge University Press.
- Cummins, James (1980), "The entry and exit fallacy in bilingual education", en *NABE Journal*, vol. IV, no. 3, pp. 25-59.
- _____ y D. Corson (eds.) (1997), *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 5. Dordrecht (Holanda) - Boston, Kluwer Academic Press.
- Dale, Philip S. (1997), *Desarrollo del lenguaje: Un enfoque psicolingüístico*. Séptima edición. México D. F., Trillas. Ing.: *Language Development, Structure and Function*. New York 1980.

- Diccionario de la lengua española* (1992). Vigésima primera edición. Madrid, Real Academia Española.
- Donahue, Thomas. (1993), "Política estadounidenses recientes sobre el lenguaje en la región fronteriza", en Polkinhorn, H. *et al.* (eds.), pp. 119-132.
- Duarte-Herrera, Carlos A. (2001), "Defining the US-Mexico Borders as Hyperreality", *Estudios Fronterizos*, vol. 2. núm. 4, pp.139-165.
- Eckman, Fred R. (ed.) (1977), *Current Themes in Linguistics*. Ponencias presentadas en el Simposio de la Universidad de Wisconsin (marzo 26.-28., 1976), Washington-London, Hemisphere Publishing Corporation.
- Elizaincín, Adolfo (1976), "The Emergence of Bilingual Dialects on the Brazilian-Uruguayan Border", *International Journal of the Sociology of Language* 9, pp. 124-134.
- Estrada Barrera, Enrique (1972), *Maj cuar cuar. Vamos a platicar*. (La lengua cucapá.) Mexicali, Universidad Autónoma de Baja California.
- Estrada Lázaro, Armando y Martha Domínguez (eds.), *Niñas y niños creadores de Baja California*, Mexicali, ICBC, 2003 (Biblioteca de pequeños creadores).
- Estrada Ramírez, Arnulfo (2004), "Diversidad lingüística de los pueblos nativos de Baja California. Pasado y presente." *Revista de Geografía e Historia de Baja California: voces de la península*, año 2, núm. 6 (abril-junio), pp.9-11.
- _____ y Cruz Ochurte Espinoza (1998), *Hablemos kiliwa*, México, Impresores Aldina.
- Fábregas, Antonio (1980), "El Instituto Lingüístico de Verano y la penetración ideológica", en *Indigenismo y lingüística. Documentos del foro "La política del lenguaje en México"*. México D. F., Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, pp. 154-158.
- Faltis, Christian (1999), "Bilingual Education in the United States", en Cummins, J. y D. Corson (eds.), vol. 5, pp. 189-197.
- Fasold, Ralph W. (1984), *The Sociolinguistics of Society*. Oxford, England - Cambridge, MA, USA, Basil Blackwell.
- _____ (1990), *The Sociolinguistics of Language*. Oxford, England - Cambridge, MA, USA, Basil Blackwell.
- Ferguson, Charles (1959), "Diglossia". *Word* 15, pp. 325-340.

