

01097



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
POSGRADO EN LINGUISTICA

EL DESPLAZAMIENTO DEL OTOMI EN UNA
COMUNIDAD DEL MUNICIPIO DE TOLUCA.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTOR EN LINGUISTICA
P R E S E N T A:

ROLAND TERBORG SCHMIDT



TUTORA: DRA. PHYLLIS M. RYAN

MEXICO, D. F.

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

La realización de este estudio no hubiera sido posible sin la ayuda de muchas personas que han contribuido de una u otra manera en la terminación de trabajo. En primer lugar quiero mencionar a Graciela Vilchis Rivera y Virna Velázquez Vilchis, quienes me facilitaron el contacto con la gente de San Cristóbal Huichochitlán y quienes colaboraron en la recolección de datos, junto con mi esposa Ma. Eliazer del Rosal Vargas, mi hijo Roland Alfonso así como Gustavo Velázquez Jr. De la misma manera me brindaron asistencia muy importante en la captura de los datos y en la resolución de problemas del software mis hijos Heinrich Fidencio, Roland Alfonso y el ingeniero en computación Moisés Santiago García. En la preparación de las pruebas del *mached-guise* y en su aplicación me ayudaron Francisco Marcos Martínez, Virna Velázquez Vilchis, María Guadalupe Lavana Ávila, los alumnos y los compañeros de la Facultad de Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Entre los muchos colaboradores del pueblo de San Cristóbal Huichochitlán quiero mencionar especialmente a los señores Salvador Luna González, Erasmo González Alvarado, María Guadalupe Ortiz, Josefina Abraham González y a sus familiares por la valiosa información adicional que ellos me proporcionaron. En cuestiones de metodología y redacción me gustaría mencionar la ayuda de los compañeros Gerardo del Rosal Vargas y Klaus Zimmermann así como las contribuciones al modelo de la ecología de presiones de Laura García Landa, Sabine Pflieger, Virna Velázquez Vilchis y Pauline Moore. Por supuesto ha sido muy importante el apoyo de mi asesora de tesis, la Dra. Phyllis Ryan, de los miembros de mi comité tutorial la Dra. Rebeca Barriga y el Dr. Dieter Rall así como de mis sinodales, las doctoras Georganne Weller, Marilyn Buck, Carmen Curcó Cobos y María Eugenia Herrera Lima, por sus observaciones acertadas y sus valiosos comentarios. Finalmente también quisiera mencionar a Erika Ehnis Duhne quien leyó el borrador con mucho cuidado y llevó a cabo la corrección de estilo, a don Mauricio Abaonza García, quien fotocopió eficazmente y con mucha rapidez todas las versiones anteriores cuando otros se negaban a hacerlo. Faltan aún Carlos García Naranjo, Carla Bizueto Sánchez, Guillermina García Chávez y Reyna Flores Castillo, sin los cuales no hubiera sido posible lograr hacer los trámites formales. A todos ellos agradezco por haber contribuido en sus diferentes formas. De la misma manera agradezco al CELE y a la UNAM por haber apoyado la elaboración de la tesis a través de las comisiones, y porque he podido disfrutar de una beca de DGAPA durante este tiempo.

A María Eliazer

ÍNDICE

	Página
Sinopsis	x
CAPÍTULO 1	
INTRODUCCIÓN	1
1.1. Objetivos y preguntas de investigación	5
1.2. Hipótesis	6
1.3. Justificación	7
1.4. Selección del lugar	8
1.5. Organización del trabajo	9
CAPÍTULO 2	
EL ESTUDIO DEL DESPLAZAMIENTO DE LENGUAS	11
2.1. El desplazamiento de lenguas como cambio lingüístico	11
2.1.1. <i>Cambios dialectales</i>	11
2.1.2. <i>Lenguas en peligro</i>	20
2.2. Actitudes negativas como factor en el desplazamiento de lenguas	34
2.3. Política del lenguaje	36
2.3.1. <i>Planificación lingüística</i>	38
2.4. Las desventajas	40
2.5. Situaciones de peligro para una lengua	44
2.6. El concepto de lengua	54
CAPÍTULO 3	
LOS VALORES Y LAS IDEOLOGÍAS	65

3.1. Valores	65
3.2. Ideologías	71
CAPÍTULO 4	
EL PODER Y LA ECOLOGÍA DE PRESIONES EN EL DESPLAZAMIENTO DE LENGUAS	78
4.1. El poder	78
4.2. La ecología de presiones	83
4.2.1. <i>El origen de las acciones</i>	84
4.2.2. <i>El origen de la presión</i>	86
4.2.3. <i>La presión social</i>	90
4.3. Intereses y presiones	91
4.4. Acción	102
4.5. El estado actual del mundo	104
4.5.1. <i>La facilidad compartida</i>	105
4.6. Resumen: Un caso hipotético	119
CAPÍTULO 5	
LOS OTOMÍES DE SAN CRISTÓBAL HUICHOCHITLÁN	124
5.1. El otomí y sus hablantes	124
5.2. Historia del grupo otomí	126
5.3. La política del lenguaje en México y sus efectos en la región	127
5.4. El Municipio de Toluca	135
5.5. El pueblo de San Cristóbal Huichochitlán	138

CAPÍTULO 6	
METODOLOGÍA	147
6.1. Los instrumentos	148
6.1.1. <i>El cuestionario</i>	151
6.1.2. <i>El matched guise</i>	154
6.1.2.1. <u>Resumen</u>	163
6.1.3. <i>La entrevista</i>	164
CAPÍTULO 7	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	170
7.1. La población de San Cristóbal Huichochitlán en la muestra	172
7.1.1. <i>El conocimiento de ambas lenguas</i>	173
7.1.1.1. <u>El conocimiento del otomí y la edad del hablante</u>	173
7.1.1.2. <u>El conocimiento del español y la edad del hablante</u>	177
7.1.1.3. <u>El conocimiento del otomí y el sexo del hablante</u>	178
7.1.2. <i>El uso de ambas lenguas</i>	180
7.1.2.1. <u>El uso de lenguas y la edad del hablante</u>	180
7.1.2.2. <u>El uso de lenguas y el sexo del hablante</u>	189
7.1.2.3. <u>El uso de lenguas y los dominios</u>	195
7.1.3. <i>La alternancia del código</i>	197
7.1.4. <i>El otomí y la educación</i>	200
7.1.5. <i>La transmisión del otomí</i>	206
7.1.6. <i>Primeros resultados: Clasificación del avance del desplazamiento</i>	207
7.2. Actitudes	225

7.2.1. <i>Actitudes al emplear a una persona</i>	225
7.2.2. <i>Actitudes de las mujeres</i>	242
7.2.3. <i>Las actitudes en el desplazamiento</i>	247
7.2.3.1. <u><i>Las ideologías como origen de intereses</i></u>	248
7.3. Las entrevistas	253
7.3.1. <i>Actitudes negativas hacia el otomí desde el grupo mayoritario. Actos de menosprecio</i>	253
7.3.1.1. <u><i>Resumen</i></u>	261
7.3.2. <i>Actitudes negativas de los hablantes del otomí hacia su lengua</i>	263
7.3.2.1. <u><i>Resumen</i></u>	274
7.3.3. <i>Las actitudes positivas y la resistencia</i>	276
7.3.3.1. <u><i>Resumen</i></u>	281
7.3.4. <i>El otomí y el bienestar</i>	282
7.3.4.1. <u><i>Resumen</i></u>	290
7.3.5. <i>Conclusiones del capítulo</i>	292
7.4. Resultados principales	293
CAPÍTULO 8	
CONCLUSIONES FINALES	297
BIBLIOGRAFÍA	302
ANEXO 1	319
ANEXO 2	321
ANEXO 3	323

TABLAS

	Página
Tabla 1	173
Tabla 2	174
Tabla 3	175
Tabla 4	175
Tabla 5	176
Tabla 6	179
Tabla 7	179
Tabla 8	179
Tabla 9	182
Tabla 10	182
Tabla 11	182
Tabla 12	182
Tabla 13	183
Tabla 14	183
Tabla 15	185
Tabla 16	185
Tabla 17	186

Tabla 18	186
Tabla 19	187
Tabla 20	188
Tabla 21	188
Tabla 22	189
Tabla 23	190
Tabla 24	190
Tabla 25	191
Tabla 26	191
Tabla 27	192
Tabla 28	192
Tabla 29	193
Tabla 30	193
Tabla 31	194
Tabla 32	194
Tabla 33	194
Tabla 34	198
Tabla 35	198

Tabla 36	199
Tabla 37	199
Tabla 38	201
Tabla 39	202
Tabla 40	203
Tabla 41	227
Tabla 42	228
Tabla 43	230
Tabla 44	231
Tabla 45	232
Tabla 46	235
Tabla 47	235
Tabla 48	237
Tabla 49	239
Tabla 50	240
Tabla 51	240
Tabla 52	241
Tabla 53	243

Tabla 54	244
Tabla 55	245
Tabla 56	245

FIGURAS

Figura 1 ECOLOGÍA DE PRESIONES 1	89
Figura 2 ECOLOGÍA DE PRESIONES 2	122
Figura 3 PRESIÓN 1	213
Figura 4 PRESIÓN 2	214
Figura 5 PRESIÓN 3	216
Figura 6 DOS NIVELES DE DESVENTAJAS	291

Mapa

TOLUCA Y SAN CRISTÓBAL HUICHOCHTLÁN	146
--	-----

PALABRAS Y NOCIONES CLAVES

Actitudes
Desplazamiento de lenguas
Ecología de presiones
Ecología lingüística

Ecología de lenguas
Entorno lingüística
Estado del mundo
Facilidad compartida
Ideologías
Interés
Poder
Presión
Valores
Vitalidad lingüística

ABREVIATURAS

LI	Lengua indígena
LE	Lengua española
L1	Primera lengua (lengua nativa)
L2	Segunda lengua
LMLS	Language Maintenance and Language Shift
GIDS	Graded Intergenerational Disruption Scale
LS	Language Shift
RLS	Reversing Language Shift
Yish	Lengua mayoritaria
Xish	Lengua minoritaria
VE	(Voz español) Español estándar
VO	(Voz otomí) Español con acento otomí
E	Entrevistado
I	Investigador

Sinopsis

El presente estudio trata del problema de la muerte de lenguas minoritarias en general, y del desplazamiento del otomí por el español en San Cristóbal Huichochitlán en específico. La muerte por el desplazamiento de lenguas minoritarias está aumentando últimamente a nivel mundial. La presente investigación se basa en la metáfora de la ecología lingüística, la cual supone que el desplazamiento de una lengua solamente puede ser estudiado en el contexto específico donde se habla. Esto significa que se deben tomar en cuenta las circunstancias en las cuales están viviendo sus hablantes.

De esta manera el estudio tiene como propósito investigar las causas del desplazamiento del otomí y sus efectos causados para los habitantes de San Cristóbal Huichochitlán en el municipio de Toluca, tomando en cuenta la situación económica y la relación de los hablantes del otomí con los hispanohablantes del mismo municipio.

Se trata de un estudio de la sociología del lenguaje en el que se utilizan diferentes instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo. El primero de los instrumentos mencionados fue un cuestionario diseñado para demostrar que el proceso del desplazamiento del otomí por el español es una realidad, hecho que se hace evidente con el cambio del uso y la modificación de la competencia lingüística a través de las generaciones. El segundo, un test de *'matched-guise'*, trató de indagar acerca de algunas de las causas del desplazamiento al medir las actitudes hacia el español indígena en la región y el último, una entrevista a habitantes de la comunidad fue aplicado para detectar algunas de las causas del desplazamiento al medir las actitudes hacia el español indígena fuera de la comunidad.

Para el análisis de los datos se desarrolló un modelo que pretende analizar las relaciones de poder y las presiones a las cuales están expuestos los hablantes de la lengua minoritaria en el contexto de una ecología lingüística determinada. Aquí también se hablará de una 'ecología de presiones'. La 'presión' es considerada como concepto clave en el modelo que apoya este análisis ya que está ligada a las relaciones de poder, las ideologías, los valores, las acciones humanas y a las actitudes hacia determinada variante lingüística. Se parte de la suposición de que la persona que menos presión siente está en la posición de poder.

Los resultados mostraron que el desplazamiento está tan avanzado, que su proceso continuaría aunque faltasen los factores que se han ido imponiendo desde fuera, es decir las actitudes negativas desde dentro y fuera de la comunidad. En el presente casi no existe la transmisión del otomí a las nuevas generaciones. La aceleración en el desplazamiento demuestra que hay un aumento en las presiones para el uso del español en los hablantes de la comunidad. Como evidencian los datos del cuestionario, existe una correlación entre el desplazamiento y el avance de la educación. En el otomí existen tanto una imposición así como una aceptación de las ideologías y de las actitudes de los hispanohablantes. Se observa un cambio en las relaciones de poder dentro de la misma comunidad. Esto es parcialmente el resultado de las actitudes impuestas desde fuera, pero también depende de los cambios en las estructuras religiosas y políticas. Las variadas presiones que están surgiendo de los cambios de intereses también han modificado las relaciones de poder. Diferentes razones han contribuido a un aumento en las presiones de los hablantes del otomí frente a los hablantes del español, pero no a la inversa.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

El problema de la muerte de lenguas es un fenómeno mundial que siempre se ha podido observar cuando los hablantes de una lengua se mueren sin dejar descendencia. También es notorio cuando las lenguas entran en contacto y una de ellas es desplazada por otra, es decir que sus hablantes dejan de hablarla. Especialmente la muerte por el desplazamiento de lenguas minoritarias ha aumentado en las últimas décadas y hay estimaciones que prevén que el número de lenguas habladas en la actualidad será reducido a la mitad al terminar el siglo XXI. Esta tendencia, obviamente, también afecta a gran parte de las lenguas indígenas que aún se hablan en México, y por ello este fenómeno merece ser analizado de manera profunda.

Estudiar el desplazamiento de una lengua significa buscar las causas y los efectos de este fenómeno. En la mayoría de los casos de la muerte de lenguas, las causas y los efectos son parecidos, sin embargo, al analizarlos de manera cuidadosa éstos revelan fenómenos específicos del lugar donde se pueden observar. Se considera que una de las causas podría ser la experiencia de las actitudes negativas hacia el lenguaje de los hablantes de la lengua en peligro de ser desplazada. También se considera que entre los efectos del mismo desplazamiento se encuentran las desventajas de una parte de los hablantes de la lengua indígena. Con el tiempo, estos efectos también se convierten en una de las causas que ayudan a acelerar el proceso hasta que la lengua en cuestión haya dejado de existir.

En este sentido se estudia el desplazamiento del otomí por el español en la comunidad

mexiquense de San Cristóbal Huichochitlán. El propósito del estudio es verificar si se puede hablar de un proceso del desplazamiento de la lengua indígena en la mencionada comunidad, y, en caso afirmativo, encontrar algunas de sus causas específicas. También tiene el objetivo de reconocer cómo cambian las relaciones de poder y cómo resultan situaciones de desventaja para los hablantes del otomí a raíz de la dinámica del proceso del desplazamiento. Las situaciones de desventaja y las relaciones de poder se influyen mutuamente, y, a su vez, pueden ser tanto consecuencia como causa del desplazamiento. Frecuentemente, estas situaciones se vuelven evidentes en el análisis de las actitudes hacia los hablantes del otomí, tanto al hablar su propia lengua como al expresarse en español con el acento típico del nativo hablante del otomí.

De esta manera, el interés principal de este estudio es el desplazamiento del otomí en el contexto de los fenómenos extralingüísticos, es decir, la situación de la 'ecología lingüística'. Los cambios lingüísticos que se presentan dependen de fuerzas o presiones que hay que explicar para entender el proceso del desplazamiento en su totalidad. Así, la tesis es el estudio del desplazamiento del otomí por el español como el resultado de las diferentes presiones que sienten los hablantes de la lengua indígena.

Este fin ha determinado la recolección de datos para el cual se elaboraron tres instrumentos diferentes. Éstos se complementan para revelar las diferentes presiones a las cuales están expuestas las personas que hablan el otomí. Se podría hablar, a su vez, de una 'ecología de presiones' de la cual depende la ecología lingüística.

El primero de los instrumentos mencionados fue un cuestionario diseñado para demostrar que el proceso del desplazamiento del otomí en San Cristóbal Huichochitlán es una realidad, hecho que se hace evidente con el cambio del uso y de la competencia lingüística a

través de las generaciones. El cuestionario también estaba pensado para mostrar algunos de los factores del mismo proceso. El segundo trataba de detectar algunas de las causas del desplazamiento al medir las actitudes hacia el español del indígena fuera de la comunidad. Con el último de los tres instrumentos -el cual consiste en entrevistas a algunos miembros de la comunidad-, estaba calculado profundizar en los resultados de los instrumentos anteriores.

El estudio está basado en la metáfora de la ecología lingüística o la 'ecología de lenguaje' (Mackey 1994; Mühlhäusler 1996; etc.) y supone que la mencionada ecología depende de diferentes presiones, las cuales pueden estar en conflicto. Aquí también se hablará entonces de una ecología de presiones. La 'presión' es considerada como concepto clave en el modelo que apoya este análisis porque está ligada a las relaciones de poder, así como también a las ideologías, los valores, las acciones humanas y las actitudes hacia determinada variante lingüística. Se parte de la suposición de que el poder lo obtiene la persona que menos presión siente para alcanzar determinado estado del mundo. La fuerza de la presión depende de dos factores: del interés del individuo presionado y del estado del mundo. El interés se origina en las necesidades esenciales y en las ideologías específicas, las cuales se componen de los sistemas de valores (Kluckhohn 1962). El estado del mundo es modificado en la acción y es este estado el que también condiciona la misma acción. Forman parte del estado del mundo las herramientas que son utilizadas para su propia modificación. En lo que se refiere a asuntos del lenguaje, se puede considerar a la lengua como una de las mencionadas herramientas. A primera vista, lo que determina la calidad de esta herramienta es la competencia. No obstante, se considera al concepto de competencia como de carácter individual e inadecuado, y, por lo mismo se propone otro concepto más social, llamado 'facilidad compartida'. Entonces, es la facilidad compartida que, junto con los intereses de los hablantes, determina las diferentes

presiones y si éstas últimas se encuentran en conflicto o no en la ecología de presiones.

De acuerdo con la metodología, la presente es una investigación de la ecología del lenguaje en general. De manera más específica el estudio es una investigación en el bilingüismo (multilingüismo) y en el desplazamiento de una lengua indígena (LI) por la lengua española (LE). Las investigaciones en el desplazamiento o la muerte de lenguas forman parte de las investigaciones del cambio lingüístico. La importancia del estudio acerca del desplazamiento se centra en su relación con el mantenimiento de lenguas minoritarias. Sin embargo, ese mantenimiento no simplemente es un fenómeno sino una acción en contra del desplazamiento, y por ende, se encuentra en el campo de la política del lenguaje y de la planificación lingüística. El presente trabajo no es una investigación sobre la política del lenguaje, aunque esta política no puede ser totalmente excluida en un estudio sobre el desplazamiento dentro del campo de la sociología del lenguaje.

En los últimos cuarenta años la investigación en el desplazamiento y el mantenimiento de lenguas ha aumentado considerablemente, no sólo en México sino a nivel mundial (Sercombe 2002), hecho que va paralelo con el aumento de lenguas en peligro de desaparición. Hagège señala que

[...] cada año mueren 25 lenguas por término medio. Hoy, en el mundo existen unas 5.000 lenguas vivas. En cien años, si nada lo impide, la mitad de esas lenguas habrá muerto. A finales del siglo XXI, pues, quedarán 2.500. Sin duda, serán muchas menos aún, a tenor de la aceleración, más que posible, del ritmo de desaparición (2002: 11).

En consecuencia es importante tener conocimientos sobre la dinámica de los diferentes procesos a los cuales están expuestas las diferentes lenguas minoritarias. Fishman afirma que "el entendimiento del mantenimiento y desplazamiento lingüísticos debe depender de una teoría de los contextos y cambios socioculturales" (1982: 149). Sin embargo, más adelante

llega a la conclusión de que

[... n]uestro estado actual en cuanto al conocimiento generalizable en el área del mantenimiento y desplazamiento lingüísticos no nos permite postular relaciones de validez intercultural o diacrónica. De hecho, se ha demostrado que muchos de los factores citados con más generalidad como influyentes significativamente en el mantenimiento o desplazamiento lingüísticos, hacen ambas cosas en diferentes contextos o que no tienen importancia como generalizaciones cuando son vistas desde una perspectiva más amplia (1982: 149-150).

Por esta razón es de importancia tener conocimiento del proceso del desplazamiento en diferentes situaciones donde una lengua minoritaria se encuentre en peligro.

1.1. Objetivos y preguntas de investigación

Los cuatro objetivos principales de esta investigación son: 1) poder detectar los rasgos del desplazamiento de lenguas en San Cristóbal Huichochitlán y 2) determinar en qué etapa se encuentra este proceso. De allí se desprenden otros objetivos como la detección de algunas de las posibles causas. Puesto que todos los procesos necesariamente no sólo son provocados sino también, a su vez, se convierten en causas de otros procesos. La detección de los efectos representa un objetivo más. En la búsqueda de las causas del desplazamiento, el análisis se concentra en las actitudes hacia la lengua otomí, y hacia el acento otomí que resulta cuando sus hablantes tienen que comunicarse en español. Así, para poder explicar las posibles causas del desplazamiento del otomí, el mencionado objetivo es: 3) determinar si las actitudes hacia sus hablantes son principalmente negativas, y, de qué manera éstas influyen en los mismos hablantes para que ellos cesen de transmitir su lengua nativa a las futuras generaciones.

Lo que es importante para este estudio son las desventajas causadas a una parte de los hablantes por el proceso del desplazamiento. Es cierto que estas consecuencias negativas

también pueden ser la causa del desplazamiento, y se supone, que en todos los casos también ayudan a reforzar al proceso del desplazamiento, el último de los objetivos mencionados es 4) encontrar las desventajas causadas por el mismo proceso mencionado.

De acuerdo con los objetivos señalados se hacen las siguientes preguntas de investigación:

¿En qué etapa se encuentra el contacto entre el otomí y el español?

¿Cómo influyen las actitudes hacia el acento del otomí en el español, y las ideologías subyacentes a las mismas actitudes, de los hablantes de las comunidades hispanas en el comportamiento de los hablantes de la comunidad étnica?

¿Cuáles son las consecuencias del desplazamiento de la lengua otomí por el español para los hablantes indígenas de San Cristóbal Huichochitlán?

1.2. Hipótesis

Así, esta investigación quiere contribuir al conocimiento sobre los elementos que favorecen el desplazamiento en una situación avanzada en el mencionado proceso, en el caso específico de la comunidad de San Cristóbal Huichochitlán en el municipio de Toluca, y se parte de la hipótesis de que el proceso del desplazamiento está ligado a un cambio de actitudes en la comunidad, y estas actitudes nuevas se están manifestando en un aumento de situaciones de desventaja para los hablantes del otomí; hecho que por lo tanto se refleja en el cambio de las relaciones de poder dentro de la comunidad.

1.3. Justificación.

Existe un campo muy amplio para el estudio del desplazamiento de lenguas minoritarias en México. Sin embargo, las investigaciones que se han realizado con este propósito no son muy numerosas. La mayoría de estos trabajos muchas veces han tenido enfoques etnográficos (Hill & Hill 1999, Pfeiler 1985, Muñoz 1987) o antropológicos (Soustelle 1993), en los cuales el problema del desplazamiento no necesariamente ha recibido la atención principal, y solamente ha sido tratado en mayor o menor grado como objetivo secundario.

De los estudios que efectivamente, con toda claridad tratan el fenómeno del desplazamiento se pueden mencionar a Hamel (1986), Zimmermann (1992), Hamel & Muñoz (1988), Coronado et al. (1984), Knab (1980), y Weller (1986). Hamel, por ejemplo, analiza las conversaciones bilingües en situaciones de conflicto. Los estudios de Zimmermann tratan el fenómeno de la identidad étnica en los informantes y se basan en entrevistas con informantes que viven en las comunidades indígenas y otros que radican en la ciudad de México. De la misma manera se han aplicado en diferentes situaciones cuestionarios o tests como el *matched-guise*.¹

También existen investigaciones sociolingüísticas en el Estado de México, como son

¹ La mayoría de los estudios mencionados se han llevado a cabo entre los náhuas o entre los otomíes del Mezquital en el estado de Hidalgo. También existen estudios del Estado de México los cuales, sin embargo, no son investigaciones relacionadas con la sociolingüística. Pero también en el caso de los estudios más bien descriptivos predominan los que se han realizado en Hidalgo. Por ejemplo Lastra en su propio estudio sobre el otomí de Toluca constata que "existe una descripción muy completa del otomí de la Sierra de Hidalgo [...], que a menudo sirvió como punto de referencia, un importante artículo sobre los verbos de ese mismo dialecto (Voigtlander y Bartholomew, 1972), así como algunos trabajos sobre el otomí del Mezquital (Hess, 1968; Wallis, 1964, 1985). No hay ningún estudio sobre la zona que nos ocupa, pero el otomí de Temoaya es bastante parecido y contamos para éste con una descripción de la fonología de Andrews (1949)" (1992: 11-12). Definitivamente, las investigaciones descriptivas de las lenguas indígenas en México son más frecuentes que las sociolingüísticas. A pesar de este hecho, tampoco se pueden encontrar muchos estudios descriptivos en el municipio de Toluca, para los cuales Lastra parece ser un inicio.

los trabajos realizados en comunidades mazahuas por Muñoz y sus colaboradores (1988). Pero no se tiene conocimiento de estudios de importancia en el desplazamiento de lenguas indígenas en este estado. En general se puede decir que se trata de una región relativamente poco explorada, a pesar de las etnografías -ya clásicas- realizadas por Jacques Soustelle (1993). En este sentido, la investigación que se llevó a cabo en San Cristóbal Huichochitlán, es un inicio en cuanto a trabajos en el área de la sociolingüística y la sociología del lenguaje, y del desplazamiento de lenguas indígenas. Es decir, que no se han llevado a cabo trabajos similares en esta región en general, ni tampoco se han desarrollado con esta metodología específica.

1.4. Selección del lugar

El hecho de la diferencia mencionada con otras comunidades indígenas ha sido una de las razones por su selección para este estudio. Se puede hablar de un pueblo tradicional y rural pero con una fuerte influencia urbana. La mayoría de las investigaciones en el desplazamiento se han realizado en comunidades rurales donde la economía del lugar se basaba principalmente en la agricultura. En este caso sólo hay un 1% de la población activa que se considera campesino (véase Ávila & Matiana Morales 2002). Es decir, los ingresos principales de estas personas provienen de la agricultura. En cambio, ya hay un número considerable que se reconoce como clase obrera, hecho que sin duda se debe a la cercanía de la zona industrial de Toluca. Los trabajos de artesanía tradicional y el comercio a que se dedica gran parte de la población probablemente representan otro impulso hacia una urbanización. San Cristóbal, en muchos sentidos representa un pueblo típico del área cultural que incluye también a Temoaya

(Velázquez 2002) pero al mismo tiempo se distingue de muchas regiones indígenas no sólo por su economía, sino por su estructura social.

Otro motivo para esta selección es el hecho de que para el mismo Estado de México esta comunidad representa un campo relativamente poco explorado en el área de la lingüística (véase Lastra 1992) y especialmente en el área de la sociolingüística y del desplazamiento de lenguas indígenas por el español.

1.5. Organización del trabajo

El segundo capítulo se inicia con una presentación de aspectos teóricos de la sociolingüística y de la sociología del lenguaje. Los problemas del desplazamiento y del mantenimiento de lenguas son colocados en el campo más amplio del cambio lingüístico y del bilingüismo. A continuación se explica la importancia de las actitudes y de la política del lenguaje en el proceso del desplazamiento y del mantenimiento así como en el problema de las desventajas que afectan a los hablantes de las lenguas en peligro. También se presentan diferentes modelos de clasificación de situaciones de peligro para una lengua de los cuales el modelo de Fishman servirá para la clasificación de la situación en San Cristóbal Huichochitlán. Al final de este capítulo se discute el concepto de lengua, debido a que el mismo concepto tradicional es incompatible con el modelo de la ecología de presiones. En este trabajo, el concepto de lengua es considerado como ideología y no como un conjunto de reglas gramaticales.

En el tercer capítulo se discuten los conceptos de 'valor' e 'ideología', los cuales son esenciales para el modelo de la ecología de las presiones. Dicho modelo se presentará en el

capítulo cuatro, ya que ha sido desarrollado para analizar las presiones que sienten los hablantes de lenguas minoritarias y para determinar las desventajas a las cuales los mencionados hablantes están expuestos.

Las características culturales e históricas de los otomíes son descritas en el quinto capítulo, donde también se analiza la situación económica y social de la región: en la comunidad investigada y en sus cercanías. Finalmente se describen las características específicas de San Cristóbal Huichochitlán. En el sexto capítulo se presenta la metodología seguida, es decir, los tres instrumentos de recolección de datos, así como la muestra y la metodología del análisis. Los análisis y los resultados de cada uno de los tres instrumentos se explican en el séptimo capítulo y las conclusiones finales en el octavo.

CAPÍTULO 2

EL ESTUDIO DEL DESPLAZAMIENTO DE LENGUAS

A continuación se tratarán algunas nociones sociolingüísticas así como conceptos claves que están relacionados con la investigación presente. De la misma manera se someterá el concepto de 'lengua' a un análisis crítico. Esto es necesario para explicar qué se entiende por lengua en una ecología de presiones.

2.1. El desplazamiento de lenguas como cambio lingüístico

El desplazamiento de una lengua es un cambio lingüístico. También son cambios los que se pueden observar cuando los hablantes de una región adoptan la forma fonológica, sintáctica o léxica de mayor prestigio de otro dialecto de su lengua. Sin embargo, el fenómeno del desplazamiento también se distingue de los mencionados cambios. Esta diferencia entre ambos se analizará a continuación.

2.1.1. Cambios dialectales

Como ya se había dicho antes, el presente trabajo tiene como objetivo explicar el proceso del desplazamiento del otomí por el español en la comunidad de San Cristóbal Huichochitlán, que se encuentra en el municipio de Toluca en el Estado de México. Un estudio acerca del desplazamiento de lenguas minoritarias comparte en gran medida la metodología de los estudios del cambio lingüístico, fenómeno que ha sido objeto de análisis desde hace varias décadas (véase también Gal 1979). Muchos de estos estudios han analizado el mencionado fenómeno como si éste tuviera únicamente factores lingüísticos. A pesar de que

todos los lingüistas están conscientes de que el lenguaje forma parte de la realidad social, no todos le dan la misma importancia a este hecho. Cuando los diferentes autores escriben sobre el cambio lingüístico, el interés de cada uno de ellos en el contexto social varía de manera significativa. Algunos amplifican el espectro de causantes incluyendo a los hablantes y a su comportamiento extra-lingüístico. Pero otros tratan de delimitar el objeto de estudio excluyendo a todos los factores sociales. Dependiendo de la definición de lengua de cada autor es posible predecir cuáles son los factores sociales incluidos en su trabajo específico. Por lo tanto, se puede decir que aquellos que están enfocando la transmisión de información cognitiva y referencial están analizando el individuo, mientras que los que investigan acerca del uso afectivo del lenguaje están interesados en cuestiones sociales (véase Labov 1980: 95-96).

Linguists have long been interested in language change. In the nineteenth century the discipline of linguistics was understood in a historical sense and the main preoccupations of the field were to study the development of languages. Since its beginnings in the nineteenth century historical investigations of dialects have made contributions of both theory and methods to the study of language change. [...] The early studies done in Germany and France provided a basis for interpreting the linguistic significance of the patterning of isoglosses (Romaine 1994: 134-135).

En los años sesenta lingüistas como Labov realizaron diferentes estudios sobre el cambio lingüístico y dieron inicio a la sociolingüística. Así se proporcionó una metodología empírica y seria a este campo de investigación. Labov definió la lengua como un instrumento que sirve a los miembros de una comunidad de habla para comunicarse (1980: 110). De esta manera su interés se enfoca a los hablantes de una lengua determinada. Esto significa que los instrumentos cuantitativos para investigar en el cambio lingüístico son sutiles.

Through quantitative sociolinguistic work we now have considerable understanding of how linguistic change might proceed in a functional system by means of internal and external structuring of inherent variability which shows directional gradience through

social groups, geographic space, and time. Research indicates that formal styles and high registers are more conservative, while informal speech draws on the latest innovations. Sometimes items lag behind in certain changes and remain in the speech of older people as stylistic variants. New variants often appear first in casual speech, while older ones remain in more emphatic formal styles (Romaine 1994: 141).