- _____ y John J. Gumperz (1960), "Introduction", en Ferguson, Charles. A. y J. J. (eds.), *Linguistic diversity in South Asia. International Journal of the Sociology of Language* 26, pp. 1-18.
- Finegan, Edward y Nico Besnier (1989), *Language: Its Structure and Use*. Orlando, FL, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Fishman, Joshua (1972a), *The Sociology of Language*. Rowley, MA, Newbury House Publishers.
- _____ (1972b), "Language Maintenance and Language Shift", en *The Sociology of Language*, Rowley, MA, Newbury House Publishers.
- _____ (1980), "Minority Language Maintenance and Ethnic Mother Tongue School", *The Modern Language Journal* 64, pp.167-172.
- _____, Cooper, Robert L. y Roxana Ma (eds.), (1971), *Bilingualism in the Barrio*. Bloomington, Indiana University Press.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1992), *El español de América*. Madrid, MAPFRE.
- Francescato, Guido (1976), "A Sociolinguistic Survey of Friulian as a 'Minor Language'", *International Journal of the Sociology of Language* 26, pp. 97-121.
- Francis, Norbert y Phillis M. Ryan (1998), "English as an International Language of Prestige: Conflicting Cultural Perspectives and Shifting Ethnolinguistic Loyalties", *Anthropology & Education Quarterly* 29(1), pp.25-43.
- Gardner, Richard C. and Wallace E. Lambert (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA, Newbury House Publishers.
- Garduño, Everardo (1989), *Mixtecos en Baja California: el caso de San Quintín*. México, Universidad Autónoma de Baja California.
- _____ (1995), *En donde se meta el sol. Historia y situación actual de los indígenas montañeses de Baja California*. México, D. F., CONACULTA.
- _____ (2001), "De comunidades inventadas a comunidades invisibles: hacia un marco teórico para el estudio de los yumanos de Baja California". *Estudios fronterizos*, vol. 2, núm. 4, pp.19-48.
- Garza Cuarón, Beatriz (1980), "Lenguas en contacto: México (comentario)", en *Indigenismo y Lingüística. Documentos del foro "La política del lenguaje México"*. México D. F., Univer-

- sidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, pp. 127-132.
- _____ (1999), *Significado*. México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gavaldón, Lourdes (1983), "Bilingüismo y desplazamiento del español. Notas sobre el caso de Tijuana, B.C.", en *Estudios fronterizos I* 1, pp. 65-74.
- _____ (1999), "El español de Tijuana. Materiales para su estudio", en *Yubai* 7, núm. 28, pp. 21-23.
- Genese, Fred, Hamayan, Else (1980), "Individual differences in second language learning", *Applied Psycholinguistics* 1, pp. 95-110.
- Gispert, Carlos (ed.) (1999), *Enciclopedia Océano de México*. Volumen 3. Barcelona, Océano.
- González Salazar, Roque (1981), *La frontera norte: integración y desarrollo*. México, D. F., El Colegio de México.
- Gumperz, John J. (1976) "Language, Communication, and Public Negotiation", en Sanday, P. R. (ed.), *Anthropology and the Public Interest*, New York, Academic Press, pp. 273-292.
- _____ (1977), "The Sociolinguistic Significance of Conversational Code-Switching". *RELC Journal (Journal of Language Teaching and Research in South-East Asia)*, vol. 8, no.2, pp. 1-33.
- _____ y Robert Wilson (1971), "Convergence and Creolization: A Case from the Indo-Aryan/Dravidian Border in India", en Dell Hymes (ed.), *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 151-168.
- Hall, Robert A. (1979), "Language, Dialect and 'Regional Italian'", *International Journal of the Sociology of Language* 25, pp. 95-106.
- Halliday, M. A.K. (1976), *System and Function in Language: Selected Papers*. (Ed. por G. R. Kress). London, Oxford University Press.
- _____ (1996), *Linguistics*. (Ed. por M. Berry). Norwood, N. J., Ablex Publishing Corporation.
- Hammarström, Göran (1976), "Towards More Exhaustive Descriptions of Languages", *International Journal of the Sociology of Language* 9, pp. 23-41.
- Haugen, Einar (1954), "Review: U. Weinreich *Languages in Contact*", *Language* 30, pp. 380-388.