Para poder explicar el cambio en el lenguaje es de importancia el conocimiento de una variante de una lengua como se hablaba hace algunas décadas y cómo se habla hoy en día. Este conocimiento se puede obtener cuando ya existen investigaciones que han sido realizadas en el pasado para comparar sus resultados con las conclusiones de trabajos actuales. Sin embargo, no siempre es probable encontrar estudios de otros tiempos. Una solución a este problema es la realización de investigaciones longitudinales, que pueden proporcionar la prueba de que existe un cambio en proceso, o también una recopilación de datos que compara el uso lingüístico entre las diferentes generaciones. Sin embargo, esta última estrategia, -en la cual también se va a basar el presente trabajo- requiere de una metodología que pueda asegurar que las diferencias lingüísticas entre las generaciones realmente sean cambios y no simplemente estilos diferentes, que podrían ser considerados apropiados para las diferentes edades. Como reporta Saviile-Troike, ambos casos son posibles.

Some of the speech markers associated with age relate to physiological change, but many more are stylistic in nature, or reflect the different status or roles of speakers which relate to age. Some markers may also be the result of language and culture change, but we cannot assume that age-graded differences in a speech community indicate diachronic processes until their relation to the life cycle has been explored. An American's may be marked by saying *ice box* rather than *refrigerator*, for instance, or *Negro* rather than *Black*, reflecting actual shifts in usage. However, in some languages it may be the case that a different term is appropriate for an older person to use, and that the young person who uses one term today will change to the other at age fifty or so (1982: 101).

El objetivo de una teoría del cambio lingüístico debería ser la predicción del uso lingüístico y su desarrollo en un tiempo determinado para ciertos grupos sociales en un área

específica (Weinreich, Labov & Herzog: 1968: 98-105). De esta manera es posible que el conocimiento sobre el mecanismo del cambio lingüístico ayude en la toma de decisiones en la planificación lingüística (Dittmar 1975: 156). En este sentido, Weinreich, Labov & Herzog identifican cuatro problemas cuyas resoluciones pueden explicar el problema central del cambio lingüístico:

- (i) el problema de la situación de la presión (presión social, política, etc.)
- (ii) el problema de la transición de una etapa a la otra.
- (iii) el problema de la incrustación del cambio lingüístico en circunstancia extralingüísticas.
- (iv) el problema de la evaluación (la evaluación de las variantes en su uso social, es decir las actitudes), (Weinreich, Labov & Herzog 1968: 186; Dittmar 1975: 157).

De gran importancia para la explicación del cambio lingüístico son los procesos de la adquisición lingüística. Las cuestiones relevantes son la relación entre la adquisición en el dominio familiar así como la adquisición en el dominio de las amistades de los niños (Dittmar 1975: 157-158). El problema (ii) se refiere a estos procesos. Pero también hay que resaltar que para el presente estudio la cuestión de la presión para el desplazamiento de una lengua será central (problema (i)) debido a que las acciones siempre dependen de alguna presión. Al mismo tiempo, se considera que el problema de la evaluación (iv) es uno de los factores esenciales en la creación de presiones. Son las actitudes desde fuera las que en gran parte influyen en los cambios lingüísticos.

En el área de estudios sobre el cambio lingüístico la investigación en el desplazamiento de lenguas es un caso específico. Algunas de las preguntas de los estudios en el bilingüismo son: ¿cómo surgen las situaciones bilingües?, ¿cuáles son sus factores sociales? Obviamente

estas preguntas también están relacionadas con problemas de la colonización, industrialización y relaciones comerciales que a su vez presionan a las personas hacia una situación bilingüe (Dittmar 1975: 211). A pesar de las obvias diferencias entre el desplazamiento de lenguas y el cambio fonético o sintáctico en la estructura de una lengua la descripción de los problemas no se distingue de manera esencial. Sin embargo, hay que mencionar un problema que más tarde será tratado en mayor detalle, el problema de la definición de una lengua. Aquí se adelanta que para este estudio no existe ninguna lengua separada de sus hablantes. En este sentido se trata el concepto como una ideología, cuyas reglas se atribuyen a la constitución de un grupo.

If we are to talk about bilingualism, we must start by talking about monolingualism and language. What does language mean to us? What do we use it for? What does it do for us? What would life be like without language? We shall start by thinking about this in quite concrete ways (Skutnabb-Kangas 1981: 1).

Esto también plantea la cuestión de la importancia del bilingüismo en la lingüística en términos generales, ya que las investigaciones más importantes han sido sobre el monolingüismo, sin que este hecho haya sido mencionado de manera explícita.

It would certainly be odd to encounter a book with the title *Monolingualism*. However, it is precisely a monolingual perspective which modern linguistic theory takes as its starting point in dealing with basic analytical problems such as the construction of grammars and the nature of competence. Chomsky (1965: 3), for instance, has defined the scope of reference for the study of language as follows: 'Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly.' This orientation to linguistic theory contrasts sharply with that of Jakobson (1953), who observed: 'Bilingualism is for me the fundamental problem of linguistics' (Romaine 1989: 1).

También con respecto a la sociolingüística, es Chomsky quien considera que la sociolingüística no está estudiando a la gramática (necesariamente monolingüe), sino a otros conceptos diferentes, entre los cuales tal vez se encuentre el lenguaje. Después de poner en duda si esto podría ser el objeto de un estudio serio, el mismo autor afirma que las cuestiones

del lenguaje son principalmente cuestiones de poder, y éstas no deberían ser objeto de estudio de un lingüista.

Hay muchos lingüistas que no estarían de acuerdo con el punto de vista de Chomsky, ya que el habla obviamente representa un comportamiento social y no puede ser estudiado sin tomar en cuenta a la comunidad en la cual es practicada. Según Hudson existen dos buenas razones que apoyan esta postura:

La primera es que no podemos dar por hecho que una 'lengua X' exista sin los hablantes que la estén usando. Sólo puede ser definida como una noción social en los términos del grupo de personas que hablan 'X'. La segunda razón consiste en la doble función del habla, ya que sirve para comunicarse, y a la vez, sirve para expresar la identidad del hablante con un grupo social. De esta manera, la exclusión de lo social en el estudio del habla también excluye la posibilidad de encontrar una explicación social de las estructuras que estén en uso (Hudson 1996: 3).

La presente investigación necesariamente interpreta las cuestiones de poder como uno de los ejes más importantes, y, en este sentido se podría decir que se trata de un estudio sociolingüístico. Pero también se podría decir que se trata de un trabajo interdisciplinario, ya que hasta la sociolingüística, en sí misma, es considerada por algunos de sus estudiosos como una interdisciplina (véase, por ejemplo, Wölck 1998). Especialmente en este análisis serán también de importancia las cuestiones relacionadas con la antropología cognitiva, la psicolingüística y la pragmática. La sociolingüística siempre ha estado en contacto con estas disciplinas y aquí tampoco va a ser posible trazar límites claros entre ellas, hecho que confirma el carácter interdisciplinario del trabajo.

Frecuentemente se relaciona la sociología del lenguaje con la sociolingüística.

Tampoco se pueden trazar límites claros entre ellas. De acuerdo con Hudson (1996: 4), el énfasis en la sociología del lenguaje descansa en la sociedad y de la sociolingüística es el lenguaje su base. Este punto de vista de Hudson también es adoptado por Wardaugh (1986: 14). Por los instrumentos aplicados, el presente trabajo se inclina más hacia un estudio de la sociología del lenguaje. Como escribe Hudson, la diferencia en el énfasis determina si se trata de la sociolingüística o de la sociología del lenguaje. Se considera que los datos recolectados son útiles para ambas. No obstante, el trabajo no incluye un análisis lingüístico, como ocurriría en un análisis gramatical, hecho que lo convierte en un estudio en el área de la sociología del lenguaje. Fishman habla de las muchas universidades estadounidenses y de otras partes del mundo donde se siguen las últimas investigaciones en el campo de la sociología del lenguaje. Una parte de los investigadores está empeñada en la descripción de la organización social del uso lingüístico generalmente aceptado en la comunidad lingüística (esto es, para ser más exactos, dentro de las comunidades de habla y escritura). Esta parte de la sociología del lenguaje, la denomina *sociología descriptiva de las lenguas*. Ella intenta contestar las preguntas "¿quién habla (o escribe) qué lenguas (o variedad lingüística) a quién, y cuándo, y con qué fin?" La *sociología descriptiva del lenguaje* analiza las normas del uso lingüístico, es decir, las estructuras sociales generalmente aceptadas del mismo uso, del comportamiento y las actitudes ante el lenguaje de comunidades sociales concretas, independientemente de su tamaño. La otra parte de la sociología del lenguaje -la *sociología dinámica del lenguaje*- intenta dar contestación al interrogante: "¿qué es lo que explican las diferentes causas del cambio de la organización social del uso lingüístico y del comportamiento ante el lenguaje?" La *sociología dinámica del lenguaje* pretende explicar por qué y cómo la organización social del uso lingüístico pueden ser selectivamente diferentes en

las mismas comunidades sociales en diferentes momentos. "Estas dos subdivisiones consideradas conjuntamente, es decir, la sociología descriptiva del lenguaje *más* la sociología dinámica del lenguaje, constituyen la sociología del lenguaje, un *todo que es mayor que la mera suma de sus partes*" (1982, 34-35). A pesar de que el presente estudio parece coincidir plenamente con una investigación en el área de la sociología del lenguaje, no se pretende excluir de manera absoluta a la sociolingüística, aunque tampoco sería posible.

En este contexto también hay que mencionar a la "Etnografía de la comunicación". El concepto proviene de Hymes, quien busca unir los diferentes esfuerzos lingüísticos en los estudios de las comunidades. De manera resumida, se puede decir que la *Etnografía de la comunicación* incluye dos características que debe tener un enfoque adecuado de los problemas de la lengua, en el que los investigadores están trabajando. En primer lugar, no se pueden tomar por separado los resultados de la lingüística, la psicología, la sociolingüística y la etnología, tan aislados como a menudo se presentan, y después buscar correlacionarlos. Es relevante la obtención de datos recientes y la investigación directa del uso de las lenguas en sus contextos, hasta discernir las pautas propias de la actividad del hablar. Éstas se escapan a estudios aislados de gramática, de personalidad, de religión, de parentesco etc., puesto que cada uno abstrae las pautas de la actividad lingüística y las enfoca dentro de algún otro marco de referencia. Es importante tomar a una comunidad con su contexto e investigar sus prácticas comunicativas como un todo, ya que cualquier uso determinado del canal y del código toman su lugar sólo como parte de todos los recursos que emplean los miembros de la comunidad (Hymes 1974: 51).

El estudio de la etnografía se enfoca hacia la comunidad de habla, es decir, hacia la manera como está organizada el habla en sistemas de eventos comunicativos, y, la manera en

que estos eventos están interactuando con los demás sistemas culturales. Una de las metas principales de la etnografía de la comunicación es guiar la recolección y el análisis de datos descriptivos, los cuales reflejan la manera en que los hablantes llegan a los convenios de un significado social (Saville-Troike 1982: 3). La importancia de los trabajos etnográficos consiste en haber proporcionado datos sobre sociedades diferentes a la occidental, y, también en evidenciar la existencia de una gran variedad de presiones sociales sobre el habla (Hudson 1996: 108-9).

La etnografía de la comunicación ha adquirido particular importancia en la planificación lingüística cuando ésta es llevada a cabo con seriedad, ya que las decisiones para planificar deben ser tomadas con base en la realidad sociolingüística actual, y de acuerdo a las necesidades reales de la población en cuestión. De esta manera es aparente su importancia en la política del lenguaje y la planificación. Si las investigaciones sociolingüísticas pueden ser conducidas desde una perspectiva etnográfica, los datos obtenidos pueden ser mucho más útiles para entender quién habla, a quién, bajo cuáles circunstancias y propósitos, en qué lengua (Kaplan & Baldauf 1997: 102).

En resumen, se puede considerar a este trabajo como un estudio, de la sociología del lenguaje, pero al mismo tiempo también relacionado con las tradiciones de la etnografía de la comunicación y de la sociolingüística. Al determinar así el campo de acción, éste puede ser delimitado en primer lugar a una investigación orientada en el cambio lingüístico y en segundo lugar al desplazamiento o a la muerte de lenguas, hecho que lo convierte en un estudio del bilingüismo y de lenguas en contacto.

2.1.2. *Lenguas en peligro*

Para Fishman la investigación del desplazamiento de lenguas forma parte del estudio de la sociología del lenguaje. La noción "language maintenance and shift" (LMLS) implica el estudio, tanto del mantenimiento como del desplazamiento de una lengua (Sercombe 2002) ya que no es posible separar a ambos. De hecho, el estudio en mantenimiento de una lengua forma parte del estudio en el desplazamiento de una lengua, y viceversa. En uno de sus libros, Fishman (1991) incluso habla de "RLS" (Reversing Language Shift), la 'reversión del desplazamiento', la cual no es posible sin un estudio anterior en el desplazamiento.

De acuerdo con Louis-Jean Calvet, hay tres formas en que una lengua puede desaparecer. Una, es la simple transformación de una lengua, como sucedió con las lenguas romances que evolucionaron del latín (véase también Hagège 2002). Esto es un caso muy natural, ya que todas las lenguas se transforman necesariamente, al igual que las especies están evolucionando. Otra forma es la desaparición por la extinción de sus hablantes. Por alguna razón, los hablantes de una lengua se mueren sin haberla transmitido a las nuevas generaciones. Por ejemplo, en la Amazonia ecuatoriana existía a fines de los años 80 una pareja anciana que hablaba el tete. Esta lengua se murió con los dos últimos hablantes (Calvet 1999: 141). También Stephen Wurm menciona la causa de la muerte de una lengua por la desaparición de sus hablantes.

Una razón importante, más en el pasado que en los últimos y en el presente, es la alta tasa de mortandad de la comunidad de hablantes de una determinada lengua, ya sea a consecuencia de actos violentos como la guerra y el genocidio o por enfermedades epidémicas como las que se propagaron en las poblaciones indígenas aproximadamente en los dos últimos siglos a raíz de los primeros contactos con europeos, o a consecuencia de catástrofes naturales, tales como sequías extremas que provocan hambrunas desastrosas, grandes inundaciones, erupciones volcánicas y demás (Wurm 2000: 30).

La última forma es la desaparición por desplazamiento: que una lengua dominada desaparece a causa de una lengua dominante. Éste es el caso simétrico de la transformación del latín a las lenguas romances, lo cual implica la desaparición del mismo latín. Por esta razón no se deben confundir las lenguas con sus pueblos y razas. Las personas que hoy día hablan una lengua indoeuropea no son necesariamente de raza indoeuropea (véase Calvet 1999: 141-142).

Obviamente es esta última variante, mencionada por Calvet, la que será de gran interés en la investigación presente. No obstante, no todos los investigadores están de acuerdo en cuanto a qué es lo que se está desplazando en un cambio lingüístico de esta naturaleza. Puesto que el conocimiento sobre los procesos del desplazamiento son esenciales para la planificación lingüística en el futuro, es de mucha importancia la teoría de lenguaje que sirve como base al estudio del desplazamiento. Klaus Zimmermann menciona varias de las teorías erróneas:

Hay varias formas de teorías erróneas o inadecuadas para las políticas lingüísticas.

1° La teoría cotidiana derivada del mito de Babel de que la homogeneidad lingüística -que existió alguna vez- es mejor que la heterogeneidad.

2° La teoría cotidiana de que la diferencia de las lenguas es solamente una diferencia de sonidos. Esta concepción científica del lenguaje es del estructuralismo norteamericano, que se limita a estudiar la parte exterior de las lenguas.

3° La teoría cotidiana de que la lengua sólo es una lista de palabras (Zimmermann 1999: 98).

También Annette Schmidt (1985) discute en su libro "Young People's Dyrbal" las diferentes teorías que son aplicadas al estudio del fenómeno. Una teoría es el cambio lingüístico interno (véase Labov 1980), que excluye los factores sociales en la investigación. Así, se ha descrito el desplazamiento de diferentes lenguas al analizar los cambios sintácticos,

léxicos o morfológicos paulatinos. De acuerdo con Zimmermann en este estudio no son de importancia estos cambios, ya que se considera que los factores del desplazamiento son de índole social. Según Zimmermann hay dos maneras de provocar la extinción de una lengua: ya sea por la extinción de los hablantes mismos, o por lo que se llama la muerte del lenguaje, esto es, cuando los miembros de una etnia a pesar de sobrevivir dejan de hablar su lengua. Este autor no está de acuerdo con algunos lingüistas que incluyen en esta categoría la incorporación sucesiva de elementos de la lengua dominante a las lenguas indígenas, y tratan de describir el proceso de muerte de la lengua como una sustitución paulatina de elementos de la propia lengua por elementos de otra (véase, por ejemplo, Knab 1978; Hill 1977, 1986). Zimmermann opina que el desplazamiento es un cambio de las funciones de una lengua, o sea, del desuso paulatino en dominios sociales. En ciertos casos sí puede darse un proceso paralelo de decadencia dentro de la lengua autóctona recesiva. Sin embargo, considera que hay que analizar con más detalle estos fenómenos, porque el préstamo -que en esas concepciones se toma como un elemento de desplazamiento- también puede ayudar a vitalizar a una lengua en la medida en que contribuye a la expansión de las facultades de expresión. De hecho, no existen lenguas sin préstamos. Sin embargo, el desplazamiento funcional de la lengua se puede observar muchas veces en las variantes generacionales. Es decir, la nueva generación ya no hace uso de la lengua de sus padres (Zimmermann 1999: 113).

A diferencia de Calvet y Hagège, aquí sólo se mencionan dos maneras de extinción de una lengua: eliminando los casos de lenguas antiguas o transformándose en lenguas modernas (que es un fenómeno que tampoco es de mucha importancia aquí). La importante es que Zimmermann considera que la adquisición de préstamos no necesariamente implica el desplazamiento de una lengua, aunque en muchos casos de desplazamiento se puede observar

una fuerte influencia de la lengua dominante sobre la lengua dominada. Sin embargo, hay que agregar que se trata simplemente de una confusión entre causa y síntoma ya que este cambio estructural demuestra que existe un cambio social que se expresa en la estructura lingüística. De marcada importancia son aquí las afirmaciones de que el desplazamiento funcional de la lengua se manifiesta muchas veces tanto en su variante generacional, así como que las consecuencias del proceso de préstamo en el desarrollo de la lengua receptora dependen de las actitudes que conllevan dichos préstamos. Tanto las actitudes como los cambios entre las generaciones, serán los ejes principales de este estudio.

Ahora bien, para el análisis en el LMLS se han detectado diferentes variables que incluyen los factores en el proceso dentro de una comunidad. Como en todas las investigaciones, estos factores deben ser limitados debido a su complejidad. De todas maneras, se quisieran presentar a varios de ellos, aunque no sean tomados en cuenta en este trabajo. Con su libro "Languages in contact" Weinreich (1953) obviamente inició el estudio del LMLS. Este autor menciona diez variables importantes: la geografía, el indigenismo (indigenusness), la membresía cultural o de grupo, la religión, el género, la edad, el estrato social, la ocupación así como la residencia en el campo versus la residencia en el centro urbano. Todas estas variables son decisivas en el LMLS. Ya antes, Haugen (1950) había sugerido como variables a la familia, la vecindad, la afiliación política y la educación. Más tarde Fishman (1971) consideró que para el estudio sistemático del LMLS hay que considerar las variables sociales, culturales y psicológicas y su relación con la estabilidad o el cambio en el uso habitual de las lenguas. De la misma manera hay que tomar en cuenta la relación de estas variables con el comportamiento hacia el lenguaje en determinadas situaciones de

contacto. A pesar de que estas últimas, en principio, parecen poco precisas también parecen ser más adecuadas por su relación con otros aspectos tal como el uso y las actitudes (comportamiento). Finalmente hay que entender a todas las variables o factores como una densa red de relaciones y no como una lista como se puede ver más arriba. Kloss (1966), Barth (1969) y Lieberman también proponen más factores por considerar, los cuales parcialmente sólo son aplicables a grupos de inmigrantes o ya están incluidos en las relaciones anteriormente mencionadas (Sercombe 2002: 1-2). Resulta conveniente mencionar también las variables que propone Mackey (1962), siendo éstas: i) la duración del contacto, ii) la frecuencia del contacto y iii) la presión del contacto por otra lengua. Este autor se refiere a las presiones económicas, administrativas, culturales, políticas, históricas, religiosas, demográficas o a las razones militares. Nuevamente la noción de presión demuestra los nexos que existen entre diferentes factores de la dinámica en los procesos del LMLS, y es esta noción la que recibe el principal interés en el presente trabajo. Es por ello que se retomará más tarde.

Un fenómeno que forma parte del LMLS es la resistencia de los hablantes indígenas en contra del desplazamiento de su lengua (véase Hamel 1986). Este fenómeno puede aparecer en diferentes formas, de manera individual o colectiva así como con mayor o menor éxito. Como resistencia se pueden considerar los intentos de purificar la lengua minoritaria, o su uso obligatorio en ciertas situaciones, igual que todos los esfuerzos de RLS. Su existencia, sin embargo, no necesariamente es una prueba de que el proceso del desplazamiento se esté deteniendo. Más bien es probable que haya resistencia en la mayoría de los casos de desplazamiento a pesar de que este desplazamiento se encuentre en proceso acelerado.

Como ya se había aclarado antes en el tema del LMLS, necesariamente se da en una

situación bilingüe y éste es, por ende, un problema del bilingüismo. Este estudio, en consecuencia, es un estudio sobre el bilingüismo. La noción de bilingüismo está ligada a las nociones de multilingüismo y monolingüismo. Desde el punto de vista popular, ser bilingüe significa que una persona es capaz de hablar dos lenguas con perfección. Hay muchas definiciones que varían desde el control nativo (native-like control) de dos lenguas hasta la definición que incluye a cualquier persona que posee una competencia mínima en una segunda lengua en una de las cuatro habilidades. Obviamente, de todas estas definiciones surge un gran número de dificultades teóricas y metodológicas. Por un lado carecen de precisión y no especifican qué es una competencia parecida a la de un nativo hablante. Esta última, por ejemplo, varía mucho entre los individuos de una población de hablantes de una sola lengua (véase Hamers & Blanc 2000: 6-7).

De la misma manera la noción de monolingüe puede carecer de sentido ya que normalmente se considera normal el monolingüismo (véase Romaine 1989), pero se desconoce si existe el intento de definir a una persona monolingüe. Tal vez, con algunas de las definiciones de bilingüismo, sería muy difícil encontrar a una persona monolingüe ya que todos los humanos, entonces, serían bilingües. El origen del problema radica ya en la ausencia de una definición de lo que es una lengua o de lo que es una variante, es decir, el dialecto de una lengua. Así como confirman Hamers & Blanc (2002: 20-21):

In addition to its communicative (message) and cognitive (intelligence) functions, language has a social function. By this we mean that any utterance carries a social meaning in that it reflects the position of its speaker in the power relations in the society which confers a particular social value to this utterance. It can be said that the whole social structure is present in every language interaction and that every interaction is mapped onto the social structure. Language is not homogeneous any more than society is; variation is inherent in language because language behaviour varies along social dimensions (e.g. social class). Languages and varieties of language (accents, dialects, sociolects, codes) have a recognized value on the linguistic market

[...] and can be placed on a hierarchical scale according to their distance from the official, legitimate norm. Power relations between language varieties vary as a function of their speakers' access to the legitimate norm, and any discourse takes its discourse (i. e. in language behaviour) are a result of the interplay between the objective dynamic forces of the market and the way in which the individual perceives, evaluates and responds to these forces.

Por lo tanto un estudio en el bilingüismo también es un estudio en las relaciones de poder. Ahora bien, en el caso de bilingüismo -objeto de este trabajo- la situación tiende a volverse monolingüe debido a que una de las lenguas se está extinguiendo. La pregunta es entonces ¿cuáles son las causas de la extinción de las lenguas?

Podríamos preguntarnos por qué el neerlandés no se mantuvo en los Estados de Nueva York, Delaware y Nueva Jersey, posesiones de los colonos de los «Nuevos Países Bajos» desde 1623 hasta 1664, por qué el francés ha desaparecido en el Estado del Maine, donde los inmigrantes francófonos de Acadia eran sin embargo muy numerosos, por qué, en fin, las lenguas africanas no sobrevivieron en las comunidades negras americanas (Hagège 2002: 106).

Las causas del desplazamiento son múltiples y en cada situación bilingüe -en la cual el desplazamiento de una de las lenguas se hace probable- se podría identificar una combinación de diferentes causas que, tal vez, no se podría identificar en otra situación parecida. Es decir, cada caso es único, como las huellas digitales de las personas. Sin embargo, lo que se está buscando en este proceso son los patrones universales. Como afirma Hagège (2002: 108):

Es posible interpretar en términos ecológicos los fenómenos que acabamos de reflejar. Si se extiende la noción, propuesta en su momento [...] de ecolingüística, diremos que las lenguas, para sobrevivir y continuar llevando una vida normal, deben adaptarse a las nuevas necesidades del entorno ecolingüístico. Las presiones que ejerce un entorno ecolingüístico desconocido hasta entonces se hacen demasiado urgentes para que las comunidades confrontadas a un modo de vida radicalmente nuevo tengan los medios y el tiempo de enfrentarse adaptando sus lenguas.

En este sentido Hagège propone dos nociones claves: la ecolingüística, o el entorno lingüístico, que hace única a cada situación de bilingüismo, y las presiones, que como

constructos conceptuales, podrían servir para encontrar patrones comunes en las diferentes situaciones.

La metáfora de la ecología lingüística², que originalmente ha sido introducida por Haugen (1985), ha vuelto a ganar importancia últimamente. Sin embargo, también ha sido cada vez más aceptada sobre todo para estudiar situaciones lingüísticas muy complejas como las del Pacífico. Un autor que últimamente siguió desarrollando esta metáfora es Mühlhäusler (1996: 1-2) en las investigaciones en las lenguas del Pacífico.

According to Haugen (1985), the ecology of language can be defined as 'interactions between any given language and its language ecology may be defined as the study of environment'. The term 'language ecology', like 'language family', is a metaphor derived from the study of living beings. The view that one can study languages as one studies the interrelationship of organisms with and within their environments presupposes a number of subsidiary metaphors and assumptions, most notably that languages can be regarded as entities, that they can be located in time and space and that the ecology of languages is at least in part different from that of their speakers.

De acuerdo con este autor el fracaso para que la ecología lingüística hubiera tenido un impacto mayor en la investigación en el área se debe probablemente al punto de vista de Haugen de que puede existir algo que podría ser denominado 'una lengua determinada'. Este problema será discutido más adelante.

Sin embargo, en los últimos años, como acaba de mencionarse, la ecología lingüística ha tenido un gran impacto en los estudios en el LMLS y RLS así como en la política del lenguaje.³ Mackey sugiere que el análisis de la situación de la ecología de una lengua debe tomar en cuenta el entorno. Según este autor, el entorno de una lengua es el conjunto de las

² Como se trata de una metáfora tomada de la biología, y las lenguas no son seres vivos como tales -más bien lo son sus hablantes-, esta metáfora también ha sido rechazada por algunos estudiosos en el campo.

³ Para mencionar a algunos, estos autores son Zimmermann (1999), Grenoble & Whaley (1998), Kaplan & Baldauf (1997), Crowley (2000, en prensa), Gyman (2001) en su análisis de la política del lenguaje en Paraguay, Edwards lleva a cabo una revisión crítica (2001), Hagège (2002), Martín quien estudia el cambio dentro de ecología lingüística de Brunei Darussalam (2002), Sercombe (2002), McLellan (2002) así como algunos autores ya en años más tempranos como Phillipson & Skutnabb-Kangas (1996) y Mackey (1994).

circunstancias de su uso, externas a ella y, en consecuencia, es un concepto que se relaciona. Así, una lengua sólo tiene valor en relación con otra cosa. "Desde la perspectiva de todos los pueblos la naturaleza había sido el primer horizonte de su cultura (forjada por su historia), y la cultura el horizonte de su lengua. El contacto con otras gentes y con otras culturas ampliaban o cambiaban este horizonte de maneras imprevisibles y a veces paradójicas" (Mackey 1994: 31-32).

Así también hay que ver a la ecología como sistema de diferentes ecologías que se incluyen y excluyen, y que están ordenadas de manera jerárquica ya que se puede distinguir entre ecologías locales, regionales o mundiales.

La ecología global y la ecología regional forman dos orillas entre las cuales hay otras ecologías también relacionadas con la lengua que continuamente está modificando en el espacio y en el tiempo. Se trata de estructuras temporales que se disuelven y se resuelven ellas mismas, que aparecen y desaparecen en diferentes formas y tamaños. Como ejemplo se pueden mencionar "algunas culturas nómadas multinacionales extraterritoriales, poblaciones péndulo (día y noche) en las grandes ciudades, trabajadores temporales, y grupos de presión o de intereses comunes" (Mackey, 1994: 38) que se encuentran de vez en cuando en diferentes lugares para intercambiar experiencias e información en una lengua diferente a la suya.

Entonces, las ecologías están sujetas a un cambio permanente. De esta manera también el cambio lingüístico, así como el desplazamiento de lenguas son parte de un proceso natural. El cambio simplemente sucede y no puede ser evitado. Sin embargo, si se le agrega un valor a esta circunstancia, tal vez se podrá decir en el futuro cuáles cambios son deseables y cuáles no. Esto significa influir y dar dirección al cambio. Para esto hay que entender cómo interactúan la cultura y la naturaleza.

En este contexto, la ecología ha sido vista como la conexión entre naturaleza y cultura, y la conexión entre cultura y lengua (ver, por ejemplo, la adaptación de las lenguas polares a la tundra cercada por la nieve, y de las lenguas tropicales a la diversidad de la selva tropical). Estas conexiones reflejan los fundamentos biológicos de la sociedad. Es por esto que hoy hemos presentado la ecología como el estudio de procesos dentro de los horizontes de cultura (¿Cómo funciona el bosque? ¿Cómo funciona una comunidad plurilingüe?). Dentro de cada horizonte, dentro de cada contexto, todo, en el último análisis, sí se puede relacionar directa o indirectamente con cualquier otra cosa. La parte extraviada podría ser la llave para la totalidad (idem. 1994: 38).

Igualmente hay que comprender los nexos entre cultura y lengua. La lengua no solamente está relacionada con la cultura sino que forma parte de ella, y muchas veces, es la parte más importante de la cultura, aunque esta importancia varía según cada caso. De esta manera, la cultura representa el contexto en el cual se está desarrollando la lengua. Todo junto forma parte del estado del mundo actual, que tiene la misma importancia de un sistema ecológico.

Así, Mackey explica también la importancia de la metáfora de la ecología lingüística en relación con el desplazamiento de las lenguas minoritarias. Son variadas las fuerzas que afectan a la ecología de una lengua. Para entender sus dinámicas, primero hay que distinguir entre aquellas fuerzas que afectan a los usuarios y aquellas que influyen en los usos de las lenguas, es decir, entre los hablantes y las funciones de sus lenguas. Los factores que incrementan o reducen el número de los usuarios nativos de una lengua incluyen las tasas de natalidad (hablantes jóvenes), endogamia, expansión territorial (a través de conquistas o colonias), la reducción de los hablantes "a causa de la guerra, el hambre, los desastres naturales, las enfermedades, el genocidio, la exogamia, la deportación, los desplazamientos, la emigración, la esclavitud y la falta de Estado." (ibidem. 1994: 41-42).

El primero de los factores que menciona Mackey, -el número de los usuarios nativos- son los que interesan especialmente en este trabajo. No se trata solamente del número de los

usuarios, sino también la relación del número de los usuarios de la lengua minoritaria en relación con el número de usuarios de la mayoritaria. Por ello hay que analizar la dinámica que indica el cambio en proceso, es decir la comparación entre hablantes jóvenes y mayores, que corresponden a las diferencias generacionales. Las fuerzas que pueden hacer disminuir el número de usuarios -como la guerra, el hambre, enfermedades etc.- en la actualidad no son tan relevantes como fueran en el pasado. Sin embargo, el incremento o descenso en el número de usos (funciones) de una lengua será nuevamente de mucha importancia, ya que tiene algún impacto en la vida de los hablantes. De esta manera, la ecología lingüística parte desde un punto de vista integracionista para entender la interdependencia entre formas de comunicación humana y los múltiples factores ambientales (Mühlhäusler 1996: 8).

Ahora bien, ya que una lengua no puede ser vista como un objeto aislado sino integrado a la cultura de quienes la hablan y dentro de la naturaleza en la que viven sus usuarios, Mackey agrega también el ejemplo de la ciencia económica comparando a la lengua con una moneda que puede ser usada para ciertos fines. Este ejemplo parece especialmente sutil para explicar el desplazamiento de una lengua cuando es abandonada por un grupo étnico.

El aumento en la comunicación puede incrementar la velocidad del contacto de lenguas. Con la amplificación de la extensión y la distribución de los hablantes se incrementa la velocidad, y ésta se convierte en el valor que, a su vez, incrementa el uso de las lenguas, parecidas a una moneda que es usada a menudo y en cualquier sitio adquiere más valor y finalmente más uso. Y como la gente tiende a aceptar una moneda que facilite cada transacción, lo mismo sucede con la elección de una lengua determinada. En situaciones del plurilingüismo, así como en el mercado de dinero, esto crea a menudo un orden espontáneo.