- _____ (1959), "Language Planning in Modern Norway", *Anthropological Linguistics* 1, pp. 422-432.
- _____ (1962), "Schizoglossia and the Linguistic Norm", en Firshow, E. *et al.* (eds.), *Studies by Einar Haugen. Presented on the occasion of his 65th birthday-April 19, 1971.* The Hague, Mouton, 1972, pp. 441-446.
- _____ (1966), "Dialect, Language, Nation", *American Anthropologist* 68 (agosto), pp. 922-935.
- Havránek, Bohumil (1932), "The Functional Differentiation of the Standard Language", en Vachek, J. (ed.) (1983), *Praguiana. Some Basic and Less Known Aspects of the Prague Linguistic School*, pp. 143-165.
- Heath, Shirley Brice (1972), *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación.* México, Secretaria de Educación Pública - Instituto Nacional Indigenista. Ing. *Telling Tongues; Linguistic Policy in Mexico.* New York, Teachers College, Columbia University.
- Hernández Chávez, Eduardo (1978), "Language Maintenance, Bilingual Education, and Philosophies of Bilingualism in the United States", en Alatis, J.E. (ed.), *International Dimensions of Bilingual Education.* Washington, D. C., Georgetown University Press, pp. 527-550.
- Hidalgo, Margarita (1984), "Attitudes and Behavior Towards English in Juarez, Mexico", *Anthropological Linguistics* 26 (4), pp. 163-197.
- _____ (1987), "Español mexicano y español chicano: Problemas y propuestas fundamentales", *Language Problems and Language Planning*, vol. II., no. 2, University of Texas Press, pp. 167-193.
- _____ (1993a), "Problemas lingüísticos de la frontera norte de México: conceptos fundamentales para su estudio", en Polkinhorn, H. *et al.* (eds.), pp. 25-49.
- _____ (1993b), "The dialectics of Spanish language loyalty and maintenance on the U.S.-Mexico border: A two generation study", en Roca, A. y J. M. Lipski (eds.), *Spanish in the United States. Linguistic Contact and Diversity.* Berlin - New York, Mouton de Gruyter, pp. 48-73.
- _____ (1996), "Language contact, language loyalty, and language prejudice on the Mexican border", *Language in Society* 15, pp. 193-220.

- Hill, Jane H. y Kenneth C. Hill (1999), *Hablando mexicano: la dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*. México D. F., Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - Instituto Nacional Indigenista. Ing.: *Speaking Mexicano. Dynamics of Syncretic Language in Central México*. Tucson 1986.
- Honingmann, J. J. (1976), "The Personal Approach in Cultural Anthropological Research", *Current Anthropology*, vol. 17, no. 2, pp. 243-261.
- Hornberger, Nancy H. (1999), "Language Education Policy-Latin America", en Spolsky, B. (ed.), pp.133-139.
- _____ y D. Corson, (eds.) (1997), *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 8. Dordrecht (Holanda) - Boston, Kluwer Academic Press.
- Huffines, Marion Lois (1979), "Pensylvania German: Maintenance and Shift", *International Journal of the Sociology of Language* 25, pp. 43-57.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. *Censo Nacional de Población y vivienda 2000, 1995 y 1990*. ([http//www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx)).
- Jiménez Moreno, Wigberto (1974), "Las lenguas y culturas de Baja California", en *Calafia*, vol. II., no. 5, pp. 17-35.
- La Jornada*, (nov. 26, 2002), "Reconoce Paige que la educación a niños migrantes en EU no es de buena calidad", ([http//www.lajornada.mx](http://www.lajornada.mx)).
- _____ (dic. 1, 2002), "Alerta Andrés Henestrosa sobre asedio 'oficial' contra los idiomas indígenas", *Ibid*.
- Knab, Tim (1980), "Funciones y uso del lenguaje", en *Indigenismo y lingüística. Documentos del foro "La política del lenguaje en México"*. México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, pp. 89-98.
- Labov, William (1966), *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, Center for Applied Linguistics.
- Lance, Donald M. (1979), "Spanish-English Bilingualism in the American Southwest", en Mackey, W. F. y Ornstein, J. (eds.), pp. 247-264.
- Lambert, Wallace E. (1976), "Culture and language as factors in learning and education", en Eckman, F. R. (ed.), pp. 15-48.