La velocidad de los mercados se parece a la ecología de una lengua para producir efectos en el contexto de su cultura. La cultura, como información y entretenimiento, también se convierte en una mercancía. Su velocidad de distribución, combinada con economías dependientes de los costos y los beneficios determina el contenido de la cultura. Esto atrae beneficios incluso para el denominador más bajo, ya que está produciendo un producto que es probable que atraiga al mayor número de gente (Mackey, 1994: 48-49).

No obstante, cada situación es diferente en su proceso de desplazamiento pero no se puede negar que cuando es la misma comunidad de habla la que está promoviendo el desplazamiento de su lengua, es ante todo cuando hay un contacto entre lenguas de tipo económico. Aunque también haya muchos ejemplos que demuestren lo contrario, de la misma manera se puede relacionar en la mayoría de los casos con este tipo de contacto.

Cuando el contacto es ante todo uno económico, los miembros de la comunidad lingüística económicamente débil que tienen conocimiento de la lengua de la comunidad económicamente más fuerte, adquieren ventajas que no pueden obtener los que no conocen la otra lengua. Esto atrae los beneficios monetarios ya mencionados por Mackey, y por ende, el acceso a mercancías y servicios codiciados, lo cual contribuye a que a los hablantes del grupo más débil en lo económico les dé la impresión que su lengua se esté volviendo inútil en la situación económica que forma su contexto. Cuando estos hablantes se den cuenta de esta situación, ello provocará que menosprecien cada vez más su propia lengua usando más frecuentemente la lengua de la comunidad económicamente más fuerte. Esta dinámica "se lleva a cabo a costa de la lengua de la comunidad hablante que entra bajo esa influencia y puede conducir a que su uso decaiga gravemente, hasta que los ancianos acaban siendo los únicos que la usan con regularidad" (Wurm 2000: 34).

Wurm confirma la importancia de estos cambios generacionales, hecho que también revela alguna información sobre la vitalidad de una lengua minoritaria. El concepto de 'vitalidad' lingüística está conectada con la teoría de la acomodación desarrollada por Giles et al. (véase por ejemplo Giles, Coupland & Coupland 1991) pero también ha sido aplicada en otros contextos.⁴

For present purposes, the accommodation model is most interesting as it relates to a further development, that of *ethnolinguistic vitality*. Giles et al. ... outline three variables pertinent to group vitality: status (particular socioeconomic), demography (number, concentration and proportion of group members) and institutional support (e.g. the use of group language in education, government, religion, etc.), (Edwards 1985: 153).

En cambio, también hay otras propuestas para determinar la vitalidad lingüística de una lengua minoritaria que sin embargo no se distingue mucho de la anterior pero está organizada de manera diferente.

Recently, Ryan et al. ... have attempted to summarise language attitudes studies by providing an 'organisational framework'. They suggest that there are two determinants of language perceptions: *standardisation* and *vitality*. A standard is one whose norms have been codified and is associated with dominant social groups. Vitality ... refers to the number and importance of functions served, and is clearly bolstered by the status which standards possess; it can also be a feature, however, of non-standard varieties, given sufficient numbers of speakers and community support. There are also two main evaluative dimensions: *social status* and *solidarity* (Edwards 1985: 150).

En todas las propuestas se toma en cuenta el "status" social de la lengua en cuestión. Esto significa que las actitudes hacia las lenguas en contacto son un elemento clave en el desplazamiento o el mantenimiento de una lengua minorita. Wurm considera que la causa de la muerte de una lengua es el cambio en la ecología de las lenguas, como cuando un ecosistema se ve cambiado por la introducción de una especie animal o vegetal diferente a las que allí existían antes. La introducción de un depredador que antes no era conocido por los

⁴ Para un resumen de la noción véase Edwards 1985.

animales del lugar puede exterminar algunas de las especies que existían en dicho lugar.

Las peligrosas especies animales y vegetales recién introducidas que hemos mencionado son comparables a las actitudes negativas y destructivas hacia la lengua tradicional de los portadores de la cultura recién introducida y de los hablantes de la lengua que le sirve de medio de expresión. Se trata de un fenómeno muy conocido que se manifiesta, por ejemplo, en las creencias de los hablantes de antiguas lenguas coloniales, que sostienen que las lenguas nativas no son realmente lenguas, sino únicamente jergas rudimentarias ("dialectos"), inadecuadas hasta para la expresión de los pensamientos más simples, ya que consisten en una serie de gruñidos y sonidos de tipo animal que hay que acompañar con gestos para que puedan transmitir significados, y así sucesivamente (idem. 2000: 31).

De esta manera Wurm señala como causa del desplazamiento a los contactos y los choques culturales los cuales, por cierto, no son la causa por sí mismos, pero pueden afectar gravemente la actitud de los hablantes de la lengua minoritaria hacia su propia lengua. Las actitudes parecen ser centrales como causa y se retomarán más adelante. Wurm también menciona a la influencia económica -como se pudo ver antes- y la influencia cultural, que este autor considera más grave para el destino y la naturaleza de una lengua (ibidem. 2000: 36).

Hamers & Blanc, basándose en Fishman mencionan tres razones que conducen a la muerte de lenguas:

- (1)changes in the way of life of a group that weaken the strength of its social networks;
- (2)changes in the power relationships between the groups;
- (3)stigmatised attitudes towards the minority group values and language, shared by minority and majority alike (Hamers & Blanc 2000: 298).

Una comparación entre las situaciones de desplazamiento en Europa Occidental del siglo XIX y de África Occidental del siglo XX -tomando en cuenta datos socioeconómicos, demográficos e infraestructuras geográficas- se demostró que los factores del LMLS se deben a los mismos factores económicos, tecnológicos y sociales. Especialmente se pueden mencionar como factores a los procesos de la urbanización y a la escolarización (Hamers &

Blanc 2000: 298).⁵

En un análisis de las diferentes situaciones, así como de los diferentes factores mencionados por los distintos autores, se puede notar que no sólo son una gran variedad de razones del porqué las lenguas mueren, sino que también se puede notar que todos los factores están conectados, lo cual realmente da un sello individual a cada situación de acuerdo con el carácter de los nexos que se encuentren de caso a caso. Debido a la cantidad de factores es difícil analizarlos todos y menos aún a los nexos que existen entre ellos. Por ejemplo, en el presente estudio no se enfocó hacia el fenómeno importante de los cambios en las redes sociales (véase Gal 1979) lo cual hubiera requerido otros instrumentos para la recopilación de datos. Sin embargo, aquí se quiere poner énfasis en las actitudes, que es el factor que se ha mencionado en todas las fuentes que tratan el tema.

2.2. Actitudes negativas como factor en el desplazamiento de lenguas

La importancia de las actitudes en los procesos de LMLS ha sido señalada por la mayoría de los autores. Las actitudes son la parte visible de diferentes fenómenos como el 'status' de una lengua o los valores, las creencias e ideologías de una comunidad determinada, así como de la identidad de los grupos o de los individuos (véase Zimmermann 1992). No existe un acuerdo general acerca de la definición de lo que son las actitudes pero en un nivel general se puede considerar como una disposición de reaccionar de manera favorable o desfavorable ante una clase de objetos (Edwards 1985: 139). Al mismo tiempo, las actitudes son dinámicas como el proceso del cambio mismo, ya que una persona cambia de identidad de acuerdo con el grupo con el cual esté interactuando en el momento y con el cual se quiera

⁵ Los autores mencionados se basan en las investigaciones realizadas por Tabouret-Keller.

identificar (Le Page & Tabouret-Keller 1985). Por esta razón es preciso que un análisis incluya tales variaciones. También los cambios culturales y económicos causan cambios en los valores, la identidad etc. y provocan así un cambio en las actitudes.

In a situation of language contact the status of each language varies, on the one hand, as a function of the nature of intergroup relations – in particular power relations and the values and norms attached to these – and, on the other hand, as a function of the perceptions that speakers form of these relations, their values and norms. It follows that language attitudes and uses vary in social, geographical and historical space as a function of these relations and perceptions. When relations change, status relationships, and therefore perceptions, attitudes and uses, change. It is worth stressing that it is not so much the languages that vary as their speakers, who select from a variety of possible models which are socially marked; as Le Page & Tabouret-Keller point out, change only takes place when the social values of the models change and the behaviour of the speech community also changes (Hamers & Blanc 2000: 292).

Ahora bien, las actitudes son experimentadas, en primer lugar, como las actitudes de los hablantes de otras comunidades. Cuando estos hablantes están en una situación más ventajosa y más poderosa que los usuarios de la comunidad minoritaria, estos últimos pueden hacer suyos los valores y las ideologías que dan raíz a las actitudes negativas hacia ellos, hecho que los conduce a usar también la lengua menos estigmatizada. Debido a que las actitudes en muchos casos no son conscientes se deben encontrar instrumentos adecuados para su análisis. Hay diferentes métodos, entre los cuales la entrevista y la técnica de *matched-guise* (véase más adelante) son los más comunes. Debido a que se trata de un test fuera de contexto, su aplicación ha recibido ciertas críticas. Sin embargo, Edwards (1994: 147) justifica la técnica de la siguiente manera: "While the technique has been criticised, mainly for its alleged artificiality, it does seem to provide useful information which can be confirmed by other means (c. g. by questionnaires, or by ratings of actual speakers *not* adopting guises)."

También en este trabajo se usa la mencionada técnica en combinación con la entrevista. Es decir, el instrumento principal para analizar las actitudes de personas que no son

miembros de la comunidad investigada es el *matched-guise*, mientras que en la comunidad misma se han llevado a cabo entrevistas para conocer las actitudes de los mismos hablantes del otomí.

A nivel teórico, las actitudes son consideradas la parte visible de los valores y de las ideologías. Estas últimas, a su vez servirán como base para las relaciones de poder. Más adelante se describirán más en detalle los nexos entre actitudes, ideologías y poder.

2.3. Política del lenguaje

Ahora bien, el presente trabajo se limita al análisis del desplazamiento de una lengua indígena, en especial en el pueblo otomí de San Cristóbal Huichochitlán. Por lo tanto se trata de un estudio de caso en el desplazamiento. Sin embargo, gran parte de los estudios en este campo son también estudios en el mantenimiento o en las posibilidades del mantenimiento y la revitalización de las lenguas minoritarias.⁶ El mantenimiento y la revitalización de una lengua en peligro requieren de una planificación lingüística. De manera breve habrá que explicar el lugar de esta investigación en acciones de la planificación lingüística.

Kaplan y Baldauf (1997) distinguen entre política del lenguaje y planificación lingüística. Estos autores consideran a la última como parte de la política del lenguaje. Al mismo tiempo, también existen políticas del lenguaje que no pueden ser consideradas como planificación lingüística. En esta categoría recae toda acción que ha tenido algún efecto en el lenguaje sin que eso haya sido intencional. Por ejemplo, la cristianización de los pueblos

⁶ Véase Fishman 1974, 1991 y 2001; Aguirre Beltrán 1983; Cobarrubias & Fishman 1983; Ó Laoire 1995; Mackey 1983; Spolsky 1995; Edwards 1985, 1994, 1997 y 2001; Maurais 1987; Rabin 1998; Karetu 1995; Smolicz 1995; Gumperz 1996; Pardo 1996; Coronado 1996; Zimmerman 1999; Amery 2001; Eggington 2001; Liddicoat & Bryant 2001; Lopes 2001; Walsh 2001; David 2002, 2003; Sercombe 2002; Li 2002; Martin 2002; Saxena 2002; Gibbons & Ramirez 2003.

indígenas, en menor o mayor grado, ha contribuido a la castellanización. Aunque en muchos casos los pueblos convertidos habían adoptado la nueva religión, sin haber dejado de hablar su lengua, de alguna manera la cristianización también dejó su sello por haber creado una situación diglósica (véase Ferguson 1974). Pues el español, igual que el latín, han estado presentes junto con los misioneros europeos.

Así también en el área de la educación se toman decisiones que han incluido cambios en el lenguaje, sin que las acciones que siguieron a estas decisiones estuvieran dirigidas al habla. Lo mismo vale para las decisiones legislativas, que de la misma manera están dejando su efecto.

Aún en el caso de decisiones claramente dirigidas al lenguaje, muchas veces no se puede hablar de una planificación. Por ejemplo, en muchos países recientemente independizados los gobernantes tuvieron que tomar la decisión de declarar a una lengua como la oficial. Independientemente si eso ha sido correcto o no, en muchos casos no se puede hablar de planificación lingüística, sino exclusivamente de política del lenguaje.

En cambio, la planificación del lenguaje consiste de un cuerpo de ideas, leyes y regularizaciones, reglas de cambio, creencias y prácticas con la intención de cambiar una situación o de evitar algún cambio (Kaplan y Baldauf, 1997: 3). Calvet lo presenta con el siguiente esquema: S1 sea la situación sociolingüística inicial y S2 la situación que queremos alcanzar. La definición de la diferencia entre S1 y S2 constituye el campo de la intervención de la política del lenguaje y el saber cómo llegar de S1 a S2 es el dominio de la planificación lingüística (1996: 44).

De acuerdo con Kaplan y Baldauf (1997: 106) se requieren de cinco pasos diferentes para poder hablar de planificación del lenguaje. Siempre se debe iniciar con una investigación

de la situación. Esto requiere de una pesquisa sociolingüística o de una etnografía de la comunicación. El segundo paso consiste en un reporte detallado de los resultados de la investigación sociolingüística. Con base en este reporte hay que tomar las decisiones, o sea hay que fijar los objetivos de la planificación. Esto es equivalente a lo que Calvet llama "S2". El cuarto paso consiste en la planificación de las acciones más indicadas para llegar a la situación deseada, y el quinto en su ejecución. Durante esta última etapa es de suma importancia que haya una evaluación permanente de los resultados, ya que se debe corregir el plan en caso de que éstos no coincidan con las metas originales.

Los políticos en muchas ocasiones (o en la mayoría de los casos) inician con el paso tres, que significa que pasan por alto que haya una necesidad de investigar primero acerca de la situación existente. En consecuencia sus decisiones son espontáneas y sin bases empíricas. Estas acciones no podrían considerarse como planificación lingüística sino nada más como política del lenguaje.

2.3.1. Planificación lingüística

La planificación es algo indispensable en las sociedades modernas. Cada sociedad tiene determinados recursos a su disposición, cuyo aprovechamiento debe ser bien planeado para que éste proporcione el máximo beneficio posible y para que el mismo sea distribuido de manera equitativa. La planificación lingüística, a nivel macro, es un aspecto de la planificación de los recursos nacionales. Se pueden distinguir entre la planificación y el desarrollo de recursos naturales y de recursos humanos. Éstos no son diferentes en el desarrollo como tal, sino más bien varían en el tiempo requerido de la planificación y en el

resultado. El desarrollo de los recursos naturales puede ser observado y medido sin grandes problemas. Por ejemplo, la construcción de una presa puede ser llevada a cabo dentro de algunos años. Después se puede ver la obra y se pueden medir los beneficios obtenidos por ella. También se pueden medir los posibles efectos secundarios, que no necesariamente serán positivos.

Todo esto es posible dentro de un periodo gubernamental. La planificación del desarrollo de recursos humanos, sin embargo, sobrepasa el tiempo de cada administración de gobierno. Muchas veces el comportamiento humano perdura generaciones para poder ser modificado. Tampoco es fácil medir los beneficios de algún proyecto en los mismos términos como se mide el desarrollo de los recursos naturales. Otro problema es que tampoco se sabe cómo sería la situación si se hubieran tomado decisiones diferentes a las que llevaron a las actividades de planificación (Kaplan & Baldauf 1997: 4-5).

Tal vez éstas sean las razones por las cuales los políticos normalmente decidan en el área, sin haber realizado las investigaciones necesarias y sin planificar debidamente, ya que no se pueden presentar resultados concretos a los electores, y, en consecuencia, es poco probable que la planificación lingüística atraiga algún beneficio para su carrera política.

Generalmente se distinguen entre dos actividades diferentes en la planificación lingüística. Una tiene como objetivo la modificación de la lengua y la otra tiene como objetivo la modificación del entorno de la lengua. La primera es conocida como la planificación del "corpus" y la segunda como la planificación del "status". Obviamente es casi imposible separar las dos actividades, ya que cada modificación en el "corpus" también necesariamente implica alguna modificación en el "status" y viceversa (Kaplan & Baldauf 1997: 28-29). Sin embargo, se considera que hay cierta utilidad en esta división y hasta cierto punto será posible

tomarla como punto de partida.

Las modificaciones en el "status" también se pueden considerar modificaciones en las actitudes. La planificación del "corpus" está relacionado con actividades como la elaboración de diccionarios, gramáticas y el establecimiento de ortografías. Siempre está dirigida hacia la resolución de algún problema. Por ejemplo la falla en la comunicación se podría considerar un problema lingüístico, aunque depende también mucho del punto de vista de uno qué se debe considerar como falla.

La planificación se concibe dondequiera que haya fallas de comunicación. Pero la falla no es un concepto disyuntivo; se distribuye a lo largo de una escala que va desde el completo éxito hasta el completo fracaso. Si tomamos los extremos y el medio de este parámetro podemos establecer tres clases de situaciones de comunicación: el de la comunidad lingüística primaria entre personas cuyo trato es directo y cuyas únicas diferencias son idiosincráticas o, en términos lingüísticos, idiolectales; comunidad lingüística secundaria donde hay inteligibilidad parcial; y una comunidad lingüística terciaria donde no hay inteligibilidad alguna por lo que se requieren intérpretes (Haugen 1974: 285).

Antes de iniciar la planificación se necesitan identificar el problema y fijar los objetivos o metas. Hay que analizar si los objetivos son realistas y cuáles son los caminos más adecuados que llevarán hacia ellos. También hay que ver si no hay contradicciones entre ellos, ya que una meta fijada puede excluir de manera automática a otra deseada. Entonces habrá que tomar una nueva decisión en cuanto a la exclusión de una de ellas.

2.4. Las desventajas

Si, como se había planteado anteriormente, el LMLS debe ser objeto de la planificación, entonces también hay que preguntar ¿por qué es importante evitar el desplazamiento de lenguas minoritarias? ¿Hay alguna ganancia al mantener a una lengua viva

o existe alguna desventaja cuando la lengua muere, y para quién? Zimmermann coincide con Humboldt que la pérdida de una lengua equivale a la pérdida de una visión del mundo.

La concepción del lenguaje de Guillermo de Humboldt nos dice claramente que abolir una lengua significa exterminar una de las visiones del mundo que los seres humanos han elaborado a través de los siglos con el objetivo de mejorar la comunicación (Zimmermann 1999: 106).

Este punto de vista está relacionado con la necesidad de conservar testimonios de culturas pasadas como objetos de cerámica o los restos de edificios construidos por grupos prehistóricos o por los antepasados del mismo pueblo que se identifica con estos testimonios. Hay que aclarar que no se debe entender mal a Zimmermann, en el sentido de que sólo le baste la conservación de datos lingüísticos en cintas magnetofónicas antes de morir el último hablante, como si él considerara a la lengua indígena en abstracto sin tomar en cuenta a los seres humanos que la hablan, -ya que éste es el caso de muchos lingüistas descriptivistas (idem. 119). No obstante, se considera aquí que las razones dadas por Zimmermann también parecen un poco alejadas de los problemas más inmediatos de los hablantes de las lenguas indígenas. Así, las razones de Fishman son un poco diferentes cuando él hace alusión a los problemas de los individuos en la vida cotidiana para su identidad social (1991: 7-8):

The fundamental point of departure for RSL-efforts is the view that language is a resource at the level of societal integration and social identification. [...] It does assume that every human aggregate defines its history and works toward a desired model of its future in accord with that definition. [...] A preferred, historically associated mother tongue has a role in this process of individual and aggregative self-definition and self-realization, not merely as a myth [...] but also as a genuine identificational and motivational desideratum in the ethnocultural realm. While it is true that culture is a construct rather than a 'thing' to be molded, fashioned, changed or pointed in a particular direction, the same is also true of other targets of organized societal efforts, e.g. education, mass communications, public health, justice and their various related societal institutions and goals. Thus, it is by no means inherently ludicrous, wicked or stupid to plan or seek to influence or to modify the ongoing interaction between language and culture, even though one must grant that such planning and modification, like all social planning and modification, is sometimes done ludicrously, wickedly and

stupidly.

Ambas razones para el mantenimiento, expuestas por Zimmermann y Fishman demuestran que la pérdida de una lengua realmente representa una desventaja. En el caso de los argumentos de Zimmermann se trata de una desventaja para toda la humanidad, y en el caso de Fishman más bien se trata de una desventaja para los hablantes y su grupo étnico, también es el caso cuando un grupo está forzado a abandonar su religión lo que mucha gente considera tan grave como la muerte misma. Si se toma en cuenta este hecho, también es imaginable que mucha gente sienta lo mismo cuando es obligada a abandonar su lengua.⁷ Al mismo tiempo hay personas y grupos que efectúan este cambio, religioso o lingüístico, sin que hayan sido forzados u obligados por otros para hacerlo. En este caso la desventaja, que aquí tal vez se pueda comparar con sufrimiento, no es la misma como en el primer caso. Esto no significa que ya no es necesario hacer algo al respecto porque bajo esta actitud hacia su propia lengua se pueden esconder diferentes formas de desventaja. Por ejemplo, una desventaja económica, que desde el punto de vista del hablante de la lengua minoritaria está ligada a su lengua y puede causar la presión para abandonar su lengua.

It is possible, however, that a community does not see the process as one of self-suppression, but rather of simple alteration. In this way, we might resolve the murder-suicide matter (if the terms must be used at all) by considering the social pressures under which suicide occurs. In personal suicide, stress is involved; people do not kill themselves on a whim. Usually, the pressures are varied, although there sometimes exists a 'significant other' who in some sense has caused the suicide. In linguistic suicide, on the other hand, there is *always* a significant other (language) which creates the pressures leading to language shift and decline; there is always a murderer. But, just as a person may cause another's suicide without being a murderer in law, so a language can bring about another's demise without directly and actively planning to do so (Edwards 1985: 52).

⁷ El ejemplo no es válido en todos los sentidos ya que la religión obedece a una dinámica diferente de la lengua. Lo que sí justifica esta comparación es la parte emocional que puede ser muy parecida en ambos casos cuando se está llevando a cabo un cambio.

Ahora bien, no se puede localizar al culpable y parece que en este caso realmente la gente de la etnia en cuestión está convirtiendo la desventaja en ventaja al abandonar su lengua, si no se considera en este momento el argumento de Zimmermann de que cada pérdida de una lengua también es la pérdida de una visión del mundo. Sin embargo, aquí se argumentará que hay otra desventaja poco considerada, porque esta desventaja es más bien temporal y solamente afecta a una parte de la población del grupo minoritario, pero de manera muy fuerte. Se trata de la población que no ha reaccionado a tiempo y ha sido atropellada por los cambios. Durante dos o más generaciones los hablantes de la lengua indígena, especialmente cuando son monolingües, se convierten en un grupo minoritario dentro de su propia comunidad, donde hasta entonces gozaban de todas las ventajas locales existentes. Se trata sobre todo de la población de la tercera edad, pero también de los hablantes bilingües que se sienten deficientes en su empleo de la lengua mayoritaria y sufren severas desventajas en diferentes situaciones. El problema es parecido a las situaciones de contacto cuando el comportamiento de una persona es evaluada de acuerdo a la ideología lingüística predominante, como afirma Gumperz (1996: 46-47):

Otros ejemplos [...] muestran [...] que los participantes no comparten los mismos antecedentes. A menudo, esta incompatibilidad ocasiona serios fenómenos de incomprensión. Lo que es importante en estos casos es que los participantes no explican tales faltas de comprensión en términos lingüísticos. Todo lo contrario. Al juzgar el comportamiento del otro, los participantes apelan a estereotipos interétnicos y visualizan los problemas de la interacción como reflejo de un conocimiento imperfecto. Al no compartir las estrategias discursivas, el comportamiento normal de las personas, motivado seguramente por sus antecedentes personales e históricos, es juzgado en forma inapropiada; y de acuerdo a la ideología lingüística predominante. Ésta es precisamente la forma en que opera la hegemonía lingüística o la dominación simbólica, para utilizar las nociones de Gramsci y Bourdieu. Es decir, el comportamiento automático del otro en determinado encuentro se juzga en términos de una ideología dominante. El efecto de estos juicios, justificados a partir de la ideología dominante, es la negación de una posición social del individuo.

Cuando el desplazamiento de la lengua indígena se haya consumido, esta desventaja desaparece dentro de la comunidad. Es principalmente el fenómeno descrito aquí el que va a ser considerado en este trabajo y el cual también debiera ser objeto de futuras acciones en la planificación lingüística.

2.5. Situaciones de peligro para una lengua

En los diferentes trabajos que han tratado el tema hay diferentes formas de evaluación de situaciones de peligro. Incluso, hace algunas décadas, solamente se hablaba de lenguas en contacto (Weinreich 1953). La noción de 'lenguas en contacto' ha sido criticada por los investigadores en este campo, especialmente en Cataluña (Aracil 1979, Ninyoles 1979, Puig i Moreno 1979, Valverdu 1979).⁸ Los lingüistas de esta corriente consideran que no existen lenguas en contacto únicamente más en conflicto. De la misma manera critican el concepto de la diglosia elaborado por Ferguson (1974) y su aplicación del mismo concepto al bilingüismo por Fishman (1967). Los mencionados lingüistas no están de acuerdo en que pueda existir una coexistencia estable entre dos variantes lingüísticas, como lo sugiere Ferguson en su artículo.⁹

Se considera aquí que cada contacto incluye la posibilidad del conflicto. Si se trata de un conflicto o simplemente del contacto entre lenguas, es cuestión de diferentes grados. Por ejemplo, entre muchas lenguas nacionales en Europa se puede decir que éstas están en

⁸ Para un resumen de esta corriente de la sociolingüística véase también Kremnitz 1979.

⁹ Al mismo tiempo parece que esta crítica no ha encontrada tanta aceptación fuera de Europa. Se sigue usando la noción de 'lenguas en conflicto' pero sin referirse a la corriente mencionada. Martín Pütz, por ejemplo, ha compilado un libro con el título "Language Contact and Language Conflict" (1994) con autores como Ronald W. Langacker, Anna Wierzbicka, Ayo Bamgbose, Konrad Ehlich, Michael Clyne etc. sin que se haga alguna referencia a la sociolingüística catalana. De la misma manera Edwards (1994) tampoco la menciona en su capítulo "Languages in Conflict". Este autor más bien describe lo que también se podría llamar 'lenguas en peligro' y discute diferentes nociones como el 'asesinato de lenguas' (Language murder), 'suicidio de lenguas' (Language suicide), etc. Sin embargo, no explica cómo se podría clasificar una situación determinada para evaluar el peligro en el que se encuentra la lengua, algo que sería de interés aquí.

contacto con un grado menor de conflictos. El caso de Bélgica, sin embargo, es un ejemplo de conflicto que se da entre los hablantes del francés y del neerlandés. En este trabajo se considera que el conflicto surge entre diferentes presiones a las cuales están expuestos los hablantes de las lenguas en cuestión, hecho que también causa desventajas y conduce al cambio de las relaciones de poder. Sin embargo, el conflicto entre las lenguas no necesariamente incluye que una de ellas esté en desventaja o en peligro. No obstante, el presente trabajo está relacionado con las lenguas en conflicto. Lo que Edwards llama lenguas en peligro (ibid), sería un caso específico del conflicto, el cual se encuentra en San Cristóbal Huichochitlán, en caso de que la hipótesis de estudio fuera confirmada.

Para ver si éste es el caso, en primer lugar habrá que determinar cuándo una lengua se encuentra en peligro. Una lengua puede estar en desventaja frente a otra lengua sin estar en peligro. Por ejemplo el alemán y el francés han perdido muchos espacios frente al inglés, especialmente en los dominios diplomáticos y científicos (Ammon 1998) pero esto no significa que una de estas dos lenguas esté en peligro. Hay otras lenguas con mucho menos ventajas que estas últimas mencionadas sin que estén en peligro de desaparecer. Hagège (2001: 158) ofrece dos categorías para las lenguas amenazadas y las define de la siguiente manera:

Denominaremos "lenguas en peligro" a aquellas en las que numerosos signos induzcan a pensar que les amenaza una extinción inmediata. Denominaremos "lenguas amenazadas" a aquellas que, en un futuro próximo, coincidiendo como mucho con la duración de la vida humana, estén en peligro. No es fácil mantener siempre rigurosamente esta distinción, por la variedad de las situaciones y la rapidez de los cambios, que precipitan aún más el ritmo actual de los acontecimientos. Pero la podemos conservar al menos como marco global para clarificar su estudio.

Ahora bien, hay varios intentos de clasificar el grado de avance en una situación de desplazamiento. El primero probablemente ha sido desarrollado por Haugen, proponiendo diez

preguntas claves acerca de la situación ecológica de una lengua.

He posited ten ecological questions that should be answered for any given language: (1) how is it classified *vis-à-vis* other languages (a matter for historical and descriptive linguistics); (2) who uses it (linguistic demography); (3) what are its domains (sociolinguistics); (4) what other languages are used by its speakers (dialinguistics); (5) what other are its internal varieties (dialectology); (6) what are its written traditions (philology); (7) what is its degree of standardization (prescriptive linguistics); (8) what institutional support does it have (glottopolitics); (9) what attitudes towards it are held by its speakers (ethnolinguistics); (10) where do all these factors place it in relation to other languages (ecological classification) (Edwards 1994: 142).

Edwards discute varios modelos y llega a la conclusión de que hay problemas con todos. En algunos casos, por ejemplo, no se han especificado bien las diferentes variables. Sin embargo, Edwards considera que todos han contribuido a la ecología lingüística y que vale la pena incluir las diferentes consideraciones en futuras propuestas para clasificar la vitalidad y las posibilidades de supervivencia de una lengua. El autor mismo propone un modelo que se presenta más adelante, pero advierte que tampoco va a ser sin problemas para todas las situaciones que se pueden encontrar en el mundo. Sin embargo, él opina que a pesar de que ningún modelo puede satisfacer para clasificar a todos los casos, siempre va a ser importante seguir trabajando para conseguir una tipología comprensible. Esto podrá llevar a una conceptualización más completa, e incluso, podría contribuir a la predicción si es probable un futuro desplazamiento. Esto mejorará, sobre todo, la comparación entre los diferentes estudios de caso.

Edwards propone un modelo considerando tres categorías básicas de variables: hablante (speaker), lengua (language) y "setting"¹⁰ y las combina con 11 categorías como la

¹⁰ No es fácil traducir el concepto o definirlo. Por esta razón aquí no se va dar ninguna traducción sino más bien se presentará una explicación con un ejemplo tomado de Saville-Troike (1980: 75): "Varieties of language which are more closely associated with the setting or scene in which they are used with the people who are using them are usually included in the concept of *register*, and distinguished from one another primarily on the dimension of relative formality. The physical setting of an event may call for the use of a different variety of language even when the same participants are involved. English greeting forms may differ inside a building

demografía, la sociología, la lingüística, la psicología, la historia, la política, la geografía, la educación, la religión, la economía y los medios de comunicación. De esta manera espera reflejar los fenómenos más esenciales entre lengua y ambiente (1994: 144). Grenoble y Whaley retomaron esta categorización y formularon 31 preguntas cuyas respuestas de acuerdo con estos autores pueden representar un panorama muy completo de la vitalidad de una lengua (1998: 26).

- 1 Numbers and concentration of speakers?
- 2 Extent of the language (see also geography)?
- 3 Rural-urban nature of the setting?
- 4 Socioeconomic status of speakers?
- 5 Degree and type of language transmission?
- 6 Nature of previous/current maintenance and revival efforts?
- 7 Linguistic capabilities of speakers?
- 8 Degree of language standardization?
- 9 Nature of in- and out-migration?
- 10 Language attitudes of speakers?
- 11 Aspects of the language-identity relationship?
- 12 Attitudes of the majority group towards minority?
- 13 History and background of the group?
- 14 History of the language?
- 15 History of the area in which the group now lives?
- 16 Rights and recognition of speakers?
- 17 Degree and extent of official recognition of the language?
- 18 Degree of autonomy or "special status" of the area?
- 19-21 Basic facts about geography?
- 22 Speaker's attitudes and involvement regarding education?
- 23 Type of school support for language?
- 24 State of education in the area?
- 25 Religion of speakers?
- 26 Type and strength of association between language and religion?
- 27 Importance of religion in the area?
- 28 Economic health of the speaker group?
- 29 Association between language(s) and economic success/mobility?
- 30 Economic health of the region?

versus outside, for instance, or inside an office versus inside a church, as well as between participants at differing distances from one another. In this case, primarily markers are voice level and nonverbal behaviors, but often also involve a choice of lexical and grammatical structures along a polite-casual. Impersonal-personal, sacred-secular, or public-private dimension; all of these may be generally subsumed under formal-informal ..."

- 31 Group representation in the media?
- 32 Language representation in the media?
- 33 General public awareness of the area?

Los mencionados autores proponen el desarrollo del modelo en tres ampliaciones. En primer lugar consideran que el aspecto de la alfabetización no es considerado. También proponen afinar la columna de las variables macro (setting) y por último sugieren un orden jerárquico de todas las variables propuestas por Edwards.

Los aspectos mencionados por Grenoble y Whaley definitivamente son importantes aunque para el trabajo presente, como es el caso también en la mayoría de las lenguas indígenas de México, las cuestiones de alfabetización enfrentan generalmente el mismo problema, ya que los indígenas son alfabetizados en español a pesar de que exista alguna tradición en su propia lengua, ésta frecuentemente ha sido discontinuada a pesar de que últimamente se esté produciendo mucha literatura en lengua indígena.¹¹ Los diferentes aspectos en las cuestiones elaboradas por Grenoble y Whaley con base en el modelo de Edwards se van a reflejar de diferentes maneras en la metodología de esta investigación.

The well known 'Richter Scale' measures intensity of earthquakes. High numbers are indicative of stronger tremors, i.e. of greater disruption of the established, normal geological strata and, accordingly, of greater threat to those living in the vicinity of the quake. What follows here is a similarly graded sociolinguistic disruption scale with respect to language communities or networks and, here too, higher numbers will imply greater disruption and, therefore, more severe or fundamental threat to the prospects for the language to be handed on intergenerationally. In some respects, the GIDS (Graded Intergenerational Disruption Scale) may be thought of as a sociocultural reverse analog to the sociopsychological language vitality measures that several investigators have recently proposed; the higher the GIDS rating the lower the intergenerational continuity and maintenance prospects of a language network or community. The major difference between the two, in addition to their different substantive foci, is that the GIDS is at least a quasi-implicational scale, i.e. higher (more disrupted) scores imply all or nearly all of the lesser degrees of disruption as well (Fishman 1991: 87).

¹¹ Para más información véase de la Cruz 1997; León Portilla 1992; May May 1997; Montemayor 1993, 1997; Silva Galeana 1997.

Ahora bien, el modelo que se va a usar aquí es una tipología de lenguas en desventaja elaborada por Fishman. Tal vez él no haya tomado en cuenta a todas las categorías propuestas por Edwards o Grenoble y Whaley, pero sí propone una clasificación de situaciones para la toma de decisiones para revertir el desplazamiento (RLS) que también podrá ser aplicada aquí ya que se trata de un estudio de caso de una comunidad y no de analizar la situación de la lengua otomí en general. En lo que llama la escala "GIDS", Fishman define ocho categorías de las cuales la última es la más avanzada en el desplazamiento.

En lo que se refiere a la lengua minoritaria la llama "Xish" (aquí el otomí) y la lengua mayoritaria "Yish" (aquí el español) así como los hablantes se llamarán "Xmen" and "Ymen" respectivamente. A continuación se describirán las siguientes etapas (stage) propuestas por Fishman poniendo de antemano menos importancia a aquellas etapas que claramente no coinciden con la comunidad estudiada.

Etapa 8: La mayoría de los usuarios de "Xish" son mayores de edad y socialmente aislados. Muchas veces tampoco están en contacto con los demás hablantes que incluso son de una proficiencia deficiente en "Xish" y no tienen con quién hablar en esta lengua por falta de redes sociales que se asocien con la lengua minoritaria. Los pocos hablantes viven en lugares poco accesibles o en asilos para ancianos.

Etapa 7: La mayoría de los usuarios de "Xish" son socialmente bien integrados en su comunidad y representan una población etnolingüísticamente activa. Sin embargo, estos hablantes ya no están en la edad de poder tener hijos.

The major difference between stage 7 and 8 RLS remediation-efforts is provided by the fact that the elderly Xish speakers are still societal integrated, living in homes, neighborhoods and communities among their own Yish-speaking children, grandchildren and neighbors. Being beyond child-bearing age, however, they can still contribute to the number of such speakers sociologically, i.e. by dint of social example

and by means of social action. This is still so even when older Xish speakers are increasingly located in old-age homes, provided these homes contain several Xish speakers and when the links between their residents and the surrounding community of children, grandchildren and great-grandchildren are still quantitatively and qualitatively vibrant. Unlike stage 8 we are not yet dealing, at stage 7, with the very last Mohicans, but, rather, with a generational phenomenon such that the generation of native users of Xish, though elderly, is still appreciably present, on the one hand, and is still largely societally integrated, on the other hand (Fishman 1991: 90).

A pesar de que Fishman realmente esté interesado en las acciones que se puedan llevar a cabo para mantener la lengua en esta etapa, también sus propuestas de planificación de lenguaje indican algo, ya que señala los diferentes problemas que hay que confrontar en este momento.

However, if the informal interaction between the elderly, the social gatherings, concerts, lectures, prizes, performances, periodic publications and manifold other activist efforts that are the hallmark of stage 7 are so focused as to bring about and foster intergenerational continuity then, and only then, have they re-established a link, the missing link, to the future, to the world of young folks, rather than merely being what they otherwise are, no more than means of social interaction and social expression for the gratification of 'old folks' per se. If no such further contribution is envisaged or directly confirmable, then the fading generation of Xish speakers is merely engaging in self-gratification rather than in RLS-efforts. Instead of progressing from step 7 to step 6 on the GIDS the next stage will inevitably be a regression to the documentation/reconstruction and dispersed (a-societal) learning phenomena which stage 8 represents (idem. 92).

Por lo visto, en la etapa 7 la lengua está en una situación muy difícil y realmente los esfuerzos necesarios para regresar a la vitalidad de la etapa 6 son muy grandes. Es indispensable que todos los miembros de la comunidad de "Xmen" estén involucrados.

Etapa 6: En esta etapa hay una interacción informal en "Xish" entre todas las generaciones y "Yish" es la lengua para asuntos de mayor formalidad, así como para asuntos que normalmente son parte de los temas que generalmente son tratados en familia.

Stage 6 is a difficult stage. Some of the families that it contains may not be entirely constituted of Xish speakers or of Xishly fluent speakers. However, the more the Xish speakers are concentrated and the more they reinforce each other, the more they create

the social norms and interactive situations that facilitate the acquisition of Xish-as-a-second-language for those who have not hitherto done so, and the more they contribute to the fluency of those who are somewhat less fluent than others. Stage 6 involves the informal life of a speech community (idem. 93).

Según Fishman la etapa 6 es una etapa crucial porque está basada en la familia. Esto, sin embargo, excluye aún muchísimos dominios que en muchas ocasiones ni siquiera se pueden considerar formales, como es por ejemplo el dominio de la amistad. Obviamente, en la realidad el investigador enfrentará mucho más problemas para definir bien esta etapa. Sin embargo, lo importante es que en la familia la interacción informal se lleve a cabo en "Xish" entre las generaciones.

Etapa 5: Está presente la literatura en "Xish" en lugares como la casa, la escuela y en la comunidad. No obstante, la literatura en "Xish" no se ve reforzada fuera de la comunidad, donde casi no tiene ningún impacto.

We are carefully distinguishing the acquisition of literacy from education more broadly and more generally. The latter is yet to come, at the next stage (stage 4), and presents its own opportunities and dangers for RLS. Stage 5 deals with only part of the total education domain, a part that is entirely Xish, primarily literacy-focused, socialization-related and entirely under intra-communal control (idem. 98).

Etapa 4: En esta etapa la lengua ya ha llegado a tener un impacto institucional importante. "Xish" es la lengua de instrucción en las escuelas básicas, sólo con alumnos que hablan "Xish". Las escuelas son soportadas por la misma comunidad. Para esta clase de educación se requiere una legislación adecuada.

Etapa 3: "Xish" es la lengua en los niveles inferiores del trabajo (fuera de la vecindad o comunidad donde se habla "Xish") incluyendo la interacción entre "Xmen" y "Ymen".

Pressure on local governmental units is outside the limits of stage 3 and we will turn to it in conjunction with stage 2. The importance of lower work sphere RLD-efforts, however, cannot be doubted, not even in the absence of stage 2 successes (idem. 104).

Etapas 2: "Xish" es la lengua en los niveles inferiores de los servicios gubernamentales y en los medios de comunicación, pero no lo es en las esferas más altas de ambos. En estas etapas ya no se requieren grandes esfuerzos de RLS.

Those movements that enter into stages 2 and 1 are moving into the 'Big Leagues'. Attempting to influence these two stages means taking on the most powerful and the most central institutions and processes of the polity as a whole and, therefore, also the ones most firmly and exclusively under Yish control. This is so precisely because stages 2 and 1 represent the government itself or are most closely governmentally regulated because of their importance in the formation and preservation of integrative attitudes, opinions, identities and the top most skills and statuses (idem. 106).

Al mismo tiempo hay que estar consciente de que todavía existen peligros en esta etapa. Los hablantes de "Yish" siempre se encuentran en ventaja ante los hablantes de "Xish" en el dominio laboral altamente profesionalizado.

Etapas 1: Se da el uso parcial en los niveles educativos, laborales y gubernamentales altos así como en los medios de comunicación. Sin embargo, no existe la seguridad que daría la independencia política. Obviamente esta última etapa se puede descartar en México para todas las lenguas indígenas, incluso las que son más vitales. Esto significa que todas las lenguas indígenas de México están en peligro, aunque haya algunas que se encuentren en una posición mejor que otras. El simple hecho de ver a una lengua indígena en condiciones de ventaja no significa que realmente no esté en peligro. El peligro incluso existe en esta última etapa como señala Fishman:

It is unwise to disregard the pessimism of the pessimists, the alarms of those who constantly 'view with alarm' the state of health of Xish language-in-culture. Yish, the constant competitor, is always part of the local 'heartland' scene too, not to mention that its undisputed domination in all other parts of the polity and its role as lingua franca between the regions and the national center usually also remains inviolate. There are also dangers from international languages, English often being first and foremost among them, whose pressure upon higher education, industry and technology and the media is felt even by Yish and, therefore, all the more by Xish. Thus, there is no justification in deriding or dismissing the dire prophecies of the pessimists. 'Eternal

watchfulness is the price of RLS' and that price must be paid at stage 1 too (idem. 108).

Como ya se había mencionado anteriormente, las ocho etapas son definidas por Fishman de tal manera que se revierta el desplazamiento con acciones de planificación lingüística. Así, este autor inició en la etapa ocho para proponer las acciones adecuadas y así regresar a la etapa uno en el mejor de los casos. No ha tomado en cuenta el camino en el sentido contrario, el cual necesariamente debe haber sido el camino de la comunidad antes de que llegara a una etapa avanzada. Hay situaciones en diferentes partes del mundo donde las condiciones están dadas para revertir el desplazamiento, a pesar de que se encuentre en una etapa avanzada. Para esto ha dado por un hecho que ciertas circunstancias aún existan. Por ejemplo, Fishman muy poco ha tomado en cuenta el problema de las actitudes, lo que el mismo autor reconoce al señalar diferentes momentos de peligro.

The GIDS pinpoints three potentially dangerous decision stages. Stage 7 presents the danger of self-satisfaction with adult 'cultural programs' and 'positive attitudes', paying too little attention to the fact that these are not intergenerationally transmissible and must come to a predictably negative denouement no matter how much or how often the older generation enjoys them. ... (idem. 110).

Hay que ser cauteloso en relacionar todo el comportamiento de una comunidad a un solo factor. Sin embargo, también Michael Clyne (1991: 31) considera que una actitud positiva hacia la lengua por conservar es indispensable para su mantenimiento.

Tests of attitudes to language do not necessarily predict language behaviour, since the latter involves a more active component. However, where there is a choice of languages, a positive attitude may be one prerequisite of language maintenance.

También existe la posibilidad de que en la etapa siete las actitudes hacia "Xish" sean negativas. Se supone aquí que cuando no hay actitudes positivas el desplazamiento sigue avanzando a pesar de la cantidad y de la edad de los hablantes e independientemente de la

etapa en la que se encuentre la comunidad de habla. Obviamente será indispensable incluir parte del cuestionario Grenoble y Whaley en la clasificación del avance del desplazamiento.

2.6. El concepto de lengua

Un punto importante en el estudio del desplazamiento es la definición de lo que es una lengua que es uno de los conceptos que se está usando cotidianamente sin cuestionar a qué se refiere. A pesar de que el concepto de lengua haya sido muy útil en el desarrollo de la lingüística como ciencia, a la vez también es algo problemático y, ahora en muchas ocasiones, más bien está frenando el avance de la disciplina. Esto, tal vez, tenga su origen en que se ha tratado de convertir en objeto de estudio una idea popular, la cual siempre ha estado conectada con una cultura específica, pero como ciencia esta idea popular conectada a una cultura específica se ha aplicado a la situación de culturas muy distintas. De esta manera se puede decir que se ha considerado desde una perspectiva estructuralista y positivista que supone que el objeto está presente independientemente de la mente humana, e incluso, sin la existencia de sus hablantes. Es decir, que siempre se ha considerado a la lengua como algo autónomo de sus usuarios.

Por esta razón se va a analizar este concepto y se van a resaltar los diferentes puntos débiles que puedan llevar a contradicciones. Éstas están conectadas con determinadas implicaciones, las cuales pocas veces son pronunciadas de manera explícita son partes del mismo concepto. No es posible ser exhaustivo en la discusión de tales implicaciones pero esto tampoco será necesario, ya que se espera que la debilidad de los puntos expuestos a continuación basten para demostrar que el concepto de la lengua no es un concepto universal,

sino cultural. Entonces se toman las siguientes implicaciones como premisas:

1. Todos los hablantes tienen cierta conciencia de su lengua.
2. Cada lengua está relacionada a un grupo determinado de personas; así los franceses hablan francés y viven en Francia, los portugueses hablan portugués y viven en Portugal, etc.
3. La mayoría de los hablantes de alguna lengua son nativohablantes.
4. Los nativohablantes aprenden su lengua de otros nativohablantes.
5. Si la lingüística es capaz de determinar qué es lo que se puede considerar como una lengua distinta a otra, entonces las lenguas del mundo deben ser contables.

En la argumentación que sigue no siempre va a ser posible la presentación de argumentos relacionados con sólo una de estas implicaciones. Por esta razón, a veces, hay que referirse a dos o más de ellas, ya que también existen relaciones entre las implicaciones que se acaban de mencionar.

Las implicaciones presentadas en los diferentes puntos, obviamente están basadas en la cultura europea. Ésta supone que todo mundo habla alguna lengua y hasta cierto grado está consciente de ella. Por ejemplo, si un individuo es hablante de una lengua "A", él sabe que habla la lengua "A" y no la lengua "B". Hay alguna coincidencia entre los demás hablantes en que este individuo es hablante de "A", hecho que comparten los demás hablantes de "A" con los hablantes de la lengua "B". Es decir, que la comunidad de los hablantes de "B" comparte la opinión de que la persona del ejemplo es hablante de una lengua, la lengua "A". Esta conciencia se refleja normalmente en un nombre que se da a un sistema de signos (lengua), con el cual se identifica un grupo determinado.

En los países europeos la situación parece muy clara, ya que existen lenguas como el inglés, el francés, el español e incluso lenguas minoritarias como el sami, el bretón o el

escocés. Todas tienen un nombre y representan de alguna manera la identidad de la gente que la habla. Sin embargo, en Papua, Nueva Guinea hay muchos grupos étnicos que no tienen ningún nombre específico para su lengua. No podemos decir que ellos no tienen conciencia de su lengua, sin embargo, es probable que tengan una conciencia muy diferente a la europea. Posiblemente su lengua no tenga la misma importancia con respecto a su identidad, como es el caso en otras culturas. Romaine (1994: 9) presenta un ejemplo de Papua, Nueva Guinea que demuestra que entre los diferentes hablantes muchas veces no hay coincidencia en cuanto a qué lengua hablan.

Even if we had descriptions of all the varieties spoken in each village, it would still pose considerable problems to say which constituted languages and which dialects since the point of view of the speakers themselves will differ from the linguistic evidence. Moreover, the views of speakers themselves may vary a great deal. For example, we saw how Tourai and Aria could on linguistic grounds be thought of as dialects of a single language, but Tourai speakers (as well as those of Lamogai and Aria) consider them separate languages. The language spoken in Bolo village is also from a linguist's point of view identical to Aria, but Aria speakers from other villages say it is not Aria. They say Bolo villagers really speak Mouk. However, the people of Salkei village, who speak Mouk, say that Bolo people speak Aria. As for the Bolo themselves, they claim to be Anêm speakers! While traditionally this was true, only a handful of older men now know the language and people generally recognize that Anêm is no longer spoken there. For their part, the Anêm people do not think the Bolo speak acceptable Anêm any more. Thus, this one village of Bolo, which is said to be Anêm-, Aria-, and Mouk-speaking, speaks a variety which no one else accepts as a legitimate member of their own language group.

The counterpart to this at the level of linguistic form is that there are words widely used in the region for intergroup communication which no one accepts as part of the 'true' vocabulary of their language.

Estar consciente de la lengua que habla uno, por más normal que nos parezca, se puede considerar como una situación prototípica en la sociedad moderna y occidental. No siempre los hablantes de una lengua están conscientes de ella en tal forma que le den un nombre a su sistema de comunicación. Por supuesto, se desconoce si existen otras clases de conscientización con respecto a ello, las cuales sean totalmente diferentes a las que den origen

al concepto prototípico europeo de la lengua.

La implicación número dos, obviamente no tiene mucho sustento. Sólo hay que mencionar a algunas lenguas que son habladas por diferentes pueblos como culturas muy distintas. El español se habla en la mayor parte del continente americano y España; el portugués en Portugal, Brasil, África y Oceanía; el francés en Europa, el Continente americano, África y Oceanía y el inglés en todos los continentes. Lo mismo sucede con el árabe, que es la lengua nacional de varios países africanos y asiáticos. Así muchos pueblos, con culturas muy diferentes, comparten la misma lengua.

Por el otro lado, hay pueblos que se consideran como tal pero no comparten la misma lengua. Uno de los ejemplos más obvios sería Suiza, que reconoce cuatro lenguas oficiales. También el pequeño país de Vanuatu en Oceanía reconoce alrededor de 80 lenguas sin que esto implique que se trate de diferentes pueblos (Crowley 2000). La relación de un lugar y un grupo o pueblo con una lengua nuevamente aparece como un concepto prototípico que se puede aplicar en algunos casos, pero en otros no. La idea de que una lengua pertenece a un pueblo determinado, el cual es considerado también dueño de una superficie geográfica, funciona muy bien en algunos lugares, e.g. en la mayoría de los países europeos. Sin embargo, no se puede considerar como algo que caracteriza a todas las lenguas, o sea, no es un fenómeno universal. Aunque se observa que esta ideología también se va adaptando, como es el caso en Brunei, donde la lengua oficial es el malayo (véase Martin 2002).

Otra implicación es, que la mayoría de los hablantes de alguna lengua son nativos hablantes. Algunas lenguas como el latín, el griego clásico o el sánscrito en su momento han tenido mucha importancia, pero sin que hubiera algún nativohablante. Lo mismo ha sucedido con algunas lenguas de los siglos pasados habladas por los marineros de diferentes países: es

el caso de las lenguas pidgin que tampoco tienen nativo hablantes. No podríamos negar, como en algunos casos suele suceder, que estas últimas también sean reconocidas como lenguas.

En el caso del inglés, sobre todo, se ha demostrado en los últimos años que los nativohablantes no siempre son la mayoría (véase Crystal 1997). A nivel mundial hay mucho más hablantes que tienen el inglés como L2 (segunda lengua) que nativohablantes, es decir que tienen este idioma como L1 (primera lengua).

Esto puede dar una idea de la implicación siguiente, que supone que los nativohablantes aprenden su lengua de otros nativohablantes. Por supuesto, esto parece ser lo más común, aunque en pocas ocasiones no queda claro ¿a quién se puede considerar como nativohablante? En muchas ocasiones hay opiniones muy diferentes respecto a esto, como se puede ver en el ejemplo citado por Romaine. Al contrario, parece haber mucho menos discrepancia para clasificar a un hablante como no nativo. Por ejemplo, este es el caso cuando una persona habla una lengua pidgin, ya que esta lengua no cuenta con hablantes nativos. Ahora bien, cuando las lenguas pidgin son transmitidas a las futuras generaciones, los miembros de estas generaciones crecen como nativo hablantes del mencionado pidgin, el cual a raíz de este hecho se está convirtiendo en una lengua creolla. De tal manera, hay nativo hablantes que aprenden su L1 de otros hablantes -normalmente sus padres- quienes adquirieron esta misma lengua como L2. Este fenómeno ha sido muy común en los últimos siglos cuando los diferentes países europeos convirtieron a otras partes del mundo en sus colonias. Lo mismo ha sucedido cuando se eligió al hebreo como la lengua nacional de Israel. En estos casos sería raro decir que los nativos hablantes tenían una lengua materna¹² ya que no

¹² Hay varios lingüistas (por ejemplo Kaplan y Baldauf) que ya no usan esta noción debido a que ya implica que se trata de una lengua adquirida por la madre del hablante. Por esta misma razón también aquí se ha sustituido por L1 o lengua nativa. Aunque habría que admitir que estas nociones también tienen problemas como un concepto universal.

aprendieron la lengua de su madre. Por supuesto, en el momento en que alguna generación había adquirido la nueva lengua como L1, ya existían hablantes nativos de ella y la transmisión seguía a través de nuevos nativo hablantes. Otro ejemplo es presentado por Hudson, de la región Tukano, que se encuentra en el límite entre Colombia y Brazil.

Most of the people are indigenous Indians, divided into over twenty tribes, which are in turn grouped into five 'phratries' (groups of related tribes). There are two crucial facts to be remembered about this community. First, each tribe speaks a different language – sufficiently different to be mutually incomprehensible and, in some cases, genetically unrelated (i.e. not descended from a common 'parent' language). Indeed, the only criterion by which tribes can be distinguished from each other is by their language. The second fact is that the five phratries ... are exogamous (i.e. a man must not marry a woman from the same phratry or tribe). Putting these two facts together, it is easy to see the main linguistic consequence: a man's wife must speak a different language from him.

We now add a third fact: marriage is patrilocal (the husband and wife live where the husband was brought up), and there is a rule that the wife should not only live where the husband was brought up, but should also use his language in speaking to their children ... The linguistic consequence of this rule is that a child's mother does not teach her own language to the child, but rather a language which she speaks only as a foreigner – as though everyone in Britain learned their English from a foreign au-pair girl (Hudson 1996: 7).

Este ejemplo de Hudson demuestra que el aprendizaje de la L1 por un hablante nativo, por lo menos no es un fenómeno universal. Independientemente del factor 'correctivo' de los hombres¹³ de la comunidad, una gran parte de la misma está influyendo en el desarrollo de la lengua, es decir que se enseñan parcialmente formas 'incorrectas' a los futuros hablantes de cada tribu. Así también se puede descartar a esta implicación, que supone que los nativohablantes necesariamente aprenden su lengua de otros nativohablantes.

La más importante de las implicaciones es la última, porque ésta incluye a otras que en este espacio no se van a poder analizar. Durante muchos años los lingüistas han descrito las estructuras de lenguas indígenas, y con base en las gramáticas que elaboraban el caso de una

¹³ Los hombres necesariamente son los nativo hablantes únicos de cada tribu y por ende saben las formas 'correctas'.

variante en cuestión, ellos tomaban la decisión si ésta era un dialecto de una lengua o si se podía considerar como una lengua diferente. De la misma manera se han elaborado clasificaciones de lenguas en grupos y subgrupos, así como se dividen a las lenguas europeas en lenguas romances, germanas, eslavas, celtas.¹⁴ Esta división hace suponer que es posible determinar más o menos la cantidad de lenguas de cada grupo, es decir, que debe ser posible contar las lenguas existentes.

Ahora bien, es muy sabido que la cantidad de lenguas que se hablan en el mundo oscila entre 3000 y 6000, un margen demasiado amplio para suponer que se trata solamente de algunos errores en la investigación. En cada región que representa un alto grado de multilingüismo, el margen del número de lenguas¹⁵ no puede ser determinado. El problema sigue en la lingüística europea y en su concepto de lengua, que también impide la explicación del cambio lingüístico en general.

De acuerdo con Mühlhäusler (1996), el obstáculo principal es la metáfora que considera a las lenguas como entidades que tienen su lugar en el espacio y en el tiempo, y las cuales se sostienen por sí mismas independientemente de las otras lenguas y de sus hablantes. El criterio más común de la lingüística tradicional para distinción entre lenguas es la comprensión entre los hablantes de dos variantes. Es decir, cuando ellos se entienden al hablar cada quien su variante, estas variantes son los dialectos de la misma lengua. Cuando esto no es el caso, entonces se trata de dos lenguas distintas. Desde el principio se puede descartar este criterio como universal ya que los hablantes de algunas lenguas no estarían de acuerdo con él. Por ejemplo los hablantes del noruego y del danés pueden conversar hablando siempre su

¹⁴ véase Suárez 1983; Manrique 1988, 1997; Garza Cuarón & Lastra 1991; Dorais 1996; Campbell 1997; Moctezuma Zamarrón & Hill 2001; etc.

¹⁵ Véase por ejemplo Crowley (2000), en el caso de Vanuatu.

propia variante, pero los noruegos no estarían de acuerdo en que se considerara a su variante como un dialecto del danés. Por el otro lado, las variantes del chino, habladas en Kanton y en Beijing, no son mutuamente comprensibles pero se consideran como variantes de la misma lengua, porque la escritura de ambas es la misma.

Sin embargo, el argumento principal en esta última implicación se basa en el ejemplo de los continuos dialectales. Se pueden detectar continuos dialectales desde el norte de Francia hasta el sur de Italia y desde Amsterdam hasta Viena. De una manera simplificada se puede afirmar aquí que hay cadenas de dialectos de "A" hasta "Z" y que los hablantes de estos dialectos entienden a los hablantes de los dialectos vecinos. Es decir, hay comprensibilidad mutua entre los dialectos "A" y "B", "B" y "C" etc. También hay comprensibilidad mutua entre "A" y "C" pero ya no existe la misma facilidad para entenderse. Sin embargo, no existe comprensibilidad mutua entre "A" y "D" pero entre "C" y "D" sí existe. Entonces, desde la perspectiva de un hablante de "A", "D" es una lengua diferente, pero desde la perspectiva de un hablante de "C", "A" y "D" son dialectos de su propia lengua. Entonces el criterio que determina si una variante es una lengua o un dialecto depende del punto de vista y, por ende, es un criterio subjetivo.

Other examples from Europe can be taken to illustrate the arbitrariness of linguistic criteria, and the importance of social factors in deciding what counts as a language or dialect. Some classic cases are the West Romance and Germanic dialect continua. The West Romance dialect continuum stretches through rural communities from the Atlantic coast of France through Italy, Spain, and Portugal. Mutual intelligibility exists between adjacent villages, although speakers of the standard varieties of French, Italian, Spanish, and Portuguese find one another mutually unintelligible to varying degrees. Similarly, the Germanic dialect continuum connects a series of historically related varieties that differ from one another with respect to one or more features. Degree of mutual intelligibility is greatly affected by the extent of social and other contact between the groups concerned as well as their attitudes to one another and does not necessarily have much to do with lexicostatistical relationships (Romaine 1994: 12-13).

En Europa es común que las lenguas nacionales cuenten con una variante estándar, sin embargo, en Papua, Nueva Guinea hay un continuo dialectal en el centro del país, donde es imposible determinar las fronteras entre diferentes lenguas.

Any estimate of the number of languages spoken in an area like Papua New Guinea is fraught with difficulties due to the problems inherent in defining terms such as 'language' and 'dialect'. The very concept of discrete languages is probably a European cultural artefact fostered by processes such as literacy and standardization. Any attempt to count distinct languages will be an artefact of classificatory procedures rather than a reflection of communicative practices. Lexicostatistics will not yield any non-arbitrary technical definition of terms such as 'language', 'dialect', 'family', etc. (Romaine 1994: 12).

Obviamente no es posible determinar las lenguas del mundo. La dificultad no consiste en la falta de criterios objetivos sino en que se trata de determinar algo que no existe. Por ejemplo, es fácil contar las nubes que se encuentran en el cielo cuando se pueden localizar cinco nubes aisladas en un día sin mucho movimiento en el aire. Sin embargo, hacer lo mismo es imposible en un día tormentoso y fuertemente nublado. Entonces hablar de nubes aisladas es una ilusión y es absolutamente imposible contar las nubes que existen en el mundo. Durante muchas décadas los lingüistas han tratado de aplicar un concepto europeo tomado de la situación europea, como si se tratara de un fenómeno objetivo; esto como era común en el positivismo. El concepto de lengua no necesariamente es un concepto universal para todas las culturas.

It should be noted that the concept of a 'language', 'dialect' and similar entities are conspicuous by their absence. Language was not a self-contained object of inspection. The practice of naming languages was far from universal and when it occurred it rarely corresponded to the entities that present-day linguists set up on the basis of criteria such as shared lexicon, mutual intelligibility, geographic or political boundaries or separate literacy tradition. The difficulties of distinguishing between languages, dialects, communalects and such phenomena encountered by present-day linguists do not so much reflect their inability to find these 'objects' as their non-existence (Mühlhäusler 1996: 35).

Esto no solamente cuestiona el concepto de lengua como uno de los ejes de la lingüística occidental, sino que probablemente habrá que agregar muchos conceptos más que hasta hoy han sido utilizados sin ser cuestionados. "Most of the labels employed by Western linguists stand in need of revision, including key concepts such as language, meaning or communication" (ibid. 48).

A esta lista también habrá que agregarle conceptos claves como 'competencia', 'monolingüismo', 'bilingüismo', 'multilingüismo', etc. Especialmente el concepto de competencia será cuestionado más adelante. No obstante, en este momento existe un problema, ya que esta investigación trata acerca del desplazamiento de lenguas. Si el mismo concepto de lengua se vuelve obsoleto entonces el estudio ya no tiene razón de llevarse a cabo, salvo que haya una definición que por lo menos sirva para este fin.

That the criteria for what counts as the same and what counts as different ways vary from community to community is a widely accepted fact (with textbooks examples such as names for colours, kin or plants). It is difficult to understand why the very linguists that use such examples should assume that there is a culture-neutral unitary phenomenon 'language'. In those instances where bounded entities labelled 'language' exist, the locus of social conventions for communicative practices can be extremely complex, involving such parameters as knowledge of the right to use certain forms, place in which a speech event takes place, age, gender or social standing of participant, taboo considerations, or purpose of speaking (Mühlhäusler 1996: 36-7).

Ahora bien, para definir un concepto de trabajo que sirva a un estudio sobre el desplazamiento de lenguas, hay que conocer la situación específica en la cual se encuentra la comunidad de habla. En el caso de las lenguas indígenas, normalmente no existe una lengua estándar o algún convenio sobre la ortografía de una lengua escrita, aunque haya ciertas excepciones. Por ejemplo, si se diría que este estudio ayuda para esclarecer la situación de la lengua otomí en general sería absurdo, ya que no hay una cohesión de comunidades del 'otomf'. Los lingüistas que han descrito la estructura gramatical, así como elaborado listas de

palabras para clasificar a los diferentes dialectos, suponen cierta unidad, la cual, sin embargo, es desconocida por los hablantes del otomí. Tal vez esta unidad¹⁶ haya existido en el pasado. Sin embargo, los mismos hablantes en muchas ocasiones no conocen otras comunidades otomíes salvo las más cercanas. Por esta razón, aquí no se considera como lengua lo que haya determinado algún lingüista apoyándose en la glotocronología. Determinante, en este caso, es lo que los mismos hablantes saben y sienten.¹⁷ Se supone -aunque el otomí en esta comunidad no crea lazos muy fuertes-, que siempre es algo que da una idea de lo que define a un grupo de personas. De tal manera, la lengua otomí -en el municipio de Toluca y municipios vecinos-, se puede considerar como una ideología la cual influye en las acciones de este grupo. Esto significa que si en la comunidad de San Cristóbal Huichochitlán y sus alrededores más cercanos se desplaza la LI, esta lengua ha muerto aunque todavía haya hablantes de lo que los lingüistas consideran 'otomí' en lugares como el Mezquital. Así, en este trabajo, el concepto de lengua es considerado como ideología y no como un conjunto de reglas gramaticales. El único criterio que determina si la lengua se encuentra en un proceso de deterioro es la opinión de los miembros de la comunidad, especialmente de sus hablantes.

Ahora bien, de acuerdo con lo anteriormente expuesto, el desplazamiento de lenguas equivale al desplazamiento de ideologías o, en el mejor de su caso, a una modificación muy profunda de ideologías. Este proceso siempre implica cambios de valores, los cuales forman junto con las ideologías, los puntos de referencia de la evaluación social y cultural (van Dijk 1998: 101).

¹⁶ Que se presenta entre los pueblos que hablan el otomí.