- Lastra, Yolanda (1992), *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México D. F., El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Laylander, Don (1991), "Organización comunitaria de los yumanos occidentales: una revisión etnográfica y prospecto arqueológico", *Estudios Fronterizos* 24-25, pp.31-60.
- _____ (1993), "Enfoques lingüísticos sobre la prehistoria del sur de California", *Estudios Fronterizos*, núm. 31-32, pp.9-60.
- Lehiste, Ilse (1988), *Lectures on Language Contact*. Cambridge, MA, - London, the MIT Press.
- León-Portilla, Miguel (1976), "Sobre la lengua pericú de la Baja California", en *Anales de Antropología*, vol. XIII.
- _____ (1994), "California: su destino de frontera", En *Las Fronteras en Iberoamérica. Aportaciones para su comprensión histórica*, Piñera Ramírez, D. (comp.), Tijuana, B.C., Universidad Autónoma de Baja California, pp. 93-103.
- Lieberson, Stanley (1979), "Procedures for Improving Sociolinguistic Maintenance and Language Shift", *International Journal of the Sociology of Language* 25, pp. 11-27.
- _____, Dalto, G. y T. J. Curry (1975), "The course of mother tongue diversity in nations", *American Journal of Sociology* 81, pp. 34-61.
- Ligorred, Francesc (1991), *Lenguas indígenas de México y Centroamérica. De los jeroglíficos al siglo XXI*. Madrid, MAPFRE.
- Lindholm, Kathryn J. (1997), "Two way bilingual Education Programs in the United States", en Cummins y Corson, D. (eds.), vol. 5, pp. 271-280.
- Lope Blanch, Juan. M. (1972), *Investigaciones sobre dialectología mexicana*. México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (1979), *Estudios sobre el español de México*. México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México.
- López Morales, Humberto (1980), "Sociolingüística hispánica: perspectivas futuras", en Lope Blanch, J. M. (ed.), *Perspectivas de la investigación lingüística en Hispanoamérica*. México, D. F., Universidad Nacional Autónoma, Instituto de Investigaciones Históricas, pp. 58-78.

- López y Rivas, Gilberto (1980), "Las nuevas formas de mediatización de los indígenas", en *Indigenismo y Lingüística. Documentos del foro "La política del lenguaje en México"*. México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, pp. 83-88.
- Lucy, John Arthur (1992), *Language Diversity and Thought: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Mackey, William F. y Jacob Ornstein (1979), *Sociolinguistic Studies in Language Contact: Methods and Cases*. The Hague - Paris - New York, Mouton.
- Macknamara, John. (1973), "Attitudes and learning a second language", en Shuy, R. W. y R. W. Fasold (eds.), pp. 36-40.
- Manrique Castañeda, Leonardo (ed.) (1988), *Lingüística*, Atlas Cultural de México Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional de Antropología e Historia, Grupo Editorial Planeta.
- Mathesius, Vilém. (1911), "On the Potentiality of the Phenomena of Language", en Vachek, J. (ed.) (1983), *Praguiana. Some basic and less Known Aspects of the Prague Linguistic School*, pp. 3-45.
- McCarthy, Teresa L., (1997), "American Indian, Alaska Native, and Native Hawaiian Bilingual education", en Cummins, J. y D. Corson (eds.), vol. 5, pp. 45-56.
- Medina, Andrés (1980), "La educación bilingüe y bicultural. Un comentario", en *Indigenismo y lingüística. Documentos del foro "La política del lenguaje en México"*. México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, pp. 41-47.
- _____ (1990), "La etnografía de México: un cambiante y milenarismo mosaico de lenguas y culturas", *Universidad de México* (Revista de la Universidad Autónoma de México), Comunidades Indígenas 477, vol. XLV, pp. 10-18.
- Mehan, Hugh (1991), "Sociological Foundation Supporting the Study of Cultural Diversity", (<http://www.ncela.gwu.edu>).
- Merino, B., Politzer, Robert y A. Ramírez (1979), "The relationship of teachers' Spanish proficiency to pupils' achievement", *NABE Journal*, vol. II, no. 2, pp. 21-36.
- Mertz, Elizabeth (1980), "Economic Ideas and the Motivation of Linguistic Shift: A Cape Breton Case", trabajo presentado en el