¹⁷ Esta definición no se considera como una definición universal, ya que hay muchas situaciones en las cuales se debe determinar de otra manera qué se va a considerar como 'una lengua'.

CAPÍTULO 3

LOS VALORES Y LAS IDEOLOGÍAS

Se había dicho en el capítulo 2.6. la lengua es considerada como ideología. Se verá más adelante que las ideologías, a su vez, dependen de los valores. De esta manera, el desplazamiento de una lengua implica un cambio en los valores y en las ideologías de un grupo minoritario. También se considera que las acciones de los miembros de un grupo dependen de los valores y de las ideologías mismas. Entonces, para poder explicar el proceso del desplazamiento, es necesario aclarar el concepto de ideología empleado en este trabajo. El presente capítulo tratará, de manera breve, los conceptos básicos de valores e ideologías y su importancia en las acciones humanas. Lo anteriormente dicho, se refleja sobre todo en el concepto de las actitudes, ya que éstas son la expresión visible de las ideologías.

Los valores y las ideologías se presentan como parte de una teoría de la acción y servirán después para explicar el modelo de 'la ecología de presiones', el cual trata de explicar, a su vez, cómo los hablantes del otomí son presionados a dejar de hablar su lengua y sustituirla por el español.

3.1. Valores

Junto a las ideologías, aquí el concepto de 'valor' es uno de los conceptos claves, ya que el cambio de los valores también provoca cambios tanto en las ideologías como en las presiones y en las relaciones de poder. La importancia del concepto de valores en este trabajo se da por dos razones: en primer lugar, debido a que los valores son necesarios en una teoría de acción y en segundo lugar, porque son los constituyentes de las ideologías. Como ya se

había visto en el capítulo anterior, las actitudes realmente son la parte visible de las ideologías y de los valores.

A pesar de que en ocasiones puede haber contradicciones entre las diferentes posturas, este trabajo se apoyará principalmente en las obras de Kluckhohn y de van Dijk. Posteriormente también sea de importancia el modelo elaborado por Jerzy Smolicz cuando sea tratado lo que este autor llama *core value*.¹⁸

Aunque el concepto de valor aparentemente es claro y universal, no siempre es considerado igual en la amplia literatura relacionada con este tema.

Reading the voluminous, and often vague and diffuse, literature on the subject in the various fields of learning, one finds values considered as attitudes, motivations, objects, measurable quantities, substantive areas of behavior, affect-laden customs or traditions, and relationships such as those between individuals, groups, objects, events. The only general agreement is that values somehow have to do with normative as opposed to existential propositions (Kluckhohn 1962: 390).

Sin embargo, Kluckhohn se declara en desacuerdo con la oposición de proposiciones existenciales y proposiciones normativas. Basándose en Morris, argumenta que es fácil presentar ejemplos prototípicos para demostrar la división mencionada. En muchas ocasiones, las proposiciones existenciales no tienen un fundamento empírico, como sería en el caso de "Díos existe". Oraciones factuales o evaluativas tienen referencias empíricas, sintácticas, pragmáticas y técnicas pero se distinguen en el grado de la presencia de cada uno de dichos elementos. Lo que cambia es el énfasis entre las mencionadas oraciones.

A judgment that a person is destructive, greedy, jealous, envious is not too different from a physician's statement that about a dysfunction of the heart or lungs. It can be argued that in both cases the underlying assumption is that of a lack of healthy fulfillment of naturally given potentialities (ibidem.).

De acuerdo con Kluckhohn existe un nexo entre las proposiciones normativas y las

¹⁸ 'Core value' tal vez se podría traducir al español como 'valor básico'. Sin embargo, como aún no existe una traducción aceptada se prefiere usar el término en inglés.

existenciales en la concepción de la naturaleza de las cosas en relación con los intereses humanos. Es importante afirmar que las proposiciones existenciales en muchas ocasiones reflejan una opinión basada en valores. También en el discurso científico las proposiciones están relacionadas, por lo menos, con lo que el investigador considera importante. Es decir, que incluso este mismo discurso científico no puede estar libre de valores y por ende no es sólo equivalente a una proposición existencial (idem. 391-394).

De esta manera los valores organizan un sistema de acción. Esto es uno de los puntos más importantes para la presente investigación sobre el desplazamiento del otomí, ya que también las actitudes se pueden considerar acciones. Los valores dirigen las acciones hacia fines no deseados en el momento. Esto implica un conflicto al que se regresará al tratar el concepto de la presión en la acción.

Value implies a code or standard which has some persistence through time, or, more broadly put, which organizes a system of action. Value, conveniently and in accordance with received usage, places things, acts, ways of behaving, goals of action on the approval-disapproval continuum. [...] In all cultures people have wants for themselves and for a group which they blame themselves for wanting - or which at very least they do not feel or consider to be justifiable. Such cases represent negative valuation, to be sure, but the point here is the non identity of the desired and the desirable. The existence of the value element transforms the desired into the not-desired or into the ambivalently desired.

A value is a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means, and ends of action. A commentary on each term in this definition will be set forth below. It should be emphasized here, however, that affective ("desirable"), cognitive ("conception"), and conative ("selection") elements are all essential to this notion of value. This definition takes culture, group, and the individual's relation to culture and place in his group as primary points of departure. [...]

A *conception* identifies value as a logical construct comparable to culture or social structure. That is, values are not directly observable any more than culture is. Both values and culture are based upon what is said and done by individuals but represent inferences and abstractions from the immediate sense data. [...]

A value is not just a preference but is a preference which is felt and/or considered to be justified - "morally" or by reasoning or by aesthetic judgements, usually by two or all three of these. Even if a value remains implicit, behavior with reference to this

conception indicates an undertone of the desirable - not just the desired (ídem. 395-396).

Esto significa, como ya se había mencionado antes, que los valores no son observables de manera directa, sino a través de una acción, es decir, a través del discurso. Más aún, si los valores representan juicios morales y estéticos, la mayoría de las acciones lingüísticas también implican actitudes. Más adelante será analizado el conflicto entre presiones, el cual depende parcialmente de los valores. En especial se tratará de explicar el conflicto entre presiones inmediatas y presiones permanentes. Estas últimas dependen de los valores, debido a su persistencia en el tiempo. El mismo conflicto puede surgir entre presiones individuales y presiones sociales de las cuales las últimas dependen de valores. Sin los valores la vida social sería imposible porque el sistema social no podría alcanzar los objetivos del grupo. Los valores dan elementos predecibles a la vida humana. Al mismo tiempo, hay que estar consciente de que, siempre existe algo como una economía de valores, ya que cada individuo que actúa tiene que ver las posibilidades a su alcance para llegar a su fin sin estar en contradicción con los valores de su cultura, entre los cuales también puede haber contradicciones, hecho que conduce a conflictos.

It is clear that there is always an "economy of values," for no actor has the resources or time to make all possible "choices." But the effectiveness of a selection must be interpreted, in part, in accord with the intensity with which the actor feels the value - regardless of how little the "choice" makes according to an observer's rational calculus. In any case, selection of modes, ends, and means of action is assumed to involve orientation to values. The relation between such selections and the objective limitations upon them (imposed by the biological nature of man, the particular environment, and the general properties of social and cultural systems within which men inevitably live) become problems for value research. For example, in the case of the comparative study of five cultures in the Ramah area, one could examine the alternative that are open to all five societies in particular situations and the varying "choices" which have been made. There is a range of possibilities for dealing with drought (and other common environmental pressures), and each group has "selected" varying emphases in coping with this common problem - a selection which is

determined in part by its particular value system as well as such situational factors as technological equipment and capital. [...]

In summary, then, any given act is seen as a compromise between motivation, situational conditions, available means, and the means and goals as interpreted in value terms. Motivation arises in part from biological and situational factors. Motivation and value are both influenced by the unique life history of the individual and by culture (idem. 402-403).

Ahora bien, lo importante para explicar el desplazamiento de lenguas es saber cómo los valores determinan las acciones humanas. Kluckhohn relaciona claramente la motivación y los valores con la historia de la vida de cada individuo. Así, él se acerca al nexo entre valores y acción. Sin embargo, se supone que no es posible explicar la relación entre valores y acciones de una manera tan directa como ocurre en el capítulo de Kluckhohn. Antes de que un valor pueda ser causante de una acción es importante analizar el contexto del mismo, es decir, cómo influye con el conjunto de otros valores en la acción. Estos conjuntos podrían ser llamados ideologías. Kluckhohn también relacionó los valores con las ideologías en la selección de la acción. Sin embargo, no analiza más a fondo cómo se relacionan ambos conceptos.

The term *ideology* is currently used in a number of somewhat distinct, though partially overlapping, senses. It always refers to a system of ideas, but the system is sometimes construed to be based on the special interests of some segmental or distributive minority within the society, sometimes upon a supernatural revelation, sometimes upon any nonempirical, nonscientific norm. In general, *ideology* has today a somewhat pejorative sense which does not attach to *value*. *Ideology* is also distinguished by explicitness, by systemic quality, and by overt emphasis on cognition (though there is clearly also an implication of commitment to these ideas). It might legitimately be argued that ideologies determine the choice between alternative paths of action, which are equally compatible with the underlying values (Kluckhohn 1962: 432-433).

Ahora bien, con esto Kluckhohn acerca la acción más a las ideologías que a los valores. Por su lado, van Dijk da a los valores un papel central en la construcción de las ideologías. Este hecho aclara más la función del valor como factor en la acción humana, ya

que se considera que los valores no pueden ser la causa inmediata de las acciones.

Los valores desempeñan un papel central en la construcción de las ideologías. Junto con las ideologías, son los puntos de referencia de la evaluación social y cultural. Tal como el conocimiento y las actitudes, están ubicados en el dominio de la memoria de las creencias sociales. Esto es, no tomamos a los valores como abstracciones sociales o sociológicas, sino como objetos mentales compartidos de cognición social.

A diferencia de las creencias de grupo, los valores tienen una base cultural más amplia. Conjuntamente con el conocimiento cultural compartido, son parte del territorio común cultural. Cualesquiera que sean las diferencias ideológicas entre grupos, poca gente en la misma cultura tiene sistemas de valores muy diferentes: la verdad, la igualdad, la felicidad, etc., parecen ser generalmente, si no universalmente, compartidas como criterios de acción y al menos como objetivos ideales por los que luchar. Por supuesto, hay diferencias culturales. En otra cultura, algunos valores pueden ni siquiera existir, o tener implicaciones diferentes. También, el orden de importancia de los valores puede ser diferente de una cultura a otra. Mientras que en una cultura la honestidad puede ser fundamental, otra puede enfatizar la modestia. Por estas razones los choques y conflictos culturales de valores, también en la comunicación, son notables, como resulta especialmente claro en variaciones en la cortesía, deferencia o franqueza del texto y la conversación, entre otras muchas diferencias.

Los valores son compartidos y conocidos, y aplicados por los miembros sociales en una gran variedad de prácticas y contextos. Obviamente, forman la base de todos los procesos de evaluación y, en consecuencia, de opiniones, actitudes e ideologías. Así, si las ideologías son la base de las creencias de grupo, y si los valores son a su vez más amplios y fundamentales, éstos deben ser la base de los sistemas evaluativos de una cultura como un todo. En efecto, los valores son los pilares del orden moral de las sociedades (van Dijk 1998: 101-102).

Ahora bien, según van Dijk los valores son más generales que las ideologías y estas últimas tienen que basarse necesariamente en los valores, los cuales forman la base de todos los procesos de evaluación, es decir, las actitudes que son consideradas como un factor esencial durante todo el proceso del desplazamiento. La diferencia de valores no se da entre grupos, sino entre culturas. Los miembros de determinadas culturas a su vez poseen ciertos valores que para ellos tienen alguna importancia como grupo cultural. Smolicz, como ya se había mencionado arriba, denomina a estos valores básicos *core values* (1999: 105):

Core values can be regarded as forming one of the most fundamental components of a group's culture. They generally represent the heartland of the ideological system and act as identifying values which are symbolic of the group and its membership. ... Core

values are singled out for special attention because they provide the indispensable link between the group's cultural and social systems; in their absence both systems would suffer disintegration. Indeed, it is through core values that social groups can be identified as distinctive ethnic, religious, scientific or other cultural communities.

Smolicz presenta diferentes ejemplos para variados grupos de inmigrantes en Australia; e identifica para los polacos la lengua polaca como *core value* junto a la religión católica. Para otros grupos, por ejemplo los italianos, identifica los valores asociados a la familia. En vista de que los sistemas culturales y sociales se desintegrarían sin estos valores básicos, el concepto -a pesar de ser central en este estudio- presenta un enlace importante entre los valores en general y las ideologías.

Los core values también resultan relevantes para las actitudes. No obstante, en este estudio se están considerando especialmente a las actitudes negativas de personas que no pertenecen al grupo lingüístico minoritario. En cambio, se supone que los *core values* no pertenecen al grupo lingüístico minoritario, y su ausencia es lo que proporciona debilidad a su lengua. Entonces, su existencia o ausencia pueden ser indicadores de la situación del otomí si se encuentra en un proceso de desplazamiento o no.

3.2. Ideologías

Ahora bien, para entender la dinámica de las actitudes, hay que entender bien cómo éstas reflejan a las ideologías. El concepto de 'ideología' ha encontrado cada vez más interés en la última década. En diferentes áreas los lingüistas se han dado cuenta de su importancia en relación con el habla. Frecuentemente se ve unido este concepto al análisis del discurso (Lee 1992; de Vos 2003), o con la sociolingüística (Lippi-Green 1997; Irvine 2001; Ervin-Tripp 2001), así como con algunos estudios relacionados con la política del lenguaje (Ager 2001;

Omoniyi 2003; Tollefson 1991), o en estudios que se centran en el tema de la ideología [como en el caso de la colección de Blommaert (1999) en la cual reúne diferentes trabajos de Alexandra Jaffe, Richard Watts, Monica Heller, etc]. Sin embargo, no siempre queda definido o descrito a qué se refiere cada autor. Muchas veces solamente se usa la noción de la ideología sin tomar en cuenta que atrás de ella puede haber diferentes conceptos, como también sucede con las nociones de 'presión' y 'poder'. En este análisis se considera que la ideología, la presión y el poder están necesariamente relacionados, por lo cual aquí se va a tratar de especificar el concepto de ideología para los propósitos presentes.

La corriente del "critical discourse analysis" ha retomado las cuestiones del poder en relación con el discurso (Fairclough 1989, 1995; van Dijk 1993, 1995, 1996). Dentro de esta corriente, especialmente Teun A. van Dijk ha desarrollado una aproximación multidisciplinaria a la ideología, la cual servirá principalmente como modelo para la presente (van Dijk 1999).

En el siglo XVIII en Francia, Destutt de Tracy propuso la noción de ideología para la ciencia de las ideas. Desde entonces se relaciona con esta noción a Marx -generalmente en compañía de Engels- y con sus seguidores del siglo XX, junto con Lukács. Gramsci y Althusser, entre otros. Asimismo, del lado no marxista se encuentran una serie de sociólogos y filósofos, de los cuales Durkheim y Mannheim son sólo los más famosos.

Especialmente la visión neomarxista y sus variantes son las que inspiraron muchos de los debates sobre ideologías, al menos hasta la desaparición del comunismo. En ese momento los términos del debate cambiaron nuevamente. Muchas de estas aproximaciones se mezclan ahora con una concepción más crítica de la ideología. Sin embargo, ya sea como ideologías dominantes o hegemónicas, las versiones contemporáneas de la idea marxista del poder

socioeconómico y simbólico de las elites se mantienen vivas en muchas aproximaciones actuales de la ideología. Los sociólogos y los filósofos han continuado debatiendo las dimensiones sociales y políticas del conocimiento, la verdad y el saber. Sus concepciones de las sociedad fueron precisamente autodefinidas como no ideológicas y, por lo tanto, verdaderas y científicas. El marxismo no fue la excepción, ni política ni académicamente. Así, se consideraron a sí mismos como motivados únicamente en la búsqueda desinteresada de la verdad. Después han sido acusados por otros más críticos de enredarse precisamente en lo que ellos querían evitar, una ideología. Esta ideología de la ciencia es apenas diferente de otras ideologías que se desarrollan para lograr la hegemonía, legitimar el poder u ocultar la desigualdad, aunque tan sólo sea en el dominio del conocimiento. En la segunda mitad del siglo XX se desarrollan nociones más inclusivas y menos peyorativas. Entonces, las ideologías se definen habitualmente como sistemas políticos o sociales de ideas, valores de grupos y otras colectividades y tienen la función de organizar o legitimar las acciones del grupo (van Dijk 1999: 15-16). Es allí donde inicia la exploración de van Dijk. Su intención es apuntar a una teoría amplia de la ideología que incluya otras disciplinas. Entre otras cosas, esa teoría debería describir y explicar lo siguiente:

- El estatus general de la ideología como sistema cognitivo y social
- Las diferencias entre ideologías y otras "ideas" sistemas de ideas
- Los componentes y la organización interna de las ideologías
- Las relaciones entre ideologías y otras representaciones sociales compartidas
- Las relaciones entre ideologías y valores
- Las relaciones entre ideologías y estructuras sociales
- Las relaciones entre ideologías y grupos, y sus intereses
- La inserción institucional de las ideologías
- Las relaciones entre ideología, poder y dominación
- Cómo se adquieren, utilizan y cambian las ideologías
- Cómo se reproducen las ideologías

- Cómo se expresan las ideologías en prácticas sociales en general
- Cómo se expresan y reproducen las ideologías a través del discurso (idem. 17).

Todos los puntos mencionados por van Dijk son importantes para el estudio del desplazamiento de lenguas, donde ésta es considerada como ideología. Especial importancia se le da a las relaciones entre ideologías y grupos y sus intereses, el poder y la dominación; la adquisición, el uso y el cambio de las ideologías. También son de singular importancia los últimos dos puntos que se están refiriendo a cómo se expresan las ideologías a través del discurso y en las prácticas sociales, ya que éstos puntos finales se relacionan de manera muy clara con las actitudes.

Para van Dijk las ideologías son un conjunto de creencias; se pueden definir como la base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo. Esto significa que las ideologías les permiten a las personas -como miembros de un grupo- organizar la multitud de creencias sociales acerca de lo que sucede según ellos, bueno o malo, correcto o incorrecto, además de actuar en consecuencia (idem. 21).

Es importante que en esta obra sobre las ideologías está descartado el viejo dualismo entre cuerpo y mente, como todos los estudios modernos de la cognición (véase también a Lakoff 1987; Lakoff y Johnson 1999, Searle 1999). Esto significa que las creencias forman parte de nuestro mundo. Creencias simples pueden combinarse con creencias complejas y formar grupos con otras creencias, y así formar los conglomerados complejos de creencias que se llaman 'conocimiento' o 'actitudes'.

Si se considera que los hechos existen independientemente de la mente, tal como sería específicamente en el caso de los hechos de la naturaleza, entonces las creencias serían más bien sustitutos mentales de los hechos. Por otro lado, también se puede adoptar una visión más

activa de las creencias y definir las en términos de constructos mentales basados en lo social, que constituyen los hechos característicos de la realidad social y cultural. En ese sentido, las creencias constituyen el "mundo-según-nosotros". Obviamente, esto no significa que el mundo natural o social no exista independientemente de las creencias, sino que las personas lo estructuran, comprenden y experimentan en términos de sus creencias (van Dijk 1999: 42-43).

Se puede distinguir entre creencias particulares y generales, es decir individuales y sociales. Si las creencias personales pueden estar influenciadas por las ideologías, ellas no son en parte socialmente compartidas por un grupo y, por lo tanto, como tales, no son parte de las ideologías. Se puede comparar esta definición con la del lenguaje: el uso personal del lenguaje está, por supuesto, controlado por la gramática y las reglas del discurso socialmente compartidas, pero no es propiamente parte de ese conocimiento abstracto del lenguaje. Al lenguaje se puede definir empíricamente en términos del conjunto de manifestaciones efectivas en el uso, pero éste no es el caso para el sistema abstracto de reglas de la gramática socialmente compartido. En tal sentido, las ideologías deberían ser comparadas con las gramáticas, más que con el lenguaje definido desde el punto de vista del conjunto infinito de sus "usos" (idem. 51-52).

Las ideologías también son la base de la cognición de un grupo social y controlan tanto las opiniones o actitudes del grupo como su conocimiento, porque el conocimiento de un grupo específico puede muy bien estar relacionado con los intereses u otras características del grupo, o implicado en la competencia, la lucha o la dominación. Van Dijk utiliza el término 'actitud' para denotar las creencias evaluativas generales (opiniones) que están socialmente compartidas por un grupo. Las actitudes varían de grupo en grupo y también se puede hablar de actitudes culturales si un conjunto de opiniones sociales es compartido por una cultura

completa, como puede ser el caso de culturas definidas por una religión. Las culturas enteras también pueden entrar en conflicto, competir y por lo tanto tener intereses, de modo que su base común compartida y sus principios básicos de evaluación pueden ser ideológicos en comparación con los de otras culturas.

La base cultural común sólo puede ser llamada ideológica en un nivel de análisis más elevado, comparativo, universal o histórico. Si todos los miembros de una cultura creen en la existencia de Dios, entonces esa creencia religiosa ya no es ideológica sino simplemente conocimiento compartido dentro de esa cultura. Es decir, no hay ningún grupo dentro de esa cultura que esté en desacuerdo u ofrezca una visión alternativa de la sociedad a ese respecto.

Por otro lado, si las creencias específicas del terreno común realmente son del interés de un grupo particular dominante y aún así se dan por sentadas, son tácticamente aceptadas e incuestionadas por otros grupos, entonces se pueden distinguir entre diferentes grupos y sus variados intereses. Así, las creencias de base común serían realmente las de un grupo impuestas en la sociedad o cultura como un todo (idem. 62-74).

Ahora bien, se espera haber demostrado la importancia de las ideologías en las cuestiones de poder, las actitudes y las acciones en general, y cómo a veces puede ser sustituido por la noción 'lengua'. Esto no significa que todo lo que un lingüista descriptivista considere lengua necesariamente represente también una ideología. A continuación se tratará de demostrar la influencia de las ideologías en los intereses. Es decir, hay que construir el nexo entre valores, ideologías y acciones. Este nexo ha sido tocado por Kluckhohn, así como van Dijk, quien ha relacionado a las ideologías con las actitudes. No obstante, aún no se ha explicado cómo los valores y las ideologías se traducen en acciones. Con este nexo, que aquí aún falta, se podría explicar también la acción lingüística, y de esta manera se revela la

importancia de las ideologías en el desplazamiento de lenguas minoritarias.

Sin embargo, no sólo son las ideologías las que influyen en los intereses, sino también los esquemas y los guiones (script). Van Dijk incluso considera que una ideología es un esquema que sirve a sus propios intereses para la representación de Nosotros y de Ellos como grupos sociales. En la presente no se va a hacer referencia a los esquemas ni a los guiones, pero hay que estar consciente de que no sólo las ideologías determinan los intereses.

CAPÍTULO 4

EL PODER Y LA 'ECOLOGÍA DE PRESIONES' EN EL DESPLAZAMIENTO DE LENGUAS

El modelo que sirve para el análisis del proceso del desplazamiento de lenguas minoritarias aquí es llamado 'ecología de presiones', ya que en la ecología de lenguas son las diferentes presiones que determinan la relación de las lenguas en cuestión. Para explicar este modelo el inicio es con el concepto de poder, ya que éste es el producto de las presiones cuando entran en conflicto. Para entender esto, hay que entender también el origen de las presiones, que son los intereses, y el origen de estos últimos son las ideologías. Finalmente se agrega el concepto del 'estado del mundo' el cual, junto con el interés, determina cada presión. Con dicho modelo se trata de presentar el proceso del desplazamiento del otomí en una relación de poderes.

4.1. El poder

El desplazamiento de una lengua minoritaria por una lengua mayoritaria es un proceso que da cuenta de las relaciones de poder. Por supuesto, no se trata del contacto de dominio entre lenguas, sino entre grupos formados por los hablantes de las lenguas en cuestión. Adelante se intentará evidenciar la relación del poder con la presión la cual representa el concepto básico del modelo por desarrollar (véase figura 2 en la última página de este capítulo).

Hay que aclarar aquí que la intención en este estudio no es discutir el concepto de poder como éste se ha manejado en los diferentes modelos (Searle 1969; Foucault 1971, 1975, 1976; Bourdieu 1991; Giddens 1993; Levinson 1981; Friedberg 1997), ya que las diferencias

que han surgido en las distintas discusiones no siempre son relevantes para el desplazamiento de lenguas. Sin embargo, serán importantes algunos aspectos relacionados con estas discusiones, los cuales son resumidos y analizados en Leezenberg (2002). Uno de estos aspectos es que el 'poder', tiene una imagen negativa en nuestras sociedades (Friedberg 1997: 264). Pero de acuerdo con Searle, el poder no siempre debe ser visto como un fenómeno negativo, más bien como un fenómeno que está presente en cada acción social.

On his [Searle] view, the language system, linguistic structure, or if you like *language*, can than be systematically analyzed as the result of collective social action, rather than as an abstract system or structure floating above it. That is, the claim to be made below that power is involved in the constitution of institutional reality, and thus of language, does not merely apply to the (pragmatic) domain of language usage, but also to the (semantic) domain of language structure (Leezenberg 2002: 897).

El poder, entonces, siempre está presente en la conversación y de esta manera el poder es un factor neutral, aceptado por todos, el cual incluso ayuda en la conservación de las instituciones. Este hecho puede estar de acuerdo con el interés de toda la comunidad. Sin embargo, el poder también puede servir para que un grupo pueda dominar a otro.

Given his social contract view of linguistic and institutional reality, however, Searle seriously overemphasizes the consensus underlying social reality; thus, his analysis of the performative "You're fired!" as creating the institutional fact *We no longer accept S has the rights and obligations (S acts as an employee)* ... describes as a consensual agreement what is more properly characterized as a bare assertion of power. The fired employee or employees may not at all be willing to accept the removal of their rights and obligations, but they are simply not in a position to do anything about it. Their acquiescing in the employer's statement thus need not indicate an active consent as much as an inability to effectively pursue or defend their own aims and interests. Conceptually, this way of characterizing power can be seen as overemphasizing the conferral and removal of powers as individual properties, at the expense of viewing power as an aspect of the interaction between different social actors. Searle thus downplays the fact that power may not only be an individual capability or ability of an individual, but also a relation *between* individuals; it can be not only a *power-to*, but also a *power-over* (Leezenberg 2002: 901-2).

Aquí la crítica a la postura de Searle es compartida. En cambio, van Dijk distingue

entre poder y dominación, con lo que este autor diferencia entre el poder como capacidad de actuar y el abuso del poder, que es la dominación.

Puesto que dominación implica desigualdad involuntaria, la reservo como una abreviatura de *abuso de poder*. Esto también implica que no utilizo poder sólo en el sentido negativo: el poder puede ser consensual y beneficioso, como cuando los grupos eligen a sus líderes y les confieren temporariamente un poder especial. La dominación, entonces, presupone poder y desviación de los principios éticos generales o universales, lo que define al abuso, como por ejemplo el ejercicio del poder social en beneficio propio, dañando a otras personas, etc. Ambos, el poder y la dominación, como relaciones entre grupos, deben estar basados en ideologías, de modo que tales relaciones se reproduzcan en la vida diaria y las prácticas mundanas de los miembros del grupo. (van Dijk 1998: 207).

Entonces, en este trabajo esta distinción será de importancia, aunque habrá que agregar un pequeño detalle: lo que es también de importancia aquí es el equilibrio del poder o la ausencia de equilibrio del poder, ya que se considera que puede existir una relación de poder en un grupo mayoritario y un grupo minoritario que por ambos esté aceptado. El momento en el cual el poder se va convirtiendo en dominación fluctúa, y no es percibido de manera igual por ambas partes involucradas en dicha relación de poder. Esto significa que la parte causante del poder no necesariamente esté consciente de la relación en cuestión y, por ende, es difícil hablar de dominación puesto que esta última noción implica el abuso de poder, el cual en general es llevado a cabo de manera consciente.

En el caso específico de este trabajo se supone que una modificación de las relaciones de poder podría ser sumada a los múltiples factores que debilitan a las lenguas minoritarias. Como ya se había mencionado anteriormente, para poder demostrar que dicha modificación representa un factor en el proceso del desplazamiento, hay que evidenciar la relación entre el poder y la presión, y para ello hay que recurrir a la acción en general. Cada acción modifica el estado actual del mundo. Las acciones humanas siempre surgen de una presión. Entonces es

precisamente esta presión la que hace a los hombres actuar, para modificar el estado del mundo de acuerdo a sus conveniencias. Para poder entender estas relaciones hay que explicar cómo surgen las relaciones de poder y las presiones que conducen a la acción. En este proceso las ideologías juegan un papel clave, porque ellas dan raíz a las actitudes. Consecuentemente, la forma de la lengua refleja una ideología determinada.

Pueden existir diferentes presiones paralelas al mismo tiempo sin que éstas se afecten en lo que se llama una 'ecología de presiones' en vez de una 'ecología lingüística'. Sin embargo, también pueden existir contradicciones entre diferentes presiones, las cuales se excluirían por esta misma razón. En este caso se hablará de 'presiones en conflicto'. En una relación conflictiva el poder surge entre presiones que se contradicen. El estado actual del mundo puede convenir a algunas personas, y al mismo tiempo, puede ser totalmente inconveniente para otras. Cuando esto sucede, puede aparecer la mencionada relación conflictiva. Entonces, la ecología de presiones estaría desequilibrada.

[...] Simplemente tomo el poder (social) como un tipo específico de relación social entre grupos. De todas las dimensiones posibles de esta compleja noción, me concentro en la de *control*: un grupo A tiene o ejerce poder sobre otro grupo B cuando los miembros de A son habitualmente capaces de controlar a los miembros de B. Esto puede involucrar el control de las acciones del otro grupo y sus miembros, en el sentido de que los otros no sólo no son libres (o son menos libres) de hacer lo que quieren, sino que también pueden ser llevados a actuar de acuerdo con los deseos e intereses de un grupo más poderoso, y contra sus propios intereses (y normalmente también contra su voluntad). Las relaciones de poder de edad, clase, género, "raza", etnicidad, origen, posición social o profesión son claros ejemplos de lo dicho (idem. 206).

La persona o el grupo que estén en posesión del poder pueden modificar el estado del mundo a su conveniencia. Es decir, que el que tiene el poder puede ejercer presión sobre otro para hacerlo actuar a conveniencia del primero. Esto significa que las condiciones son favorables para "A", de tal manera que "A" puede influir en "B" para que este último actúe

para modificar el estado del mundo favorablemente para sí mismo, mientras dicho estado no necesariamente tiene que ser favorable para "B".

Depende del estado del mundo si las diferentes presiones convergen o si están en conflicto. Podemos decir que "A" está en la posición del poder cuando está en condiciones de provocar alguna presión sobre "B" en una situación "X", que implica que las presiones están en conflicto. Entonces, el poder es de quien menos presión siente en una relación social.

Se intenta de evidenciar lo anteriormente dicho con un ejemplo de un mercado, en el cual el vendedor tiene el objetivo de subir el precio al máximo posible, mientras que el comprador tiene el objetivo de mantener el precio lo más bajo posible. Entre estos objetivos existe un conflicto. También se podría identificar el objetivo de llevar a cabo de manera exitosa la acción de compra - venta, basada en una acción social. En este ejemplo, se puede suponer que ambos comparten este último objetivo. Ahora bien, si las necesidades de comprar determinada mercancía son muy fuertes y no hay otros vendedores que la estén ofreciendo, el vendedor tiene el poder de subir el precio debido a la presión que siente el comprador. Sin embargo, cuando dicha mercancía no es tan necesaria para el comprador, éste podría declinar de su intención de adquirirla. Si se da el caso de que haya pocas personas interesadas en la mercancía en cuestión, el comprador tiene el poder de bajar el precio si el vendedor sigue sintiendo la presión de llevar a cabo la acción de compra -venta. Así, las circunstancias (estado actual del mundo) y las presiones en una acción social determinan el grado del poder en esta relación. Si la presión del comprador es mayor que la del vendedor, este último tiene el poder de subir el precio. Si la presión del vendedor es mayor que la del comprador este último tiene el poder de bajarlo.

En consecuencia, hay que entender que la acción de compra - venta es una acción

corriente que tiene un objetivo común para todos los involucrados. Sin embargo, a pesar de ser el objetivo principal, no es el objetivo único en esta acción. Existen varios objetivos secundarios así como individuales, y son estos últimos los que pueden entrar en conflicto, como es el caso del precio. La cuestión es la fuerza de la presión para alcanzar el objetivo común. Cuando uno de los dos, por ejemplo el vendedor, siente más presión, entonces el comprador no sólo tiene el poder de bajar el precio, sino que también de imponer el modo de la acción, es decir, elegir las herramientas. Si se toma el caso concreto de un vendedor otomí con un comprador hispanohablante, el último puede exigir el español como herramienta para llevar a cabo la acción de compra-venta. Si una de las personas siente mucha presión y la otra en menor escala, esta última puede amenazar con el abandono del objetivo común. Debido a la presión que siente la primera, es probable que se vea dispuesta a modificar los objetivos secundarios de tal manera que sean más favorables para la otra parte. De igual manera ésta puede exigir dicha modificación, lo cual terminaría en los mismos términos. Así, el aumento de la presión en un objetivo común causa una pérdida de poder. Esto también ocurre cuando se controlan los recursos necesarios de un grupo. Entonces, para poder explicar las relaciones de poder hay que analizar, en primer lugar las presiones y sus orígenes, que intervienen en dichas relaciones (véase también a Quinn y Holland 1993).

4.2. La ecología de presiones

Cuando hay diferentes lenguas en contacto sus hablantes experimentan diferentes presiones que surgen a raíz de él. Existen ecologías lingüísticas que mantienen un equilibrio de presiones y se pueden considerar ecologías estables, ya que esta situación se ha mantenido sin grandes modificaciones durante algún tiempo, como lo muestran muchas comunidades

lingüísticas en el límite con otras. La ecología se ve afectada cuando aumentan las presiones sobre una parte de los hablantes en esta situación de contacto. Es decir, que antecede una alteración en las presiones, por lo cual también se puede hablar de una ecología de presiones. Entonces, hay que encontrar una respuesta a la pregunta ¿cómo surgen y cómo cambian las presiones?

4.2.1. El origen de las acciones

La importancia del concepto de 'presión' surge en diferentes momentos para explicar por qué una persona o un grupo tiene que actuar de una manera determinada. Muchos autores usan la noción sin profundizar en ella, así como también se podía ver anteriormente en algunos casos con la noción de ideología (Zimmermann 1999; Hagège 2001). Hay diferentes clases de presiones como la presión social o la presión cultural. De esta manera escribe Romaine (1989: 70): "Strong cultural pressure must accompany widespread bilingualism for non-lexical borrowing to occur." (Romaine 1989: 70) Edwards (1985: 52) usa la presión junto con la metáfora del suicidio: "In personal suicide, stress is involved; people do not kill themselves on a whim. Usually, the pressures are varied, although there sometimes exists a 'significant other' who in some sense has caused the suicide." Crowley (en prensa) hace la pregunta, "Should (and can) linguists assist minority languages to resist ecolinguistic pressures from larger languages?" Sin embargo, no son numerosos los trabajos que desarrollen este concepto para los fines de explicar los procesos lingüísticos. El propósito de este capítulo es entonces una definición de la presión y explicar cómo aparece y de qué manera influye en la acción lingüística.

Lo que aquí se entiende como presión, es la presión que un individuo o un grupo siente

para actuar de una manera determinada o, en su caso, para evitar algún acto. Se considera la acción humana siempre como el producto de alguna presión. Así toda acción humana se origina en alguna presión.

En la vida cotidiana, en muchos casos, podemos comparar a la presión con 'las ganas' de hacer o no hacer algo. El 'hacer algo' puede tener un fin específico con un estado final o tener sólo un fin temporal, el cual consiste en la acción misma. Cuando alguien quiere ir a un lugar específico siente la presión de realizar la acción de 'caminar', para finalmente estar en el lugar deseado. Esta acción lleva a un estado final. Sin embargo, cuando alguien siente ganas de bailar, sólo se puede hablar de una presión por la acción misma como tal. No se puede hablar de un estado final. Por supuesto, al final podría existir un estado final, porque la persona que sentía una presión para llevar a cabo el acto de bailar tal vez haya tomado en cuenta la posibilidad de este estado final, que sería el cansancio. Pero la presión no estaba dirigida hacia este estado mencionado. La presión estaba más bien dirigida hacia un proceso sin fin. En caso de que el cansancio experimentado haya sido el objetivo, éste entonces proviene de una presión diferente.

Al definir la presión de tal manera, surge la idea de que sólo se está tratando con acciones intencionales y conscientes. Esto puede ser problemático, ya que es difícil, si no imposible, distinguir de manera absoluta entre acciones llevadas a cabo inconsciente o conscientemente. Se supone que toda acción humana proviene de alguna presión. Así, no sólo quedan incluidos los actos de comer o hablar sino también la respiración, la digestión o el funcionamiento del corazón. Todo ello tiene que ver con la presión aunque no sea posible, por ejemplo, parar por su propia voluntad el movimiento del corazón, como sí es posible suspender la acción de muchos otros actos. La presión, entonces, es anterior a la intención y a

la acción.

4.2.2. El origen de la presión

Entonces, si todas las intenciones y acciones se originan en diferentes presiones, es necesario saber: ¿cómo se origina la presión?, y: ¿quiénes sienten determinada presión? así como: ¿por qué la sienten? La presión que aquí es de interés, tiene que conducir a alguna acción.

Esta presión, ahora enfocada dentro del contexto de la acción humana, podría ser comparada con la violencia en contra de una persona, como suele suceder en un asalto. El asaltado se siente angustiado por la amenaza de quitarle la vida. Tal presión, a esta persona la obliga a entregar su dinero al asaltante. Si la presión es solamente vista en este sentido, para este trabajo resultaría demasiado reducida, debido a que no serviría para el análisis de la acción. Aquí la presión es considerada como un fenómeno de más alcance, ya que el concepto ocupa una posición clave en la argumentación de este trabajo. Si se quiere analizar la presión que causa el desplazamiento de lenguas, entonces tiene que ser posible que una persona también se sienta presionada sin que haya algún acto violento o sin que haya otra persona que la presione. Más aún, se considera que esta persona puede sentirse presionada por otra persona cuando esta última ignora la presión que de ella misma proviene. Por ejemplo, si un hombre se enamora de una mujer, él entonces se puede sentir presionado para contactarla sin que ella se dé cuenta de sus intenciones. Es decir, es posible que ella no sepa que está ejerciendo alguna presión sobre el mencionado hombre y, por ende, no hay ningún acto violento.

Por supuesto, si esta mujer no hubiera aparecido en su vida él no sentiría la misma presión. Sin embargo, en el presente ejemplo ella no toma ningún papel activo para crear la

presión; aunque lo contrario podría ser el caso. Si se comprende el concepto únicamente como en el ejemplo del asalto, no sería posible una explicación de las acciones humanas en general, porque éstas incluirían también a las posibles acciones del hombre enamorado del ejemplo. Aunque sin la aparición de la mujer mencionada, él no sentiría la presión, y, aunque ella, al enterarse de lo que ella misma causó en la otra persona, pueda aprovecharse de esta situación, en todos los casos el origen de la presión viene de la misma persona que se siente presionada: el hombre enamorado. El origen de la presión es 'el interés en algo'. Sin este interés la presión no aparecería. Volviendo a nuestros ejemplos, sin el interés (o el amor) de aquel hombre, él no sentiría ninguna presión de la mujer. Incluso en el primer ejemplo, el caso del asalto, no habría presión que pesara sobre la víctima sin que ésta estuviera interesada en continuar con su propia vida.

De esta manera el interés es una condición fundamental para que la presión pueda emerger. Entonces, para que se pueda ejercer alguna presión sobre alguien, siempre hay que basarse en los intereses existentes de esta persona o se deben crear nuevos. Lo último generalmente se puede lograr a través del discurso, es así como sucede en los comerciales de un producto nuevo que se quiere introducir al mercado.

Por lo expuesto anteriormente no se puede afirmar que todas las presiones son universales. Es decir, una situación en la cual una persona se ve fuertemente presionada no necesariamente tiene el mismo efecto en otro individuo, ya que los intereses suelen variar entre la mayoría de los humanos.

Tal vez lo dicho cause la sensación de que cada interés necesariamente conlleve a alguna presión, que a su vez arrastre a una acción o a la supresión de una acción. Sin embargo, hay muchos intereses que no terminan en ninguna presión. Es decir, no se puede suponer la

ausencia del interés a causa de la ausencia de alguna presión específica. Siempre hay un gran número de intereses paralelos y consecuentes sin que ellos lleguen a causar alguna presión. Depende del estado actual del mundo el que los intereses conduzcan hacia una presión. Cuando el estado del mundo coincide perfectamente con el interés, no aparece ninguna presión en consecuencia. Sin embargo, cuando el estado del mundo corre peligro de ser modificado, la presión emerge.

Estos intereses son, en su gran mayoría, inconscientes y pueden volverse conscientes con la aparición de la presión. Gran parte de ellos está directamente relacionada con el cuerpo humano. Las cantidades de funciones de los diferentes órganos están ligadas a uno o varios intereses (véase Lakoff y Johnson 1999). De la misma manera el entorno, en el cual uno se encuentra a gusto, también incluye intereses. La presión emerge, entonces, cuando el estado del mundo cambia y las condiciones de vida empeoran, o cuando se acerca la posibilidad de una modificación inminente. Es decir, alguna enfermedad necesariamente causa alguna presión, al igual que la falta de oxígeno en el ambiente contaminado, o los problemas económicos que amenazan la existencia de los humanos.

Si bien hay muchos intereses que no terminan en alguna presión, también existen siempre diferentes presiones específicas para todos los individuos en cada momento. Hay acciones que no pueden parar mientras estemos con vida, como son la respiración, la digestión o el pulso del corazón. Como ya se había dicho antes, también estas acciones, parcialmente involuntarias, dependen de alguna presión. De esta manera también se puede suponer que existe algún interés en el mantenimiento de determinadas presiones, ya que sin ellas el estado del mundo habría cambiado de manera negativa para todos y provocaría nuevas presiones a raíz de los intereses que anteriormente no entraban en la conciencia de los afectados.

ECOLOGÍA DE PRESIONES 1



(Figura 1)

La figura 1 ejemplifica cómo el interés, en combinación con el estado actual del mundo, crea la presión que lleva al individuo a la acción.

En el mismo sentido también hay intereses que convergen en el mismo nivel de presión, es decir, (si pudiéramos contar las diferentes presiones o los diferentes intereses) que el número de los intereses es mayor al de las presiones. De nuevo, si los intereses desembocan en menos presiones o no, esto depende del estado del mundo. Podemos decir que varios intereses originan una sola presión cuando sólo hay necesidad de una acción singular.

Por supuesto, es difícil determinar cuándo se trata de una o más acciones, ya que, por ejemplo, la pronunciación de una oración coincide con una acción, pero al mismo tiempo se trata de varias acciones consecutivas, debido a que la pronunciación de cada palabra (o de cada fonema) podría ser una acción. A pesar de esta dificultad en la determinación de qué hay que considerar como una acción singular, se mantiene la idea principal, porque con una sola acción es posible cumplir simultáneamente con varios propósitos.

Al emitir un mensaje el interés de una persona puede ser el de dar alguna información a otra persona. Al mismo tiempo también la primera puede tener el interés de expresarle a esta persona su simpatía, y aparte puede tener el interés de subrayar sus lazos de identidad con la segunda. Todos son diferentes intereses que pueden ser satisfechos con una acción cuando el estado del mundo así lo permite. Entonces, los diferentes intereses concluyen en una sola presión.

4.2.3. La presión social

De acuerdo con lo anteriormente dicho, siempre son varias las presiones que hacen actuar a cada persona. Estas acciones modifican el estado del mundo en todo momento. En consecuencia, para poder sobrevivir, todos los humanos necesariamente tienen que modificar el estado del mundo. Al inicio de la evolución estos cambios han sido principalmente modificaciones a la naturaleza. Para poder sobrevivir, el ser humano requería del conocimiento acerca de cuáles eran las plantas comestibles, cómo buscarlas, cómo cazar a los animales y cómo protegerse en contra de los peligros del ambiente.

Sin embargo, en la actualidad este conocimiento y las acciones consecuentes no serían de mucha utilidad para la supervivencia en muchos lugares del planeta. Más aún, la humanidad entera no podría sobrevivir con estas acciones, ya que de esta manera no alcanzarían los recursos alimentarios necesarios para la población mundial.

También en la actualidad se está modificando la naturaleza de acuerdo a la conveniencia. Sin embargo, lo que ha cambiado es la tendencia a actuar en coordinación con los demás. Es decir, también en la prehistoria se actuaba en coordinación con otros individuos,

o sea en grupo, pero en la actualidad, la mayoría de las acciones son acciones sociales. Antes las posibilidades de sobrevivir de manera aislada del resto de la humanidad eran mayores, debido a que no había tanta población de la que hay en la actualidad. Ahora las acciones, que de alguna manera se pueden considerar actos comunicativos, son las acciones esenciales para la vida, o por lo menos, para cierto nivel de vida. Un solo ejemplo de la importancia de la comunicación podría ser el desarrollo de la ciencia, si aceptamos que de ésta depende gran parte del bienestar moderno. Sin la comunicación la ciencia no podría avanzar porque los conocimientos viejos, necesariamente llegarían al olvido antes de que sobre su base se pudiesen erigir nuevos conocimientos.

El presente trabajo, obviamente está centrando en la acción social ("joint action", Clark 1996), es decir, en la comunicación. El estado del mundo, que en esta acción se está modificando, también se podría llamar 'contexto'. Entonces, los elementos más importantes del contexto en un acto comunicativo serían la constelación de los participantes, sus conocimientos respectivos, la situación específica en la cual éste se está llevando a cabo, y el tema que dichos participantes están tratando.

4.3. Intereses y presiones

Como ya se había dicho, cada presión se origina en algún interés. A continuación se verá qué es lo que se comprende como interés. La noción de 'interés' no se distingue claramente de otras nociones en el área. También se podría hablar de 'fin', 'objetivo', 'deseo' o 'motivación'. Clark (1996) se refiere a 'goal' (fin, objetivo) en su obra acerca del uso del lenguaje. En este trabajo, el concepto de la noción mencionada está incluido en el interés, es

decir, se considera que el interés es un concepto más amplio que el fin, aunque en la mayoría de los casos va a coincidir con el concepto reducido del fin. La razón por la cual el término 'interés' parece ser más adecuado que el 'fin' es la siguiente: Fin y objetivo parecen llevar únicamente a un estado final. Por supuesto, esto es a lo que muchos intereses están dirigidos, pero también hay casos que no necesariamente pueden ser explicados con este concepto.

Por ejemplo, una idea prototípica que existe acerca de cómo realizar algún trabajo, es llegar a un estado final cuando el trabajo haya terminado y se puede disfrutar de las ventajas que éste nos proporciona. De hecho, esto es lo que mucha gente desea; concluir las actividades del día para poder descansar después. Si concluimos durante muchos años, día por día las mismas actividades, podemos decir que al llegar a la edad de ser jubilados esas personas deberían de sentir una enorme satisfacción de que la presión haya terminado. Sin embargo, existen muchos jubilados que estarían muy felices si tuvieran la posibilidad de regresar a su actividad profesional anterior. Es decir, la modificación del estado del mundo les ha causado una nueva presión. Existe el interés de continuar con su actividad profesional sin pensar en un estado final, sino más bien desean que ese estado sea continuo. Este consiste en una actividad permanente y no en un fin general, el cual sería el haber terminado con la misma actividad.

Un ejemplo del interés para realizar actividades continuas es lo que se hace en el tiempo libre dedicándose a un pasatiempo. Este incluye un interés en la actividad misma y no necesariamente en un objetivo final, aunque puedan existir diferentes objetivos intermedios. Por ejemplo, una persona que está leyendo un libro tal vez quiera terminarlo. Sin embargo, haber terminado la lectura en general, o sea que ya no haya que leer para ella, no necesariamente parece ser de su interés.

El estar pensando en un estado deseable por alcanzar parece implicar que este estado

debe ser final. Sin embargo, muchas de las acciones humanas no tienen el objetivo de llegar a un fin. En la vida individual existen muchos estados transitorios los cuales, por lo menos a primera vista, no necesariamente conducen a un estado final. Y, en caso de que sí lo hicieran, ese no necesariamente sería el objetivo intencionado. Como ejemplo se puede aludir al gusto de cantar. Una persona que canta o que toca un instrumento siente alguna satisfacción en ese estado transitorio de cantar. El objetivo no necesariamente es terminar una canción, aunque no sería posible seguir cantando eternamente. Así, la meta no es un estado final en el sentido de terminar una canción. Lo mismo sucede frecuentemente en las situaciones cotidianas de una conversación. Por ejemplo, hablar sobre el tiempo en muchas ocasiones no significa que se esté proporcionando alguna información específica, en vista de que el propósito de la conversación es el acto de conversar. Lo mismo sucede en el acto de saludar o al contar chistes. La satisfacción aparece en el momento de la conversación. De esta manera hay que reconocer que al igual que la acción con un objetivo final que probablemente es una acción ideal y prototípica, también existen objetivos diferentes que no necesariamente estén dirigidos hacia un estado final. En conclusión, por lo anteriormente expuesto, se prefiere en este estudio el uso de la noción de 'interés' en vez de 'objetivo' o 'fin', ya que la primera se refiere a un concepto más amplio.

Ahora se reflexionará acerca de otro término: deseo. La noción de 'deseo' podría ser otra posibilidad, y de hecho es mucho más apta que el término de 'objetivo' o 'fin' para los presentes propósitos. No obstante, la decisión de usar el vocablo de 'interés' es el sentir de que el 'deseo' enfatiza más a lo consciente y parece excluir de manera parcial a lo inconsciente. Así, el uso de la palabra 'deseo' implicaría otra restricción indeseable para este trabajo. Finalmente, 'el deseo' es un interés reducido, ya que en la presente investigación el concepto

del deseo forma parte de lo que se entiende como interés.

Otra alternativa para la selección en esta investigación de la noción de 'interés' sería la noción de 'motivación'. Sin embargo, se prefiere colocarla en un lugar diferente en el esquema de este modelo: Si la presión depende del interés y del estado del mundo, la motivación se colocaría entre la presión y la acción. De esta forma la motivación seguiría a la presión cuando el estado del mundo creara condiciones favorables para la acción. La motivación, entonces, sería necesaria para concluir con la acción. Sin ella no puede haber presión que conduzca a alguna acción.

De acuerdo con los argumentos anteriormente expuestos, la noción de 'interés' incluiría el concepto más amplio y adecuado de todas las nociones propuestas. Ésta es una condición necesaria para poder explicar cómo y por qué las personas actúan, por ello este último concepto sería el más apto para los propósitos de este análisis.

Como se había mencionado anteriormente, el interés conduce hacia una modificación del estado del mundo. Es decir, se busca un estado favorable para el individuo o para el grupo, y este estado modificado disminuiría considerablemente la presión en los individuos que habrían llevado a cabo dicha acción. Pero también hay un aumento de presión en el momento en el que tal estado favorable se ve intimidado por alguna modificación. Por ejemplo, la amenaza de una tormenta que fuera capaz de destruir el cultivo de un pueblo puede aumentar la presión en los miembros de un pueblo cuando éstos viven de los productos de la agricultura.

El estado del mundo siempre está en movimiento y por ende es un estado dinámico. Por ello no siempre son deseables los cambios o las modificaciones, sino también puede ser deseable el esquivar estos cambios - como se acaba de ilustrar con el ejemplo anterior. Incluso en ocasiones hay presiones para evitar que ocurran estas vicisitudes que a su vez son

parte de una dinámica casi inevitable. Otro ejemplo en este sentido podría ser el de que el hombre siempre ha tratado de evitar el envejecimiento. Incluso hay muchas investigaciones en el campo de la medicina moderna para evitar o, por lo menos, para retardar el proceso del envejecimiento, a pesar de que es uno de los procesos más naturales del mundo. Obviamente también existen fuertes presiones para realizar estas acciones dirigidas en contra de la naturaleza.

Si se considera al estado del mundo como un estado dinámico que engloba a todo, necesariamente hay que hacerse la pregunta si el interés es o no parte de ese mismo estado. Se puede adelantar aquí mismo que obviamente ese interés también forma parte del mencionado estado. Sin embargo, en este trabajo ambos se separaron, ya que lo dicho es indispensable para los fines analíticos de la presente investigación. De hecho, en ocasiones hay que tratar al mismo interés – o hasta a la presión - como parte del estado del mundo. Si éstos son considerados como partes del mismo o no, depende de la perspectiva desde la cual se está realizando el análisis.

Para aclarar esta cuestión se presenta el siguiente ejemplo entre dos individuos: X y Y. Si se analizan las acciones y las presiones de la persona X en relación con la persona Y, entonces los intereses, así como las presiones de Y, formarían parte del estado del mundo. Si X está interesado en conseguir algún objeto, el cual también es deseado por Y, entonces X tendrá que buscar una estrategia para alcanzar su objetivo. La estrategia de X necesariamente termina en una modificación del estado del mundo, el cual es parcialmente opuesto a los intereses de X. Una posible estrategia de X podría ser convencer a Y para que él cambiara de opinión y para que dejara el mencionado objeto para X. Esto quiere decir que X está influyendo en los intereses de Y. En el caso de que X tuviera éxito en su acto de influir en los

intereses de Y, X habría modificado el estado del mundo opuesto a sus intereses hacia un estado favorable. Por esta razón, en el análisis de las acciones y las presiones de X en relación con Y, los intereses y presiones de Y forman parte del estado del mundo.

Anteriormente se había planteado que solamente hay presión cuando existe algún interés previo. Sin embargo, también se había dicho que los intereses pueden existir aún cuando no sean la causa de una presión, y aunque los mismos intereses sólo sean reconocibles a través de las acciones como consecuencia de las presiones. Su existencia, por supuesto, no se da de manera aislada y ocasional. En su inicio, los intereses son conjuntos y agrupaciones en los cuales muchas veces es imposible identificar un determinado interés, aislado de los demás intereses. No obstante, cada interés, cuando es causante de una presión, demuestra sus características en la clase de presiones que ocasiona. Depende del tipo de presiones coexistentes si éstas se encuentran en conflicto o no.

Por lo anteriormente descrito, se considera que entre los intereses no se presenta ningún conflicto. El surgimiento de éste significa que algunos intereses hayan causado diferentes niveles de presiones. Ahora bien, también las características de los intereses son variables y también estas variables determinan la presión en combinación con el estado del mundo. Así, queda de manifiesto que hay intereses inmediatos e intereses permanentes. Ambos son los dos puntos extremos de una línea continua. Ningún interés podría ser inmediato o permanente en el sentido absoluto, pero todos ellos muestran una tendencia variable hacia uno de los dos puntos extremos. Por eso se entiende a los intereses permanentes como los relacionados con un objetivo a largo plazo, mientras que los inmediatos son los relacionados con un objetivo en el momento. Así, el interés causado por el hambre origina la presión de alimentarse: ésta es consecuencia de un interés inmediato. En cambio, el interés de

seguir una dieta determinada para aliviarse de alguna enfermedad sería un interés permanente. Igualmente la transmisión de un mensaje está más bien basada en un interés inmediato, mientras que la transmisión o el aprendizaje de una lengua están basados en un interés permanente. Existe la tendencia pensar que los intereses que dependen de una manera más directa del cuerpo humano (véase Lakoff & Johnson 1999) también son intereses más inmediatos, a diferencia de aquellos que suelen originarse en las ideologías. De la misma manera existe una línea continua entre intereses personales e intereses comunes. Los primeros están dirigidos hacia un objetivo relacionado con el individuo y los últimos con un objetivo relacionado con la sociedad. Tanto la línea continua entre intereses inmediatos y permanentes así como la línea continua entre intereses personales y comunes son importantes, ya que la mayoría de los conflictos se originan entre sus respectivas presiones. Si se llega a originar un conflicto entre una presión inmediata y una presión permanente, depende si ambas son consecutivas.

Tanto los intereses inmediatos y permanentes como los intereses personales y comunes causan presiones, las cuales adquieren las mismas características que los intereses causantes. Las presiones, no obstante, son algo más complejas que los intereses, ya que también son determinadas por el estado del mundo. Por esta razón aquí se va a hablar de las presiones. Existen determinadas presiones que necesariamente conducen a otras presiones después de haber alcanzado su objetivo. Tales presiones son consecutivas. Como ejemplo, sirve mencionar aquí el proceso de la educación formal como se lleva a cabo en las sociedades occidentales: el alumno no sólo siente la presión de asistir a clase, normalmente también siente la presión de que debe realizar alguna tarea en las horas fuera de clase. La presión que siente es tener la tarea lista para que la pueda llevar a continuación, para su revisión. El mismo

alumno también siente la presión de estar preparado para los exámenes. Si cumple con las tareas de todos los días, hay mayor probabilidad de tener el conocimiento suficiente cuando se acerque la fecha del examen. En otro nivel más alto existe la presión de pasar al próximo grado escolar, lo cual sólo es posible con los exámenes aprobados. En este ejemplo, las últimas presiones mencionadas son más bien de carácter permanente en relación con las primeras, y todas las presiones mencionadas son consecuentes ya que existen dependencias entre ellas mismas sin que aparezca algún conflicto. En este caso Clark (1996: 82) hace una distinción entre 'joint acts' y 'joint actions' de los cuales el primero es un acto aislado y el segundo son actos coordinados.

Most everyday coordination ... is continuous, demanding adaptive moment-by-moment decisions that don't readily divide into discrete coordination problems. The difference is between a joint act and a joint action. When we view shaking hands as a joint act, we are treating it as a one-shot coordination problem, an event occurring at a single moment in time. But when we view it as a joint action, we are treating it as a process that unfolds in time. We might see it as a sequence of joint act that are coordinated in time, or as a process of another kind. For continuous coordination, we must think of actions not acts. The added element is timing.

En estos actos consecutivos, entonces, se puede identificar una combinación de distintas presiones inmediatas y permanentes. Esta variación depende en parte de las características propias de los intereses y las presiones, las cuales determinan si las presiones van a entrar en conflicto o no. Ahora bien, todas las diferentes presiones pueden entrar en conflicto. Estar en conflicto significa que al seguir una de las presiones con la acción correspondiente esto impide seguir la otra presión. Sin embargo, las presiones consecutivas nunca están en conflicto.

Hay intereses relacionados con una alta necesidad que se presenta en una persona o grupo. Estos son los intereses fuertes, los cuales normalmente son inmediatos e individuales, y

dependen en su gran mayoría directamente del cuerpo. Sin embargo, si el interés concluye también en una presión fuerte pasa a depender del estado del mundo. En este caso sirve señalar como ejemplo la respiración. Todos los humanos tienen la necesidad de respirar oxígeno: no se puede sobrevivir sin éste por un tiempo prolongado y por ello existe un interés muy fuerte en respirarlo. Sin embargo, cuando el estado del mundo es de tal manera que hay oxígeno en abundancia, y no se padece de algún mal, entonces no se puede hablar de una presión significativa. De esta manera no hay una presión fuerte mientras el estado del mundo no sea adverso. Sin embargo, en el momento de que el oxígeno sea escaso, o el cuerpo sufra de alguna enfermedad, esta presión se volverá más intensa. Es el mismo caso con respecto a la necesidad de alimentarse. El interés fuerte, entonces, no necesariamente tiene que ir acompañado de una presión fuerte. La fuerza, o la intensidad de la presión dependen del interés y del estado del mundo.

En cambio el interés débil necesariamente lleva a una presión débil. En consecuencia, los intereses débiles no dependen de necesidades esenciales. Su origen es más bien - aunque no siempre - ideológico y depende de la historia personal del individuo. De esta manera alguna ideología determinada puede causar un interés fuerte en una persona, pero en otra sólo será débil.

Cada presión implica algún esfuerzo. Si no hubiera la necesidad de esfuerzo no se podría hablar de presión, ya que el estado del mundo no requeriría ninguna modificación ni tampoco hubiera necesidad de conservarlo en su estado actual. Es decir, sólo se podría hablar de la existencia de intereses. El surgimiento de la presión no sólo requiere de algún interés sino que también necesita que el estado del mundo sea adverso a este interés. Es forzoso que para que este estado sea modificado a través de una acción se requiera de un esfuerzo. Este

hecho explica también por qué no todas las presiones conducen hacia una acción. Para que una presión determinada conduzca hacia una acción la presión debe ser evaluada de acuerdo al esfuerzo necesario que habrá que invertir en ella, algo que depende tanto del mismo estado del mundo así como de la fuerza del interés subyacente. Un interés débil no puede causar la presión necesaria para que ésta conduzca a una acción, cuando el esfuerzo requerido sea demasiado grande. En el caso de presiones en conflicto también el esfuerzo necesario determina cuál de las presiones finalmente llevaría al individuo para que actúe.

Algo que también hay que comprender como una dicotomía similar a la de intereses y presiones es la que existe entre 'conscientes' e 'inconscientes'. Los intereses y las presiones inconscientes coinciden más frecuentemente con los intereses y las presiones inmediatos e individuales, mientras que los conscientes coinciden más a menudo con los intereses y las presiones permanentes y sociales o comunes. De importancia es que, en lo consciente, hay cierta capacidad para reflexionar sobre los procesos del estado del mundo, y esta capacidad de reflexionar hace posible la aparición de las presiones permanentes y sociales. Estas presiones en gran parte coinciden con los deseos, porque éstos también se relacionan con lo que uno pueda pensar. En este sentido afirma D'Andrade (1993: 126):

Since what one can desire, wish for, or want depends on what one can think, thought enters directly into wishes, but not in a causal sense. According to this account, cats can wish to catch birds because they can conceive of catching birds, but it is likely that cats wish to have souls because it is unlikely that they can formulate the notion of having a soul. Thus, in the folk model the quality of one's wishes depends on the quality of one's thoughts - evil he who evil thinks. [...] Intentions are, in this regard, like wishes: Any intention takes as its object a state of affairs formulated in a thought. However, there is a further relation between intentions and thoughts in the folk model, which is expressed in the notion of 'planning.' For example, suppose one wishes to visit Italy and decides to visit Rome during the coming summer. This intention cannot be carried out without further specification of action, which means planning. Such specifications involve working out what means of travel to take, where and when to make reservations, when to leave, where to stay and so on. Planning consists of

thinking out a feasible set of actions to accomplish the intention or goal. Once the plan is made, each of the conceived actions becomes a subgoal or subintention, which itself may require more planning before the initiating intention can be accomplished.... Even though the normal situation is one in which a person can, through thought, intervene between the wish and the intention so that self-control is possible, according to the folk model there are abnormal situations in which either the wish is so strong or the capacity to think and understand what one is doing is so diminished (perhaps because of drugs, fatigue, strong feelings, etc.) that self-control cannot be expected.

Lo importante en lo que dice D'Andrade es esta capacidad de planificar, porque ésta implica la mencionada capacidad de reflexionar. La falta de control sobre sí mismo refleja el conflicto entre presiones.

Algunos intereses llevan a conflictos internos de presiones. Estos conflictos requieren de una decisión en cuanto a la presión que deba uno seguir, ya que el estado del mundo impide que todos los objetivos visualizados puedan ser alcanzados. Así, un individuo puede sentir un conflicto entre diferentes presiones cuando el estado del mundo las coloca en posiciones opuestas. Un ejemplo sería el caso de una persona con sobrepeso. Como éste perjudica la salud esta persona podría tener el deseo de adelgazar, fin que se puede alcanzar con un régimen alimenticio. Al mismo tiempo, dicha persona también puede sentir muchos deseos por los alimentos que no forman parte de su dieta y los cuales han sido los causantes de su sobrepeso. En tal caso hay un conflicto interno entre presiones ya que el estado del mundo impide que se puedan alcanzar ambos objetivos. Entonces se requiere de una decisión para elegir una de las presiones que se encuentran en conflicto y será sólo ésta la que conduzca a una acción. Los conflictos internos se pueden encontrar tanto en individuos como en grupos.

Otros intereses llevan a conflictos externos de presiones. Éstos son los conflictos que comúnmente se conocen como conflictos de intereses. Los conflictos externos se dan entre dos o más personas o grupos, así como entre una persona y un grupo. Cuando las presiones

personales y las presiones sociales tienen objetivos opuestos, y las presiones personales son más fuertes que las presiones sociales, hay un conflicto externo entre este individuo y todo el grupo social. Este es el caso en los actos criminales porque estas acciones están dirigidas en contra de la mayoría de los miembros de una sociedad. También cuando el acto como tal sólo está dirigido contra un individuo aislado se trata de un conflicto externo. Para analizar las acciones humanas es necesario distinguir y comprender los conflictos internos de los externos.

4.4. Acción

Las acciones son el resultado de las presiones. Toda acción humana modifica o conserva el estado actual del mundo. Esta modificación no necesariamente tiene que ser permanente. También puede ser una modificación temporal, para que el mundo posteriormente regrese a su estado anterior a esa acción. Al mismo tiempo la acción también puede causar modificaciones permanentes en el estado del mundo. En ambos casos la modificación misma no sólo transforma, sino que también depende del estado del mundo, porque éste incluye las herramientas para su propia modificación.

Cada acción puede causar los efectos buscados por la persona que actúa y al mismo tiempo puede causar efectos no deseados en el nuevo estado del mundo. Lo anteriormente dicho se refiere especialmente a las acciones intencionadas y conscientes porque tienen un objetivo bien definido desde el punto de vista de la persona que está actuando. Al llevar a cabo una acción, también existe la posibilidad de una modificación del estado del mundo que no esté intencionada, la cual va claramente en contra de los objetivos intencionados. Éstos son los efectos secundarios y se requiere determinada reflexión para poder prever y para poder evitar

los mismos efectos.