- Congreso de "American Anthropological Association", Durham, NC, Duke University.
- Michelsen Ralph (1991), "La territorialiad del indígena americano de la tierra alta del norte de Baja California" *Estudios fronterizos* 24-25, pp.151-159.
- Mixco, Mauricio J. (1983), *Kiliwa Texts: "When I Have Donated My Crest of Stars"*, *Anthropological Papers* 107, Salt Lake City, University of Utah.
- Moreno de Alba, José G. (1981), "Observaciones sobre el español en la frontera norte", en González Salazar (ed.), *La frontera del norte: integración y desarrollo*, pp. 85-94.
- Munro, Pamela (1973), "Reanalysis and Elaboration in Yuman Negatives", en *Linguistic Notes from La Jolla* 5, pp. 36-57.
- Myers-Scotton, Carol (2002), *Contact Linguistics. Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford, Oxford University Press.
- Nolasco Armas, Margarita (1980), "El Instituto Lingüístico de Verano en México", en *Indigenismo y lingüística. Documentos del foro "La política del lenguaje en México"*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, pp. 145-152.
- Ochoa Zazueta, Jesús A. (1976a), *Ya 'abuti' nñur jaspuy'pai. Esta es la escritura pai'pai*. Mexicali, Universidad Autónoma de Baja California.
- _____ (1976b), *Nñu piñ ša' pei auñur o'as. Esta es la escritura cucapá*. Mexicali, Universidad Autónoma de México.
- _____ (1977), *Pi'á o'mat k'miai wi. Esta es la escritura k'miai*. Mexicali, Universidad Autónoma de Baja California.
- _____ (1978), "El sistema numeral en las lenguas vernáculas norpeninsulares y el sistema numeral básico de los cochimílaymon", en *Calafia* vol.III, no. 6, pp.19-45.
- _____ (1982a), *Baja California: diferenciación lingüística*. Los Mochis, Sinaloa, Universidad de Occidente.
- _____ (1982b), *Sociolingüística de Baja California*. Los Mochis, Sinaloa, Universidad de Occidente.
- Ojemann, George A. y Harry A. Whitaker (1978), "The Bilingual Brain", *Arch Neurol*, vol. 35, pp. 409-412.
- Universidad Pedagógica Nacional (2000), *Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita I: guía de trabajo*. Segunda edición. México, Universidad Pedagógica Nacional.

- Oller, John W., Baca, Leonard y Antonio Vigil (1977), "Attitudes and Attained Proficiency: A Sociolinguistic Study of Mexican-Americans in the United States, *TESOL Quarterly* 11, pp.173-83.
- Olivera, Mercedes (1980), "Comentarios al Programa de formación de etnolingüistas", en *Indigenismo y Lingüística*. Documento del foro "La política del lenguaje en México". México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, pp. 99-110.
- Ornstein, Jacob y Paul W. Goodman (1979), "Socio-Educational Correlates of Mexican-American Bilingualism", en Mackey, W. F. y J. Ornstein (eds.), pp. 393-424.
- Ortiz Castro, I. (2002), "Taani Sa'un tee Sa'a Vili Nuu Savi (El sujeto y el lenguaje filosófico en La Mixteca), *TU'UN SAVI Palabra de la lluvia 2*, Oaxaca, Asociación Cultural Mixteca, pp. 11-15.
- _____ "Yakua Kuia. El nudo del tiempo. Mitos y leyendas de la tradición oral mixteca". *Ibid*, pp. 19-25.
- Ortiz Cruz, Juan. (1989), *Tutu tu'un nuu savi. Mi libro Mixteco-Primer Grado*. Tlaxiaco Sur, Oaxaca, Secretaria de Educación Pública.
- Ortiz Figueroa, Jesús (2001), *Historia de Baja California. Educación secundaria. Tercer Grado*. Monterrey, N. L., Ediciones Castillo.
- Padilla, Amado M. y E. Liebman (1975), "Language acquisition in the bilingual child", en *The Bilingual Review/La Revista bilingüe*, vol. II (junio-agosto).
- Palmer, Leslie A. (1973), "A preliminary report on a study of the linguistic correlates of raters' subjective judgments of non-native English speech.
- Pap, Leo (1979), "Language Attitudes and Minority Status", en Mackey, W. F. y Ornstein, J. (eds.), pp. 197-207.
- Paradis, Michel (1978), "The Stratification of Bilingualism", en Paradis, M. (ed.), *Aspects of Bilingualism*. Colombia, SC, Hornbeam Press Inc., pp. 165-176.
- Parodi, Claudia (1981), *La investigación lingüística en México (1970-1980)*. México D. F., Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Paz Berruecos, María (1974), *Español cuarto grado. Libro del maestro*. (Coord. Gloria Ruiz de Bravo Ahuja). México, D. F., Secretaría de Educación Pública.
- Peñalosa, Fernando (1975), "Sociolinguistic theory and the Chicano Community", *Aztlán*, vol. 6, no. 1, pp. 1-11.

- _____ (1980), "Chicano Bilingualism and the Word System", en Padilla, R.V., *Theory in bilingual education*, Ypsilanti, Mich., Department of Foreign Languages and Bilingual Studies, Eastern Michigan University, pp. 3-17.
- Pérez Castro, Tiburcio (2004), *Breve Reencuentro Histórico de la Educación Indígena en Baja California*. Tijuana, Sistema educativo Estatal, Coordinación Estatal de Educación Indígena. Inédito.
- Pick, Susan y Ana Luisa López (1986), *Como investigar en ciencias sociales*. México D. F., Trillas.
- Di Pietro, Robert J. (1976), "Code-switching as a verbal strategy among bilinguals", en Eckman, F. R. (ed.), pp.3-13.
- Piñera Ramírez, David (1994), "Similitud de modelos de urbanización en la región Fronteriza de México y Estados Unidos", *Las Fronteras de Iberoamérica. Aportaciones para su comprensión histórica*. David Piñera Ramírez (comp.), Tijuana, Universidad Autónoma de Baja California, pp.79-91.
- Poplack, Shana (1980), "Sometimes I'll Start a Sentence in Spanish y termino en español: Toward a Typology of Code-Switching", *Linguistics 18*, pp. 581-618.
- Polkinhorn, Harry et al (eds.) (1993), *Signos abiertos: lenguaje y la sociedad en la frontera México-Estados Unidos = Open Signs: language and society on the U.S. - Mexico border*. Mexicali, Baja California - Calexico, California, Editorial Binacional-Binational Press.
- Ramírez, Arnulfo G (1992), *El español de los Estados Unidos*. Madrid, MAPFRE.
- Robledo, Manuel Alberto (2002), *Los mixtecos*. (<http://www.ini.gob.mx>).
- Rockwell, Elsie (1980), "Comentarios sobre la política del lenguaje en México", en *Indigenismo y lingüística. Documentos del foro "La política del lenguaje en México"*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, pp. 33-40.
- Rojas Soriano Raul (1997), *Guía para realizar investigaciones sociales*. México, Plaza y Valdés Editores.
- Romaine, Suzanne (1994), *Lenguaje en la sociedad: una introducción a la sociolingüística*. Barcelona 1996. Ing.: *Language in Society*. Oxford University Press.