Cada acción se origina en una presión, así como cada presión se origina en un interés. Sin embargo, no necesariamente cada presión lleva a una acción. Siempre hay presiones en conflicto y hay que mediar entre éstas, y también hay que decidir cuál es la presión más adecuada para ciertos fines que pueda llevar a la acción más adecuada para alcanzarlos.

Cuando una persona está comunicándose con otra persona también está actuando. Se trata de los actos de habla (véase Austin 1962; Searle 1969) los cuales siempre modifican el estado del mundo. Esto se vuelve parcialmente obvio en las situaciones cuando se está ejecutando algún ritual, como es casar a los novios o emitir una sentencia en contra de alguien. Un aspecto que es de particular importancia es que en la comunicación normalmente hay una acción combinada entre dos o más personas. Muchas de las acciones cotidianas que no están relacionadas con el lenguaje son acciones individuales, pero en la comunicación tenemos una acción coordinada o 'joint action'. "Language use is really a form of joint action. A joint action is one that is carried out by an ensemble of people acting in coordination with each other. ... Doing things with language is likewise different from the sum of a speaker speaking and a listener listening. It is the joint action that emerges when speakers and listeners - or writers and readers - perform their individual actions in coordination, as assembles" (Clark 1996: 3). Durante algún tiempo se ha tratado a la comunicación como si se tratara de una acción individual. Aquí, sin embargo, hay coincidencia con Clark en el sentido de que toda comunicación es una acción compartida y coordinada.

4.5. El estado actual del mundo

Como ya se había dicho antes, el estado actual del mundo es lo que comprende todo y, por ende, forma el contexto de toda acción. Ahora, si en el análisis presente el interés, la presión y el estado del mundo aparecen como entidades separadas es necesario por razones analíticas. Sin embargo, hay que aclarar algunas diferencias en el uso de este concepto. El estado del mundo actual incluye todo lo que es relevante en el momento de una acción. Existen acciones que no sólo se dirigen hacia el futuro sino también se realizan con base en el conocimiento sobre el estado futuro del mundo. Es decir, se realizan sobre el suponer de cómo el mundo será. En este caso, el estado del mundo incluye absolutamente todo, el presente, el pasado y el futuro. En ambos casos se trata de un estado único que no puede existir en el plural. En cambio, el 'estado de cosas' será la noción que se usará para hacer divisiones en el estado del mundo. Así es posible hablar de varios estados de cosas que existen de manera paralela y los cuales pueden, o no, ser relevantes para la presión y la acción.

El estado del mundo implica las cosas, tal como existen independientemente de la mente. Hay que decir, sin caer en una actitud positivista, que hay un mundo independiente de la mente (Searle 1999). Este mundo es experimentado por la mente y así el mismo se convierte en el estado relevante para las acciones humanas. Es casi imposible decir hasta qué grado este estado independiente de la mente es de importancia para la presente, ya que cobra su plena relevancia a través de la realidad mental (véase van Dijk 1999: 43).

Como ya se había dicho antes el estado del mundo nunca es estático, sino implica a todos los procesos relevantes en la creación de presiones. Pero no solamente consiste en la materia y en los procesos a los cuales está sujeta esta materia, sino también se forma de todo

lo que sea la imaginación humana. La noción de 'imaginación' se refiere tanto a las imaginaciones 'reales'¹⁹ como a las imaginaciones 'irreales'. Así el estado del mundo implica todas las creencias, los conceptos, los conocimientos, todas las habilidades y todas las ideologías individuales o de grupo así como los intereses y las presiones que dirigen las acciones. Forman parte de esta lista todas las herramientas que se están usando en la modificación de esta parte del estado del mundo que se podría llamar el conjunto de individuos en general, es decir, la sociedad. Esto, a su vez, implica igualmente a todas las presiones y acciones en total que afecten a toda la sociedad.

También las lenguas forman parte del estado del mundo, así como la habilidad de usarlas. Cuando alguien produce un acto de habla también se modifica el estado del mundo, suponiendo que la emisión sea un acto ilocutivo (véase Searle 1969; Lavandera 1985).

4.5.1. La facilidad compartida

Ahora bien, ya que las presiones dependen tanto de los intereses como del estado del mundo, las herramientas para llevar a cabo las acciones son parte del estado del mundo y son estas herramientas sobre lo que se desarrollará este estudio a continuación. En el caso de los actos comunicativos, estas herramientas tienen que ser parte del lenguaje. Para poder acercarse a este problema es necesario preguntarse cómo funciona el signo lingüístico, y cuándo se dan las condiciones para que el signo y la interacción tengan éxito. La pregunta es necesaria porque hay muchas situaciones en las que fracasan el signo o la interacción.²⁰ Dada la situación con participantes socialmente homogéneos, el signo se encuentra en la punta de la

¹⁹ Son las imaginaciones relacionadas con cosas que existen independientemente de la mente.

²⁰ Por supuesto, no es el signo el que fracasa sino los interactores en su intento de establecer una 'acción común' (Clark 1996).

aceptabilidad de una escala, en cuyo extremo se bloquearía la interpretación. Entonces, entre participantes menos homogéneos, el signo estaría más bajo en la escala mencionada (Ungerer 1991: 161). De tal manera, no hay que considerar al signo como algo estable sino más bien como un elemento establecido y reaprobado entre sus participantes para cada acto comunicativo. El éxito, entonces, es de mayor o menor grado, según las circunstancias que dependen del soporte referencial, sociolingüístico y cognoscitivo (op. cit. 1991: 159). Las relaciones internas del signo sólo se estabilizan para un propósito comunicativo particular (ídem 1991: 171). Se trata entonces del proceso de negociar y renegociar para establecer nuevamente convenios ya 'aprobados' en eventos anteriores. Según Ungerer, los eventos comunicativos de alto éxito son excepcionales y requieren de una explicación especial. En el caso promedio, el signo lingüístico sólo hasta cierto grado tiene éxito (ídem 1991:171).

El éxito en la comunicación cotidiana, hasta determinado grado, no es algo que sea sorprendente²¹; lo que sí llama la atención es el fracaso. Así, para entender cómo la interacción llega a ser exitosa será necesario observar el fracaso al establecer convenios, o cuando el signo se encuentre cerca del punto más bajo de la escala anteriormente mencionada. Para este propósito se distinguen entre dos niveles generales de fracaso:²²

A) El mensaje no es inteligible o es parcialmente incomprensible.

B) El mensaje es comprensible para todos los participantes, pero no es aceptado por todos. Esto está relacionado con las actitudes.

²¹ Por ejemplo, en cada interacción los hablantes parten de un conocimiento común que Clark llama *common ground*. Si realmente este conocimiento es común se notará durante la conversación. También hay discrepancias que no serán detectadas por los participantes de la conversación. (Clark 1996: 49) Del *common ground* depende en gran parte el grado del éxito del signo.

²² A la inversa también se puede hablar del éxito en A) y B) aunque parece más explicativo el fracaso por ser más absoluto que el éxito. De aquí en adelante los niveles A) y B) serán mencionados tanto en relación con el fracaso como con el éxito del signo.

Obviamente existe un continuo entre ambos niveles y no es posible trazar un límite claro entre ellos. Sin embargo, hay una diferencia entre ambos, hecho que es esencial para la argumentación presente. Anteriormente se había discutido que solamente en una situación de presiones en conflicto se dan las condiciones para que aparezca el poder de una parte sobre la otra. En consecuencia la otra parte se encuentra en desventaja. En ambos niveles existe la posibilidad del conflicto. La diferencia se encuentra en que, en el nivel A) existe también la posibilidad de una desventaja igual para todas las partes involucradas, lo que implica una acción con un objetivo común. Este fenómeno es inexistente para el nivel B). Cuando hay algún fracaso en este nivel siempre es parcial en el contexto de una relación de poder, porque el fracaso implica un conflicto ideológico y "las ideologías sirven típicamente para legitimar el poder y la desigualdad"²³ (van Dijk 1999: 178).

Cuando dos lenguas se encuentran en conflicto, éste se vuelve visible en la interacción cotidiana. Ambos niveles son importantes para la selección de un código determinado en la interacción y por ende en el fenómeno del desplazamiento de lenguas indígenas. En muchas ocasiones incluso es difícil distinguir entre ellos. Se considera aquí el nivel A) primordial al nivel B), tanto en el fracaso como en el éxito.

Según el tema de cada conversación específica, aumentan y disminuyen las posibilidades del fracaso y se requiere más esfuerzo para llegar al éxito. Hay que imaginarse a un viajero en una comunidad lingüística diferente. Él, normalmente, al realizar alguna compra no necesita hacer mucho esfuerzo, aunque no hable la lengua de la mencionada comunidad. No obstante, al tratar un tema más complejo, como puede ser un problema político, resultaría muy difícil a pesar de que este viajero tuviera conocimientos básicos de la lengua. En este

²³ Véase también a Haidar y Rodríguez Alfano 1996

caso si el tema es tratado y terminado, o si se prefiere abandonarlo, dependería del mutuo 'interés' así como de las posibilidades del fracaso. Lo último representaría un fracaso en el nivel A).

Sin embargo, la presión no siempre es equilibrada y puede pesar más sobre uno de los interactores. Como se había visto antes, el que está más interesado experimentará más presión y tendrá que hacer más concesiones para que se llegue a un convenio. Llegar a un convenio en el uso del signo lingüístico equivale al aprendizaje de ambas o de una parte.

Aquí se puede mencionar el ejemplo de White-Thunder, un indígena menómini mencionado por Bloomfield (1974: 274), y el cual representa el caso clásico de una persona 'doblemente semilingüe'.²⁴ "Se podría decir que no habla de modo tolerable ninguna lengua. Su caso es común entre los hombres más jóvenes, incluso cuando hablan muy poco inglés". Entonces White-Thunder tendría ciertos problemas viviendo en una comunidad menómini monolingüe o en una comunidad de habla inglesa también monolingüe. Sin embargo, en su comunidad hay muchos que se encuentran en la misma situación. Probablemente el interés en comunicarse con los monolingües no sea muy fuerte y por eso haya poca presión para hablar 'correctamente' la lengua menómini.²⁵ A pesar de que su habla no sea aceptable, White-Thunder no enfrenta problemas en los niveles A) y B).

Pero tomando el mencionado caso hipotético, White-Thunder sentiría mucha presión en cualquiera de las dos comunidades monolingües, menómini o inglesa, ya que el interés de comunicarse con los demás muy probablemente sería mayor al interés de los demás en

²⁴ Se considera una persona doblemente semilingüe (double semilinguism) a alguien que habla dos lenguas pero ninguna de ellas como nativo hablante. Es decir que esta persona fracasa en sus dos lenguas en el nivel B). Para una discusión de la noción véase Skutnabb - Kangas 1981 y Romaine 1989.

²⁵ Por supuesto, aquí la noción "monolingüe" carece de sentido y sólo se usa para referirse a los hablantes del menómini tradicional.

comunicarse con él. El fracaso al establecer convenios aumentaría al no ser comprendido (nivel A)), así tampoco sus propuestas a menudo serían aceptadas (nivel B)). Su única solución sería entonces aceptar todas las propuestas hechas por los hablantes monolingües y memorizarlas para futuros eventos comunicativos, o sea, aprender la lengua para hablar 'perfectamente'.

En este estudio el concepto del 'interés', incluye varios componentes que son principalmente de carácter social. Entre ellos se encuentran las diferentes necesidades y la identidad. Cuando se elige una forma de hablar (lengua, dialecto, sociolecto) entre diferentes formas posibles es considerada una cuestión de identidad²⁶ así como cuestión de accesibilidad.²⁷ Lo que en este momento parece importante como factor para elegir determinado código es la competencia (herramienta) de los interactores en ambas lenguas, además del factor de la identidad como componente del interés, la cual se origina en la ideología de grupo al que pertenece cada persona.

Como este estudio no se basará en la competencia, será necesario analizar el concepto un poco más a fondo. Con el desarrollo del campo en la etnografía de la comunicación²⁸ aumentó el interés en el estudio de comunidades de habla multilingües.²⁹ Pero, no sólo en las comunidades multilingües sino también en las monolingües, la competencia como conocimiento de reglas gramaticales resultaba ser insuficiente para comunicarse con éxito. Los miembros de cada comunidad también necesitaban saber cómo conversar de manera adecuada en una situación determinada.

Linguistic theory treats competence in terms of the child's acquisition of the ability to

²⁶ Cuestiones ideológicas.

²⁷ La forma de hablar que requiere menos esfuerzos para comunicarse con una persona X al tratar un tema Y.

²⁸ Hymes 1981, Gumperz & Hymes 1972, Saville Troike 1982, Sherzer 1983, Spindler 1987.

²⁹ Weinreich 1953, Fishman 1967, Sherzer 1983, Gal 1978, 1979, Dorian 1982, 1994, Schmidt 1985, ...

produce, understand, and discriminate any and all of the grammatical sentences of a language. A child from whom any and all of the grammatical sentences of a language might come with equal likelihood would be of course a social monster. Within the social matrix in which it acquires a system of grammar a child acquires also a system of its use, regarding persons, places, purposes, other modes of communication, etc. - all the components of communicative events, together with attitudes and beliefs regarding them. There also develop patterns of the sequential use of language in conversation, address, standard routines, and the like. In such acquisition resides the child's sociolinguistic competence (or, more broadly, communicative competence), its ability to participate in its society as not only a speaking, but also a communicating member (Hymes 1981: 75).

La 'competencia comunicativa' de Hymes puede explicar el comportamiento de los hablantes en un sentido mucho más amplio: también permite la comparación de diferentes culturas y facilita la descripción de culturas singulares con diferentes lenguas.³⁰ De esta manera la alternancia del código (code-switching) se convirtió en un objeto de estudio.³¹

La competencia comunicativa también adquirió relevancia en el campo de la adquisición³² y en problemas de lenguas minoritarias, como el desplazamiento de lenguas.³³

Frecuentemente el problema del desplazamiento es relacionado con la falta de competencia o de proficiencia en las generaciones menores (véase por ejemplo Rouchdy 1992). Aunque ninguna de ambas nociones aparecen en los trabajos más recientes (véase Grenoble & Whaley 1998) de alguna manera sigue allí presente, como sucede en el trabajo de Dorian: "Attrition in language contact implies loss and incompleteness, while convergence implies mutual influence" (op. cit. 12). Especialmente el término "incompleteness" no puede evitar su relación con la competencia, así como son las nociones "loss" (pérdida) o "semi-

³⁰ Foley 1997; Edwards 1985; Skutnabb-Kangas 1981; Le Page & Tabouret Keller 1985; Romaine 1989, 1994; Phillipson & Skutnabb-Kangas 1996; Zimmermann 1992.

³¹ Timm 1975; Poplack 1980; Auer 1983; Li 1995; Milroy & Muysken 1995.

³² Krashen 1981; Scarcella, Andersen & Krashen 1990.

³³ Skutnabb-Kangas 1981; Romaine 1989; Phillipson, Rannut y Skutnabb-Kangas 1996; Rivera 1984a, 1984b; Schmidt 1985; Gal 1979; Dorian 1982, 1994; Rouchdy 1992.

speakers" (semi-hablantes) (véase también Schmidt 1985). También la noción "near-passive bilinguals" (bilingües casi pasivos) no se puede desligar del concepto en cuestión así como lo define Dorian en un trabajo arriba mencionado.

Semi-speakers are individuals who have failed to develop full fluency and normal adult proficiency in East Sutherland Gaelic, as measured by their deviations from the fluent-speaker norms within the community. At the lower end of the proficiency scale they are distinguishable from near-passive bilinguals by their ability to manipulate words in sentences: reminded of a forgotten Gaelic noun or verb, for example, they can nearly always build it into an intelligible Gaelic sentence, whereas near-passive bilinguals can rarely do so ... At the upper end of the proficiency scale, semi-speakers are distinguishable from even the youngest fully fluent speakers of East Sutherland Gaelic by the presence in their speech of deviations from the local grammatical norms (Dorian 1982: 26).

Ahora bien, considerando la cuestión del éxito o fracaso, los "semi-speakers" de Dorian fracasan en el nivel B) pero no en el nivel A). Obviamente el aumento de los "near-passive bilinguals" lleva a la muerte de la lengua indígena. Lo mismo puede suceder con los "semi-speakers" cuando las actitudes de los hablantes conservadores de la LI (o del gaélico en Escocia) son negativas y se obliga a estos "semi-speakers" a usar la LE (o en el caso de Escocia el inglés) como lo afirma también Dorian (1994). En estas situaciones el problema, que es la falta de proficiencia, no permite a estos hablantes imitar las normas de los hablantes tradicionales. Schmidt afirma que los jóvenes dyirbales evitan hablar con los hablantes mayores y tradicionales para evitar el mecanismo de corrección.

...the corrective mechanism appears to limit vertical communication between less-fluent YD [Young Dyirbal] and TD [Traditional Dyirbal] speakers. The less Dyirbal a speaker has, the less likely he is to use it with traditional speakers (because of constant correction); rather he reserves it for the in-group (Schmidt 1985: 40).

Sin embargo, los mismos hablantes jóvenes conversan eficazmente con sus amistades de la misma edad en el dyirbal común de los jóvenes. Entonces ¿se puede decir que existe una pérdida de proficiencia? Lo único que se puede decir es que no son exitosos en nivel B)

cuando están conversando con sus mayores en dyirbal. No obstante, su versión de dyirbal (Young Dyirbal) les sirve para identificarse con ciertos grupos de jóvenes. Para explicar este fenómeno obviamente el concepto de competencia lleva a una contradicción. Pueden existir intereses paralelos entre los miembros de los grupos jóvenes, es decir, hay un interés en identificarse con los demás y el otro es tener éxito en la conversación. Pero el primer interés es debilitado por el instrumento desfavorable (el código) porque todos los demás jóvenes son hablantes relativamente incompetentes del dyirbal. Entonces hay que preguntar ¿por qué los jóvenes se comunican entre ellos en dyirbal? Por esta razón la competencia no puede explicar el porqué ellos actúan de esta manera.

Hymes (1981: 75) critica que Chomsky sustituya 'lengua' con 'competencia', pero la 'competencia comunicativa' de Hymes o la noción de 'proficiencia' tampoco están completamente libres de esta crítica, a pesar de que incluyan las variaciones y el proceso del cambio lingüístico. Siempre es el individuo el que debe acomodarse a las normas (homogéneas) de la sociedad en general. Hudson lo expresa de manera muy clara cuando se refiere a la competencia de personas individuales y no de sociedades enteras (1996: 253). De esta manera el éxito se mide con la 'corrección'.

No obstante, el concepto de "intercultural communication competence" es algo diferente, por lo cual habrá que mencionarlo brevemente. En vista de que uno de sus parámetros es el éxito en la comunicación intercultural, este concepto no está basado en el poder de las normas de la sociedad. El éxito se encuentra definitivamente en el nivel A).

Sin embargo, todavía se trata de una teoría con muchas posturas diferentes porque en una colección compilada por Koester y Wiseman (1993) con artículos sobre este tema, Nakanishi/Johnson o Kim en sus respectivos trabajos ven a la competencia basada en

características individuales, mientras Gudykunst/Cupach, Imahori y Milhouse en sus contribuciones suponen que la competencia aparece en una relación.

[The] view of competence as a social impression also requires recognition that competence is not determined by the knowledge, motivation, or skills of only one of the parties in the interaction, but rather that judgments of competence are relational outcomes (Koester, Wiseman and Sander 1993: 7).

Esto es un punto muy importante. Características individuales y sociales no se deben excluir mutuamente porque ambos son relevantes. No obstante, las características sociales han sido excluidas en el análisis monolingüe tradicional. Hay que medir la competencia antes de medir la presión, pero la medición de la competencia lleva a un punto de vista estático de la lengua y de la cultura.

Para explicar la elección del código de una persona que hablaría sola bastaría el concepto de la competencia. No obstante, esta persona al hablar sola no transmite ningún conocimiento. Lo que es de importancia en este estudio es el habla dialógica, es decir, cuando un interactivo proporciona alguna información al producir un acto verbal. Por lo tanto, el concepto de competencia es el problema que ha llevado a tantos resultados erróneos.

Ahora bien, para el análisis del desplazamiento habrá que emplear un concepto diferente, el cual podría ser algo equivalente a una competencia social (véase a Gudykunst 1993). A pesar de la crítica al modelo individual de la competencia, también en un modelo social se deben incluir las características individuales.

Cuando entre dos personas hay interés mutuo de interactuar, se puede decir que pesa sobre ellas una presión equilibrada. Hay diferentes intereses que forman conjuntos de cadenas y que llevan a distintos tipos de presiones en varios niveles. Algunas de estas presiones están

relacionadas con el uso del signo, es decir, con la selección de un código determinado. La fuerza de la presión depende del interés de cada uno para llevar a cabo la interacción. Si la presión es muy fuerte, el nivel B), o sea que no se aceptan las propuestas hechas, será poco significativo mientras no fracase la comprensión (el nivel A)), aunque no se trate de interactores homogéneos que no se puedan basar en una gran cantidad de convenios anteriores o conocimiento compartido el cual está relacionado con el mundo y con el código.

En un acto verbal se transmite información a diferentes niveles de conocimiento³⁴, de los cuales el acto locutivo y el acto ilocutivo (Searle 1969) forman los niveles superpuestos. Si se supone la transmisión de información a diferentes niveles en el acto verbal, esto incluye lógicamente también un aprendizaje en diferentes niveles (incluyendo los actos locutivos e ilocutivos). Cada evento comunicativo es un evento de aprendizaje que constituye parte de una historia personal, o sea una "historia corporal y social" (Varela 1990: 96). La historia personal es la base de la competencia. El aprendizaje paralelo en los distintos niveles funciona como una negociación en el uso del habla y como un acto social, porque se comparte entre individuos. En el acto verbal la atención de los interlocutores está dirigida hacia pocos niveles de la información, que generalmente están entre los pragma-semánticos. Se puede aclarar lo dicho con un ejemplo de William Labov cuando trata los problemas de la paradoja del observador en la recolección de los datos (1972: 79-85). El problema para el investigador que quiere observar el habla casual en una entrevista es que el entrevistado cuida su lenguaje ante la presencia de una persona extraña y de su grabadora. Esto cambia el resultado, porque el habla se acerca más a la variante estándar. De acuerdo con la situación hay mucha o poca atención dirigida hacia el habla propia del hablante. Pero en el "habla espontánea" con alguna

³⁴ Los niveles de conocimiento o de información, no son idénticos a los niveles A) y B) de fracaso.

persona de su área cultural se olvida completamente de ella. El hecho de estar cuidando también la forma del habla requiere más concentración para el entrevistado, porque tiene que dirigir la atención hacia diferentes niveles de información. Mantener la concentración en un nivel alto también provoca cansancio como cualquier ejercicio. Así, durante más tiempo sólo es posible centrar la atención en pocos niveles de información. La estrategia de Labov para obtener el habla casual no estándar era la aplicación de una entrevista muy larga y descartar la primera parte cuando el entrevistado todavía estaba tratando de cuidar su lenguaje. En la última parte de la misma entrevista ya había bajado la concentración, y la conversación se acercaba mucho más a la variante dialectal a la que él estaba acostumbrado en su vida cotidiana.

Ahora bien, si se trata de dos personas del mismo estrato social y del mismo lugar, no existe la necesidad de concentrarse en diferentes niveles. La mayoría de estos niveles está altamente automatizada y no requiere de mucha atención. La automatización depende de la historia personal, que a su vez está relacionada con las historias de otras personas. Siempre hay traslapes entre las historias personales de diferentes individuos, en especial cuando estos individuos han estado juntos durante mucho tiempo. Por ejemplo, en las redes sociales densas y cerradas, el enfoque de la atención se dirige hacia un mínimo de niveles de la información (Milroy 1980).

También en el caso de que la historia personal no haya estado relacionada de manera directa con otra historia, siempre puede haber un traslape a través de las mismas cultura y lengua si éstas alcanzan un alto grado de homogeneidad. Hay que aclarar que también la homogeneidad varía de acuerdo con la cultura. Por ejemplo un continuo dialectal (Trudgill 1986) parece ser más homogéneo que una situación como la que describen LePage y

Tabouret-Keller en Belice, donde encontraron sistemas, ya sea más centralizados o más difusos (1985: 85-6).³⁵

Cuando hay menos historia común, los interactores se ven obligados a dirigir su atención hacia más niveles de información. Tal situación se vuelve difícil para cada interactor si éste está expuesto durante más tiempo a ella. Esto sucede cuando un hablante de una lengua X trata de incorporarse a la comunidad de habla de una lengua Y. Así, una persona que ha adquirido buenos conocimientos de una L2 y también es capaz de comunicarse bien en ésta - en una reunión de varias horas con hablantes de la misma - puede llegar a un punto en el que ya no sea capaz de concentrarse en la conversación. Su problema es que aún tiene que dirigir su atención hacia varios niveles de la información, porque éstos todavía no han sido automatizados suficientemente. Su participación en la conversación requiere de un alto grado de concentración que sólo es capaz de mantener durante poco tiempo.

Si hay diferentes opciones entre varios sistemas³⁶, la conversación llega a un equilibrio del sistema o de los sistemas (mezcla de lenguas) que menor atención requieren entre los interactores presentes, esto es, que son seleccionados el o los sistemas que están más automatizados entre ellos. De esta manera, con el uso frecuente de una lengua, los miembros de una red social llegan a una *facilidad* que les permite, en determinada situación, enfocar la atención hacia pocos niveles de información. Cuando esta facilidad es compartida, ésta permite a dos interactores enfocar su atención hacia un mínimo de niveles de información. La 'facilidad compartida' está basada en la historia común de dos o más individuos en determinada situación para un propósito específico, y puede llegar a un máximo en un

³⁵ En Belice aún hay muchas situaciones de contacto entre diferentes lenguas como el maya, el inglés y el español, y se producen diferentes formas de combinación entre estas lenguas.

³⁶ Estos sistemas pueden ser lenguas, dialectos, sociolectos, registros o mezclas de lenguas.

extremo, y desaparecer en el otro. Para acercarse al extremo de la máxima facilidad compartida son necesarias las historias comunes de los participantes. Por ejemplo, una pareja que ya tiene mucho tiempo viviendo en el mismo hogar, muy bien podría llegar al máximo extremo cuando trata el tema del futuro de sus hijos, pero al mismo tiempo existe una gran posibilidad de fracaso en los temas relacionados al trabajo, si ambos tienen una formación distinta y no acostumbran tratar estos asuntos entre ellos.

En la interacción, generalmente la facilidad compartida se mueve hacia el nivel máximo posible en cada situación especial. La facilidad compartida se basa en el conocimiento compartido o en el traslape de conocimientos que tienen que llegar a un alto grado de automatización y así, junto con el interés, determinan la presión.

Si el interés incluye principalmente las formantes de carácter social, la facilidad compartida se integra sobre todo del ámbito psicológico. La presión, compuesta por ambos, determina el uso y la adquisición en su interrelación. Entonces es el concepto de la presión la que ayuda a explicar el desplazamiento de lenguas en los niveles social y psicológico.

Para demostrar cómo la facilidad compartida crea una presión diferente se hace una comparación entre ésta y la competencia:

- 1a. La competencia se orienta en las normas de comunidades enteras y tiene una tendencia hacia la normatividad.
- 1b. La facilidad compartida se orienta en el conocimiento interpersonal en relación hacia una o más comunidades.
- 2a. La competencia es la relación de un individuo con un 'sistema hecho', en el cual este individuo trata de adquirir perfección. El éxito basado en la competencia tiende hacia el nivel B).
- 2b. Con la facilidad compartida los individuos buscan la mejor selección de signos para un grupo determinado de hablantes, los cuales tratan de desarrollar juntos un sistema para la

comunicación más eficaz. Así el éxito, basado en la facilidad compartida tiende hacia el nivel A).

3a. El concepto de competencia significa alguna presión hacia lo que es considerado 'lo correcto' y que da origen a un desequilibrio en las mutuas presiones, que y a su vez cambia las relaciones del poder. El poder frecuentemente causa desventajas y desigualdad para un grupo de las personas relacionadas.

3b. La facilidad compartida es la herramienta cuando hay presión hacia la efectividad. Se trata entonces de presiones mutuas en equilibrio, las cuales van eliminando gran parte de las desigualdades.

4a. El concepto de la competencia sirve para explicar las presiones que hacen actuar a un individuo en una relación de poder.

4b. Con el concepto de la facilidad compartida se puede explicar la cooperación entre diferentes individuos que están resolviendo un problema. Dicho concepto es incompatible con la noción de 'lengua-nación-estado'.

De acuerdo con los objetivos de los hablantes, ellos escogen la opción que requiere menos esfuerzos para desarrollar un tema determinado en una situación específica. La alternativa seleccionada debe ser negociada como "common ground" y también la automatización debe tener el mayor grado posible en todos ellos. La automatización evita la necesidad de grandes esfuerzos en la atención. De esta manera, solamente una parte del conocimiento común puede ser considerado como facilidad compartida. El concepto no queda reducido al conocimiento del lenguaje, sino que incluye todo el conocimiento sobre el mundo, siempre y cuando éste sea compartido y automatizado. La facilidad compartida es parte del 'estado actual del mundo' el cual da origen a la presión hacia una acción. Incluye parcialmente a la competencia, aunque la competencia no varía cuando en una situación determinada un

hablante se integra a una conversación, mientras la facilidad compartida cambia con los miembros de un grupo que conversa. La facilidad compartida cambia en cada conversación, ya que la transmisión de conocimiento también implica un acto de aprendizaje.

Junto con las necesidades, las ideologías determinan los intereses, y, en consecuencia también las ideologías influyen en las presiones. En la conversación el interés principal puede ser la transmisión de un mensaje, pero también es posible que éste sea la forma del mensaje y no su contenido. Este interés se determina por la 'ideología de la lengua'. En este caso se puede rechazar el contenido del mensaje simplemente por el hecho de que la forma no es la adecuada.

De esta manera, si la facilidad compartida es la causa de la presión, entonces los participantes tienen un objetivo común debido a que ellos buscan el éxito en el nivel A). En el interés, por ejemplo, están incluidas las necesidades esenciales relacionadas con la supervivencia. El estado del mundo contiene tanto las herramientas para alcanzar algún objetivo como las condiciones que favorecen u obstaculizan su alcance. La diferencia entre ambos conceptos es que la facilidad compartida es la herramienta para una acción común (Clark 1996), y que es indispensable cuando hay presiones equilibradas con objetivos comunes en una relación social; mientras que la competencia sirve como herramienta en una situación de presiones en desequilibrio, lo que da origen al poder social.

4.6. Resumen: Un caso hipotético

Para concluir esta parte hay que relacionar la situación del desplazamiento con los diferentes conceptos que se acaban de discutir. Para este fin se presenta una situación hipotética que podría concordar con la de la comunidad otomí en cuestión.

Según la etapa del contacto, se puede partir de que existía una ecología de presiones relativamente estable en la comunidad. La mayoría de la población mantenía sus redes de comunicación con los mismos hablantes del otomí. El interés estaba reducido a las necesidades que se podían satisfacer con los productos del lugar³⁷ y al mismo tiempo se basaba en las ideologías religiosas y sus variantes locales. La facilidad compartida entre los hablantes se basaba en un código relativamente homogéneo, el cual se componía del otomí y algunos elementos de otras lenguas indígenas así como del latín y del español. Debido a la gran cantidad de hablantes monolingües del otomí y del deseo de estar integrado en la comunidad, también existían muchas presiones que favorecían a la LI. Los valores, esquemas e ideologías creaban los intereses favorables para mantener unida a la comunidad.

Esta clase de ecología del mencionado caso hipotético es muy débil y cada cambio puede provocar un impacto en el equilibrio de sus presiones. Las causas pueden ser una guerra civil, la sobrepoblación, una hambruna por razones climáticas, una epidemia o un cambio en la política en general (por ejemplo la introducción de la educación pública a la comunidad). El contacto trae consigo nuevos intereses relacionados con la calidad de vida. Debido a las posibilidades económicas, los intereses para establecer relaciones con hablantes de la lengua mayoritaria aumentan paulatinamente, hecho que lleva a un desequilibrio en la ecología de presiones.