- Rona, José Pedro (1964), *El problema de la división del español americano en zonas dialectales*, Presente y futuro de la lengua española, I, Madrid, Instituto de Cultura Hispánica, pp.215-226.
- Rona, José P. (1976), "The Social Dimension of Dialectology", *International Journal of the Sociology of Language* 9, pp. 7-22.
- Rubio, Orbe (1997), "Ethnographic Interview Methods in Researching Language and Education", en Hornberger, N. H. y D. Corson (eds.), pp.153-163.
- Sala, Marius (1988), *El problema de las lenguas en contacto*. México, D. F., Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Sapir, Edward. (1929), "The status of linguistic as a science", en Mandelbaum, D. (ed.) (1949), *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. Berkley, CA, University of California Press, pp.160-166.
- De Saussure, Ferdinand. (1994), *Curso de lingüística general*. Octava edición. Bally, Ch. y A. Sechehaye (eds.).México, D. F., Distribuciones Fontana. Secretaría de Educación Pública-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (1997), *La diversidad cultural de México: los pueblos indígenas y sus 62 idiomas*. (El mapa).
- Sachs, John, Lieberman, Philip y Donald Erickson (1973), "Anatomical and cultural determinants of male and female speech", en Shuy, R. W. y R. W. Fasold (eds.), pp.74-84.
- Shipek, Florence C. (1993), "Las repercusiones de los europeos en la cultura kumiai", *Estudios Fronterizos*, 31-32, pp.61-79.
- Shuy, Roger W. y Ralph Fasold (eds.) (1973), *Language Attitudes: Current Trends and Prospects*. Washington, D. C., Georgetown University Press.
- Sierra Cruz, Francisco Paulino (2002), *Proyecto de Programa de educación intercultural*. Inédito.
- Sistema Educativo Estatal de Baja California (2002), *Información sobre los servicios educativos que ofrece la modalidad de educación indígena en el Municipio de Tijuana*. Tríptico. Tijuana, Secretaria de Educación Pública.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981), *Bilingualism or Not: The education*

- of Minorities*. Clevedon, Avon, Inglaterra, Multilingual Matters, traducido del sueco.
- Smith, David M., (1973), "Language, speech and ideology: a conceptual framework", en Shuy, R.W. y R. W. Fasold (eds.), pp. 97-112.
- Spolsky, Bernard (ed.) (1999), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Amsterdam, Elsevier.
- Stewart, William (1962), "An outline of linguistic typology for describing multilingualism", en Rice, F. A. (ed.), *Study of the role of second languages in Asia, Africa, and Latin America*. Washington, D. C., Center for Applied Linguistics, pp. 15-25.
- (ed.) (1964), *Non standard speech and teaching of English*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics.
- Suárez, Jorge (1995), *Las lenguas mesoamericanas*. México D. F., Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - Instituto Nacional Indigenista.
- Thomason, Sarah G. (2001), *Language Contact*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Timm, L. A. (1979), "Bilingualism, Diglossia and Language Shift in Brittany", *International Journal of the Sociology of Language* 25, pp. 29-41.
- Trudgill, Peter (1974), *Sociolinguistics: An Introduction*. Harmondsworth, Middlesex, Penguin Books.
- Trujillo R., Hector Benjamín (1980), *Lenguas hocanas de Baja California; cochimí, k'miai, quiliwa, pai-pai y cucapá*. Mexicali, B. C., Universidad Autónoma de Baja California.
- Trujillo, R. Hector Benjamín. (1974), *Notas para el estudio de la lengua cucapá del Mayor Indígena*, B. C. Mexicali, Universidad Autónoma de Baja California, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Universidad Obrera de México (1996), "¿Poco... o mal repartido?", en *Hoja Obrera* 3, Órgano Informativo de la Coordinación de Investigación de la U. O. M. (<http://www.uom.edu.mx/hoja/hojob3.htm>).
- UPN, SEP (2000), *Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita*, III, México, UPN/SEP.
- Uribe Villegas, Oscar (1970), *Sociolingüística. Una introducción a su estudio*. México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México.

- _____ (1972), *Situaciones de multilingüismo en el mundo*. México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (1976), *Las disciplinas sociolingüísticas y el énfasis sociológico en sociolingüística (un ensayo)*. México D. F., Instituto de Investigaciones Sociales.
- _____ (1985), *Sociolingüística de los indo-mexicanos*. México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México.
- U. S. Census Bureau (2000), "Race and Hispanic or Latino: 2000. Language Spoken at home", (<http://www.census.gov>).
- Vachek, Josef (ed.) (1967), *a Prague School Reader in Linguistics*. Bloomington, Indiana University Press.
- _____ (ed.) (1983), *Praguiana. Some basic and Less Known Aspects of the Prague Linguistic School*. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Valiñas, Leopoldo (1990), "Los indios del norte de México", *Universidad de México* (Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México), Comunidades Indígenas 477, vol. XLV (Octubre), pp. 19-23.
- Van Eerde, John (1979), "Review: *Falc'hun, Les Origines de la langue bretonne. Argumentación historique*", *International Journal of the Sociology of Language* 25, pp. 121-124.
- Voegelin, Charles F. y Florence M. Voegelin (1977), *Classification and index of the World's Languages*. Holanda, Elsevier North.
- Voeglin, C. F. y Zellig S. Harris (1951), "Methods for determining intelligibility among dialects of natural languages", *Proceedings of the American Philosophical Society* 95, pp. 322-329.
- Weinreich, Uriel. (1966), *Languages in Contact. Findings and Problems*. Cuarta edición. The Hague, Mouton.
- Wilken Robertson, Miguel (1993), "Una separación artificial: grupos yumanos de México y Estados Unidos", *Estudios Fronterizos* 31-32, pp.135-159.
- Williams, Francis (1973), "Some research notes on dialect attitudes and stereotypes", en Shuy, R. W. y R. W. Fasold (eds.), pp. 113-128.
- Williamson, Robert C. y John A. Van Eerde (1979), "'Subcultural' Factors in the Survival of Secondary Languages: A Cross-National Sample", *International Journal of the Sociology of the Language* 25, pp. 59-83.

- Wölck, Wolfgang (1973), "Attitudes toward Spanish and Quechua in bilingual Peru", en Shuy, R. W. y R. W. Fasold (eds.), pp. 129-147.
- _____ (1976), "Community Profiles: An Alternative Approach to Linguistic Informant Selection", *International Journal of the Sociology of the Language* 9, pp. 43-57.
- Wolfram, Walt, (1973), "Objective and subjective parameters of language assimilation among second-generation Puerto Ricans in East Harlem", en Shuy, R. W. y R. W. Fasold (eds.), pp. 147-174.
- Wood, R. E. (1979), "Language Maintenance and External Support: The Case of French Flemings", *International Journal of the Sociology of Language* 25, pp. 107-119.
- Zárate Loperena, David (1993), " Nñait jatñil, soy caballo negro", *estudios Fronterizos* 31-32, pp. 81-99.
- Zavala, Silvio (1996), *Poder y lenguaje desde el siglo XVII*. México D. F., Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.

Actitud hacia la lengua
de Jitka Crhová se terminó de imprimir
en diciembre del 2004, en los talleres de...
La edición estuvo al cuidado de Rosina Conde
y Francisco Rocha. Se tiraron mil ejemplares
más sobrantes para reposición.

Los Cuadernos del CEC – Museo UABC
constituyen un espacio para la
divulgación de los estudios sobre
la cultura, ya se traten de productos de
investigación o de reflexión teórica y
metodológica, así como de análisis
temático, en relación con los fenómenos
y procesos socioculturales tanto de
carácter local como regional y global.

En esta serie se aborda la
problemática de la cultura desde las
diversas disciplinas y enfoques de las
ciencias sociales y las humanidades:
historia, filosofía, sociología,
antropología, comunicación, semiótica,
lingüística, arte, urbanismo y otros
campos de conocimiento afines.