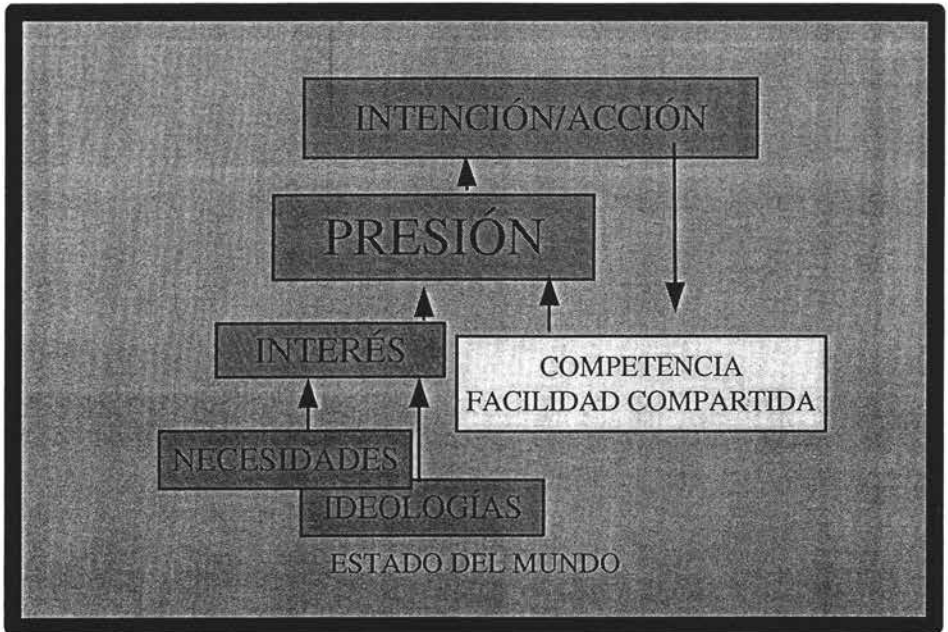
Es factible pensar que ya existían actitudes negativas hacia la comunidad en la sociedad dominante antes del contacto más intensivo. Sin embargo la autosuficiencia anterior le permitía a los miembros de la comunidad ignorar de manera parcial esas actitudes. Ahora se

³⁷ Ésta es una visión simplificada, ya que siempre debe haber existido algún intercambio de productos con hablantes de otras lenguas, incluso antes de la conquista española. Lo que se pretende demostrar aquí es que ésta era una situación de aislamiento relativo, y, por supuesto, diferente a la situación actual.

establecen nuevas redes de comunicación y los hablantes de la LI se encuentran en una situación desventajosa, debido a que sienten una presión más fuerte para entrar en contacto con los hablantes de la LE. Los valores y las ideologías de estos últimos no son los mismos que los de los hablantes de la LI, ni tampoco sienten mucha presión hacia un contacto con los hablantes de la LI. Así, las ideologías de los miembros de la cultura dominante crean actitudes negativas hacia los últimos, hecho que no sólo se traduce en maltrato, sino también en una desventaja material (por ejemplo reciben peores empleos que también son menos remunerados que en términos generales). Como los miembros de la comunidad indígena no pueden evitar estos tratos (por ejemplo al aislarse en su comunidad) empiezan a surgir intereses de asimilación a la comunidad superpuesta. Los nuevos intereses son el resultado de la aceptación de las ideologías del grupo dominante. La asimilación de algunas personas con la cultura dominante no sólo las hace ascender socialmente dentro de esa cultura, sino que también les otorga un mayor prestigio en su propia comunidad, donde se empieza a aceptar la ideología que crea las actitudes negativas hacia los hablantes de la LI. Así, cada vez más personas tratan de volverse competentes en la lengua española, hecho que cambia la estructura de la facilidad compartida en las redes de comunicación dentro de la comunidad. Se produce una fractura en la facilidad compartida entre los miembros del grupo indígena. Hay personas que emplean el otomí solamente en la conversación con hablantes mayores los cuales tienen dificultades cuando intentan conversar en español. Paulatinamente estos individuos aumentan las redes de comunicación cuya facilidad compartida está basada en el español, aunque la misma facilidad compartida también incluya gran cantidad de elementos del otomí. Los hablantes, más ligados a las redes de comunicación donde el otomí forma la facilidad compartida, enfrentan cada vez más una situación parecida a la que sufrían las personas que

antes tenían que formar los contactos con la cultura dominante al salir de su comunidad. Estos hablantes, en ocasiones, experimentan las mismas actitudes pero dentro de su propia comunidad.

ECOLOGÍA DE PRESIONES 2



(Figura 2)

Esta figura incluye los mismos elementos de la figura 1 (ECOLOGÍA DE PRESIONES 1) así como los posibles orígenes del interés, que son las necesidades y las ideologías. También incluye los componentes del estado del mundo las cuales en este momento son las más relevantes, es decir: la competencia y la facilidad compartida. De la misma manera se agrega el posible efecto de la presión en la intención o la acción. Esta última modifica el estado del mundo. En el caso de la comunicación, la acción modifica la competencia y la facilidad compartida.

Ahora bien, si en un momento dado aparece una nueva ideología dentro del grupo

indígena ésta puede causar intereses para la reversión del desplazamiento. Sin embargo, las presiones hacia el uso de la LI son débiles frente a las presiones de comunicar eficazmente. Es decir, cuando la presión principal, antes encontraba su origen en la ideología (nivel B)) ahora la presión principal depende de la facilidad compartida (nivel A)). La facilidad compartida está basada en los elementos de la lengua dominante. Es esta circunstancia que crea una dinámica propia que ya no depende de las actitudes negativas de los miembros de la comunidad foránea, y, entonces ya no bastaría cambiar las actitudes negativas; aunque éstas al principio hayan sido uno de los factores principales para el proceso del desplazamiento.

CAPÍTULO 5

LOS OTOMÍES DE SAN CRISTÓBAL HUICHOCHTLÁN

En vista de que para esta investigación se utilizará el idioma otomí para ejemplificar la dinámica del desplazamiento de lenguas, en el presente capítulo se describirá este grupo étnico, con énfasis en la comunidad de San Cristóbal Huichochitlán. Así, en este capítulo se presentarán tanto los aspectos de la cultura otomí, así como el contexto económico y ambiental de la población estudiada. Principalmente trata de la lengua otomí, del área cultural y geográfica donde se ubican sus hablantes, y de su historia como grupo étnico.

Posteriormente se abordará la historia de la política del lenguaje, la cual ha influido en las lenguas indígenas en general. Finalmente, se presentará la información necesaria acerca del pueblo de San Cristóbal Huichochitlán y del municipio donde se localiza.

5.1. El otomí y sus hablantes

Los primeros trabajos sobre el otomí datan de los misioneros católicos, quienes presentaron esta lengua en los cuadros preexistentes de la gramática latina (Soustelle 1993: 117). Desde los años 30 del siglo anterior el interés por este idioma ha aumentado. Según este reconocido autor, el otomí pertenece a la familia otomí-pame a la cual también pertenecen las siguientes lenguas:

1. Otomí
2. Mazahua
3. Matlatzinca o Pirinda y Ocuilteco
4. Pame

5. Chichimeco (chichimeco-jonás)

(idem. 4; véase también Campbell 1997: 158)

Entre estos idiomas el otomí y el mazahua tienen relaciones más estrechas, mientras que el chichimeco-jonás es el que se aparta más del otomí en cuanto a vocabulario. Dentro este grupo, el otomí también es la lengua que más hablantes tiene y la que está más esparcida por el territorio.

El otomí es la lengua que tiene más amplia distribución geográfica, principalmente en los valles de México y Toluca, la región de la sierra en donde convergen los Estados de Veracruz, Puebla e Hidalgo, el llamado Valle de Mezquital que abarca la región occidental del Estado de Hidalgo y una parte del oriente del de Querétaro, donde se localiza actualmente la mayoría de la población otomí. Las tres regiones mencionadas, junto con la de Ixtenco, al sur de Huamantla, constituyen las cuatro formas de habla del otomí que tienen diferencias más notables en cuanto a sonidos, vocabulario y manera del empleo de afijos (Arana de Swadesh 1975: 93).

En todo el territorio de habla otomí, Soustelle identificó 33 dialectos que han sido clasificados en siete grupos dialectales y los dividió nuevamente en diferentes subgrupos (1993: 202-237).

Como ya se había mencionado, el grupo otomí es uno de los más numerosos en cuanto a sus hablantes. En el terreno donde se asientan éstos existen diversas altitudes, climas y distintos tipos de vegetación.

El número de hablantes de idioma otomí que se registró en 1980 era de 279,762, y de ellos 98,115 se asentaban en el Estado de México, 115,356 en Hidalgo, 17,995 en Veracruz, 19,436 en Querétaro, 6,415 en Puebla, 593 en Michoacán, 1,302 en Tlaxcala, 20,002 en Guanajuato y 548 en Morelos; su lengua pertenece al grupo Otomangue, tronco Otopame, familia Otomí-Mazahua y tiene variantes dialectales que no impiden la comunicación entre los hablantes de los distintos estados. (Scheffler 1992: 46).

Sin embargo, en las diversas zonas varía mucho el grado de aculturación en cuanto a vestimenta, comida y cultura. Por ejemplo, hay lugares donde todavía se puede ver a las

mujeres con su tradicional indumentaria -como parece ser más frecuente en Temoaya-, mientras que en otros lugares las comunidades otomíes no son reconocibles como tales a primera vista. Por ejemplo, en San Cristóbal Huichochitlán se pueden identificar principalmente a las mujeres ancianas que visten de vez en cuando de manera tradicional. Las mujeres jóvenes generalmente visten igual que en la capital del estado. Esto se debe no solamente a un cambio en el gusto, ya que inclusive la ropa tradicional es mucho más difícil de adquirir. Lo mismo sucede con la vivienda que -en algunos lugares como en el Valle de Mezquital- todavía tiene algunas de las características locales, pero en otros lugares -como en el Municipio de Toluca- se asemeja totalmente a las viviendas de otras comunidades rurales que pertenecen al grupo otomí.

5.2. Historia del grupo otomí

Es probable que esta etnia sea una de las más antiguas que todavía existen en el territorio mexicano. Durante la época de la invasión española los otomíes ya se encontraban dominados parcialmente por los aztecas.

Con los toltecas comienza una serie de invasiones venidas del norte. Hasta el siglo XIII, los otomíes desempeñan todavía un papel preponderante en la civilización del alto altiplano, e incluso al principio de la ocupación chichimeca. Pero los náhuatl, cada vez más numerosos, establecen su poder sobre los territorios centrales. La política imperialista inaugurada a fines del siglo XIV por Tenochtitlan y Atzacotalco se desarrolla de una manera irresistible en el siglo siguiente, después de haber forjado su instrumento, la confederación de las tres ciudades náhuatl. No solamente los otomíes del centro y del este, sino también los mazahuas y los matlalzincas son sometidos a su vez. En el momento en que la conquista española comienza [...] todos los pueblos no náhuatl del centro han cedido ante los recién llegados y aceptado su soberanía (Soustelle 1993: 527-528).

En el siglo XIX, los otomíes que habían permanecido más o menos nómadas adoptaron

rápidamente las técnicas mestizas en la agricultura y asimilaron también la cultura mestiza, y con ello perdieron en gran medida sus características distintivas. En la zona central los otomíes se retiraron de las ciudades, formando algunas veces asentamientos en la periferia.

Antes de 1910 los otomíes de Temoaya vivían en condiciones económicas muy difíciles, por lo que fue relativamente fácil que se incorporaran a la lucha armada. Porfirio Díaz los persiguió a través de los hacendados, caciques y rancheros, hecho que hizo fácil ganarlos para los fines de la revolución, en la que miles de ellos murieron.

En la época actual existe un movimiento otomí que está representado por el 'Consejo Supremo Otomí'. En el Estado de México este movimiento ha obtenido algunos logros, sobre todo en materia de servicios de infraestructura de las comunidades, créditos agropecuarios para el campo, así como la edificación del Centro Ceremonial Otomí. Pero vienen altibajos a partir de 1982 con el gobierno de Alfredo del Mazo González, y durante el período de Alfredo Baranda García. No es sino hasta siete años después cuando la organización otomí logra reagruparse para impulsar una nueva relación entre el Pueblo Otomí y el Estado (<http://www.redindigena.org/>).

5.3. La política del lenguaje en México y sus efectos en la región

Cuando Hernán Cortés llegó a México ya funcionaba una lengua común para los diferentes grupos étnicos que hablaban un gran número de lenguas distintas en el imperio azteca. El náhuatl no era solamente la lengua de la economía y de la política, sino que también servía de lengua franca entre los diferentes grupos lingüísticos. A pesar de que existía una lengua común la corona de España no aprovechó esta situación. La cristianización siempre ha

sido relacionada con la castellanización, y la nueva política tenía el objetivo de acercar la gente a Dios y a la corona. Sin embargo, los misioneros descubrieron que la enseñanza del evangelio era mucho más efectiva si ésta se llevaba a cabo en las lenguas autóctonas, por lo que ellos empezaron a aprender, a su vez, las lenguas de los indígenas. Entonces, la corona consideraba que la lengua española tenía que ser promovida junto con el evangelio, pero los misioneros desobedecieron esta orden. Ellos -conocedores de esa realidad- consideraron que el náhuatl era la lengua más adecuada para la enseñanza del evangelio. De esta manera, durante los 300 años de colonia, la política del lenguaje toma diferentes direcciones. A veces dominaba la promoción del náhuatl como lengua para todos los indígenas, y a veces dominaba el impulso del español. Sin embargo, esta política coincidía con el objetivo de reducir el gran número de lenguas habladas en el territorio mexicano. De esta manera,

... al lograrse la Independencia, el español era, estrictamente, el código de la élite, o sea de criollos, españoles peninsulares y algunos descendientes de la aristocracia india. Durante los primeros años de la Independencia, los líderes políticos de la nueva nación cerraron los ojos a las masas del interior del país; declararon que no había indios en México y centraron sus intereses educativos en el debate entre la Iglesia y el Estado. Durante más de sesenta años la educación quedó inmovilizada, en gran parte hasta para la clase alta, y se prestó poca atención a los indios. Con la estabilidad política del régimen de Porfirio Díaz, unos cuantos dirigentes políticos y educativos volvieron su atención hacia las poblaciones indígenas y discutieron las contribuciones que éstas habían aportado a la historia de la nación, así como las responsabilidades del Estado respecto a los indios. En 1875, los intelectuales mexicanos organizaron la filial mexicana equivalente de la Real Academia Española, y los funcionarios educativos de la nación anunciaron se había escogido por idioma estándar para México, no el castellano de la península ibérica, sino el español forjado por la herencia cultural mexicana de carácter único. Y esa herencia no sólo comprendía las evidentes dádivas hispánicas sino también las contribuciones de los descendientes de Cuauhtémoc (Heath 1986: 259).

Durante el primer tiempo después de la independencia, obviamente los líderes políticos no se preocuparon por los indígenas. Durante 60 años, la educación estuvo solamente destinada a las clases altas. Los funcionarios que fundaron la filial mexicana equivalente a la

Real Academia Española se dedicaban únicamente a la lengua española. Más tarde había contribuciones a las lenguas indígenas por parte de antropólogos y lingüistas, quienes fundaron la 'Sociedad Indianista'. Ellos trataron de elaborar mapas de las lenguas indígenas como se encontraban distribuidas en los tiempos prehispánicos y estudiaron la estructura de las lenguas. Algunos de los antropólogos también quisieron promover el mantenimiento de estas lenguas, porque su conocimiento era necesario para estudiar el pasado. Sin embargo, los políticos y los educadores veían la diversidad lingüística como algo negativo, ya que aislaba a los hablantes de las lenguas minoritarias de la vida nacional y amenazaba la unidad nacional. Especialmente después de la Revolución Mexicana, la meta declarada era la civilización a través de la hispanización (idem. 260-261).

En los años treinta se empezaron a buscar nuevas alternativas para la castellanización, que hasta entonces había sido el método directo, el cual implicaba la enseñanza del español a los hablantes de lenguas indígenas a través de la alfabetización en esta lengua. Una de estas alternativas era el método de William C. Townsend, que consistía en la alfabetización en lengua indígena, antes de llevar a cabo la alfabetización en español. Éste se conoció más tarde como 'método indirecto' (Acevedo Conde, 1997: 194-195):

Tanto la alfabetización directa en español como la alfabetización en lengua indígena como paso previo a la enseñanza del español, tuvieron como fin último la castellanización de los indígenas. En el primer caso se buscaba la desaparición de las lenguas nativas del país y su total sustitución por el español, mientras que en el segundo se aceptaba que los indígenas podían conservar los idiomas nativos, pero también debían aprender el español; es decir, se trataba de que la población indígena fuera bilingüe. Esta modificación en la política lingüística en la segunda mitad de los años treinta marcó un cambio cualitativo muy importante en cuanto al respeto que las instancias gubernamentales empezaron a mostrar ante el hecho de la diversidad cultural y lingüística del país. De hecho, en estos años la mayor parte de los funcionarios de educación se oponían ya a la aplicación del método directo en la castellanización y enfatizaban las ventajas sociológicas y psicolingüísticas de la educación bilingüe, que, por entonces, implicaba sumar al idioma del grupo el español.

... Concretamente se demandaron cartillas elaboradas con bases lingüísticas. Esta demanda indica el reconocimiento de que el establecimiento de una política con respecto a las lenguas no es sólo cuestión de voluntad política sino, sobre todo, una decisión que desencadena un complicado proceso técnico y administrativo que solamente a mediano y largo plazos hará posible la materialización de la idea.

A partir de ese momento la dirección de la política del lenguaje ha tenido diferentes metas, de acuerdo con las ideologías de los respectivos gobernantes. De esta manera no se puede hablar de una planificación en el sentido de Kaplan y Baldauf (1997), aunque en ocasiones tenía todas las posibilidades de convertirse en un proyecto de planificación del lenguaje. Un paso muy importante fue el llamado 'Proyecto Tarasco' en el cual participaron Mauricio Swadesh, Alfredo Barrera Vázquez y Maxwell Lathrop. Este proyecto arrancó con el apoyo del presidente Lázaro Cárdenas. El objetivo de la investigación en este tiempo era la descripción de la estructura (gramática) de la lengua y de sus variantes para poder determinar un dialecto estándar que sirviera para desarrollar material escrito necesario para el método indirecto, el cual implicaba la alfabetización en lengua indígena anterior a la castellanización. Dicho proyecto iba a ser un piloto pero sufrió serios recortes presupuestales en el año de 1940 con el inicio del gobierno del presidente Manuel Ávila Camacho. Octavio Béjar Vázquez, que era entonces el nuevo secretario de Educación, se pronunció abiertamente en contra de las ideas socialistas y del bilingüismo y cerró las puertas a los partidarios de mantener la diversidad cultural, favoreciendo el mantenimiento de la unidad dentro de las tradiciones hispánicas. La nueva política puso énfasis en la alfabetización masiva, que benefició a la población hispanohablante pero no a los hablantes de las lenguas indígenas.

En el sexenio del presidente Miguel Alemán se fundó el Instituto Nacional Indigenista (INI). Ese fue el inicio de la educación en lengua indígena a través del Centro Coordinador

Indigenista en los Altos de Chiapas, que contaba con la ayuda de promotores bilingües. Entonces surgió una discusión acerca de cual método era el más adecuado: el método directo o el indirecto. El primero consistía en la castellanización de los indígenas sin alfabetizarlos antes en lengua indígena y el otro estaba basado en una didáctica bilingüe. Uno de los promotores de este último era Mauricio Swadesh. El método indirecto fue aceptado de la SEP, lo que implicaba el uso de la lengua materna en el proceso de educar. Sin embargo, siempre se pueden observar variantes en los métodos puestos en marcha.

Otros métodos son, por ejemplo, la castellanización oral de los niños monolingües de lengua indígena en edad preescolar para poder alfabetizarlos en lengua española desde que se encuentran en el primer año de primaria. Había dos variantes de los mismos: uno consistía en el método de Evangelina Arana denominado "Juegos para aprender español" y el otro era el método de Gloria Ruiz de Bravo Ahuja llamado "Método audiovisual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas". Bravo Ahuja diseñó su método desde el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), donde tuvo oportunidad de probarlo a partir de 1969.

Nuevas ideas surgieron sobre el derecho de los pueblos indígenas de mantener su identidad, lengua y cultura, aspectos estos, que no habían sido considerados en los programas de adiestramiento de personal que aplicaban el INI, la SEP y el IIISEO. En 1974, en los puntos resolutivos del Primer Congreso de Pueblos Indígenas, los promotores y maestros bilingües se expresaron a favor de la educación bilingüe como un derecho propio de los mismos pueblos. Como resultado de ello se fundó, cuatro años después, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en la SEP que planteaba la castellanización preescolar y la educación primaria bilingüe (Acevedo Conde 1997: 196-200).

Sin embargo, la práctica en las escuelas bilingües biculturales no siempre coincidía con los planes explícitos de la DGEI y de la SEP. Por ejemplo, en un estudio realizado en Yucatán en los años ochenta, se ha podido observar que los maestros en escuelas bilingües mayas tenían como único material el texto gratuito en español. De acuerdo con los propios maestros, el método consistía en el cambio de la lengua de instrucción en las clases. En el primer año la lengua que usaban era principalmente el maya. De allí cambiaban paulatinamente hacia el español, hasta hasta terminar el sexto año de primaria. Sin embargo, no había ninguna alfabetización en lengua indígena. Ésta sólo era el instrumento para la explicación de los textos en español (Terborg 1989). No obstante, el aumento paulatino de la lengua española no se podía confirmar, ya que la alternancia de ambas lenguas dependía mucho del conocimiento y de la proficiencia de cada maestro en la lengua indígena. En la escuela donde se llevó a cabo el estudio se dio el caso de que uno de los profesores de primer año casi no hablaba la lengua indígena, que era el maya, hecho que lo limitaba mucho porque el grupo de niños de esta edad eran principalmente monolingües. Así, el método aplicado más bien era reinventado por cada profesor, sin que hubiera coordinación alguna con los otros.

En 1983 los indígenas adquirieron la posibilidad de controlar la educación proporcionada por el Estado ya que un grupo numeroso de ellos accedió a la DGEI. Entonces fue creada la Educación Indígena Bilingüe Bicultural. Este método incluye, aparte de la enseñanza bilingüe, elementos de la cultura propia del educando.

Cuando se inició su aplicación, encontraron de inmediato que los propios indígenas rechazaban la educación bilingüe y en cambio, insistían en su derecho a una escuela en la que pudieran aprender a hablar español. Esto reflejaba tanto el grado de penetración logrado por la escuela como agencia de castellanización y de alfabetización, así como también el papel de la

educación escolarizada como medio para despojarse de la identidad indígena en un mundo donde cada vez resulta más difícil sostener la vida comunitaria, y donde es imperativo buscar la forma de sobrevivir fuera de la región tradicional. Obviamente son los problemas económicos los que empujan a los indígenas a emigrar y a buscar la adquisición del español como herramienta necesaria para el trabajo.

Realmente es un pequeño sector de la población indígena -generalmente integrado por los individuos que han alcanzado un nivel alto de educación escolarizada-, el que sostiene la idea de que es importante mantener la identidad étnica, y que no es necesario abandonar la cultura ni la lengua, y que mantener lo propio y aprender lo ajeno lejos de empobrecer, enriquece al individuo.

El rechazo a la educación bilingüe por parte de los padres de familia nació de la idea de que lo importante no es sólo saber español, sino dejar de ser indígena; y esto solamente puede ser logrado si se renuncia a todo rasgo que pueda ser identificado como indio, debido a que ello equivale a ser considerado como una persona inferior en la escala social. Por lo tanto, la escuela se concibe como el dominio de lo no indio, y se identifica como el lugar para adquirir una nueva identidad más acorde con la del resto de los mexicanos con quienes se debe interactuar. Y es contra estos principios -aprendidos por la generación adulta en la escuela rural mexicana durante sus migraciones laborales- con los que parece luchar la escuela que los funcionarios indígenas propusieron por medio del modelo de educación bilingüe-bicultural que aún continúa vigente (Acevedo Conde 1997: 200-201).

Ahora bien, lo dicho por Acevedo Conde podría ser una descripción del impacto de la política lingüística sobre las comunidades otomfes tales como la de San Cristóbal Huichochitlán. Como se va a demostrar más adelante, los valores negativos hacia la lengua

indígena han sido aceptados por los mismos hablantes de esta lengua india. La educación bilingüe no ha logrado entrar a la comunidad, ya que las personas monolingües del otomí son muy pocas: quedan reducidas a dos familias. Desde 1992 fue introducido el artículo 4º en la Constitución Mexicana que "reconoce la existencia de los pueblos amerindios, de sus culturas y costumbres diferentes y que dispone de su protección."

Art. 4º: La Nación Mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, cultura, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley (Zimmermann 1999: 130-131; véase también Nahmad 1997).

En el caso del mencionado artículo 4º se trata de un avance muy importante para el reconocimiento de los grupos étnicos. Sin embargo, parece que la 'educación bilingüe' sigue siendo reservada para las comunidades 'monolingües'. No existe ningún trato específico para las comunidades que ya son bilingües y que se están moviendo hacia el monolingüismo en español, que es precisamente el caso de San Cristóbal Huichochitlán. Hace casi 20 años, Coronado et al. (1984: 15) escribieron: "La política del lenguaje en México presenta una continuidad que puede resumirse en la tendencia a unificar lingüísticamente el país a costa de la desaparición de las diferentes lenguas nativas. Esta política ha sido instrumentada permanentemente por diversas vías en las diferentes relaciones comunicativas que establecen los grupos indígenas con los sectores hispanohablantes, basadas a su vez en las relaciones económicas y la discriminación social, y transmitidas a través de los medios de comunicación masiva, la religión y, de un modo preponderante, el sistema educativo." Aunque actualmente haya algunos cambios en esta política, las huellas dejadas por las decisiones en años anteriores son difíciles de borrar, y las ideologías relacionadas influyen en gran parte en el

comportamiento de los hablantes de la lengua indígena.

5.4. El Municipio de Toluca

San Cristóbal Huichochitlán se encuentra en el Municipio de Toluca que colinda al norte con los municipios de Temoaya y Oztolotepec, al sur con Villa Guerrero y Coatepec Harinas, al este con Lerma, San Mateo Atenco y Metepec, al sureste con Calinaya y Tenango del Valle, y al oeste con Almoloya de Juárez y Zinacantepec. El territorio municipal está formado por un total de 89 sectores y 24 Delegaciones (Ayuntamiento de Toluca 2002 <http://www.toluca.gob.mx/principal.html>).

En cuanto a su orografía, los terrenos ocupados por éste municipio incluyen parte del Valle de Toluca y del Valle de Ixtlahuaca, que se une con el eje del pueblo de Calixtlahuaca. La parte norte es plana con muy leves ondulaciones que se inclinan en dirección poniente-oriente. En la parte sur, la que corresponde al Valle de Toluca propiamente dicha, las diferencias de nivel aumentan y vastos lomeríos comienzan a insinuarse a partir de Santiago Tlacotepec, en dirección oriente-poniente. Al Norte de la cabecera se sitúan los cerros de La Teresona, El Toloche, Cópore, Zopilocalco, Huitzila, que se dirigen de poniente a oriente. La mole de la Teresona va a encontrarse con el cerro de Coatepec, que es el lugar donde se sitúa la ciudad universitaria del Estado de México. Casi en el centro de la capital mexiquense se encuentra otro cerro, El Calvario, que actualmente es un centro de esparcimiento y principal pulmón de la ciudad. Hacia el sur se localiza el cerro de Tlacotepec, y a sus pies se extiende el cerro de San Juan Tilapa. La zona en que se ubica el municipio de Toluca también es conocida como el Valle de Matlatzinco

(IFE 2002 <https://deoemem.ife.org.mx/Mexico/Distrito%2026/Cap01Mex26.htm>).

El Valle de Toluca - Lerma es por su tamaño la segunda concentración industrial y poblacional en el Estado de México. La industria muestra un gran desarrollo alrededor del corredor industrial. Aquí destaca la producción de alimentos, bebidas, tabaco, textiles, madera, productos químicos derivados del petróleo, hule y plástico, vidrio, cerveza, automóviles, medicinas, y artículos eléctricos y electrónicos. Hay que recalcar que las industrias turística y restaurantera también juegan un papel muy importante en la región. La economía de Toluca es la tercera en importancia en el estado y una de las más desarrolladas en América Latina, debido a que es superior a la de otros estados del país, incluso a la de Guatemala. En cuanto a la educación, Toluca cuenta con 720 escuelas, tanto públicas como privadas y ocho universidades.

El relieve presenta diversas topofomas, las cuales son resultado de la actividad tectónica y volcánica, característica de la provincia fisiográfica del eje neovolcánico. El territorio municipal se ubica a una altura media sobre el nivel del mar que oscila entre los 2,500 y los 4,600 msnm. De acuerdo con la pendiente del terreno, en el municipio se distinguen tres áreas. La primera corresponde a los terrenos más altos y abruptos del Volcán Xinantécatl, con pendientes superiores al 15% de inclinación. La segunda, tiene pendientes medias que fluctúan del 5 al 15% y forman las laderas de las sierras con 4,668 ha. Las áreas planas con pendientes del acuífero está en función -además de la permeabilidad de las rocas- del tipo de suelo, de la cobertura vegetal y fundamentalmente de la precipitación, que es uno de los elementos principales del clima.

La historia geológica y tectónica del Valle de Toluca, está ligada a la evolución de la Faja Volcánica Transmexicana. La subsidencia y las grietas son fenómenos geológicos que

son acelerados por la acción de hombre, como consecuencia de la extracción de agua del subsuelo por periodos prolongados de tiempo, provocando el rompimiento del equilibrio natural. En el municipio se han presentado fenómenos de agrietamientos en las colonias Independencia y Los Ángeles; y en las delegaciones de Santa María Totoltepec, San Pedro Totoltepec y Santiago Miltepec. La posibilidad condicional de que ocurra un terremoto de gran intensidad en esta zona es bajo, debido a que no se encuentran estratos geológicos de débil resistencia conjugados con altas concentraciones de población.

El paisaje de bosque se encuentra a una altitud de 2,800 msnn. como límite inferior y los 4000 msnn. de límite superior en el cual predomina el clima semifrío. Se trata del clima más húmedo de los semifríos con lluvias en verano. La precipitación media anual varía de 0 a 300 mm., y la temperatura media anual fluctúa entre 4° y 12°. Las heladas se presentan generalmente de septiembre a mayo; su número se incrementa en la medida que se asciende en altitud.

Actualmente el municipio de Toluca cuenta con una población de 624,362 habitantes. De estos, aproximadamente el 90% está asentado en zonas urbanas y sólo el 10% en zonas rurales. La densidad poblacional es de 1,486 hab./km², misma que ha venido incrementándose ya que para 1990 presentaba una densidad de 1,161 hab./km² y para 1995 ascendió a 1,344 hab./km². Para este último año, se consideró que de la población existente 243,723 personas eran hombres y 290,753 eran mujeres que representaban el 48.49% y el 51.50% respectivamente. Para 1997, el municipio de Toluca concentraba el 4.8% del total de la población estatal, situándose por debajo de municipios como Ecatepec, Nezahualcóyotl, Naucalpan y Tlalnepantla. Durante el periodo comprendido entre 1990 y 1995 la población del municipio manifestó un incremento total de 76,864 habitantes con un promedio anual de

15,373 personas. La estructura de la población del municipio se considera población adulta madura, ya que 39.96% de ella se ubica en el rango de más de 30 años de edad.

En el municipio la población que habla alguna lengua indígena suma un total de 23,505 personas. De éstas, el 98.71% hablan español y alguna lengua indígena, y tan solo el 0.99%, es decir 219 personas, no hablan español. Esto pone de manifiesto la pérdida de costumbres y lenguas indígenas a consecuencia del cambio de valores, migración de la población y la constante urbanización de las zonas rurales (Ayuntamiento de Toluca 2002 <http://www.toluca.gob.mx/principal.html>).

El municipio vecino de Temoaya, a 22 kilómetros al norte de Toluca, es de importancia para la zona donde el 80% de la población son otomíes. El municipio de Temoaya tiene una superficie de 199.63 km². La altitud en la cabecera municipal es de 2,680 msnm. Su clima es templado subhúmedo. La cabecera municipal es famosa especialmente por sus artesanías, sobre todo los tapetes elaborados por sus habitantes. La importancia de esta comunidad para San Cristóbal es el área cultural que ambas comparten (<http://www.edomexico.gob.mx/newweb/servicios/civica/pasajes/tapetes.htm>).

5.5. El pueblo de San Cristóbal Huichochitlán

San Cristóbal Huichochitlán es uno de los 24 pueblos que conforman el municipio de Toluca, está ubicado en la parte occidental del Estado de México a unos 10 km, de distancia del centro de la ciudad de Toluca. La superficie total consiste de 1008 hectáreas. Es considerado una comunidad rural debido tanto a la falta de pavimento en las calles, así como

por la falta de servicios. Las viviendas de la población, en la mayoría de los caso, consisten de casas de adobe y de tabique (Ayuntamiento de Toluca 2002 <http://www.Toluca.gob.mx/principal.html>).

San Cristóbal tiene 2,123 habitantes y se divide políticamente en cuatro barrios que son: La Concepción, San Gabriel, San Santiago y La Trinidad. De éstos San Gabriel es el barrio de mayor población. El total de los barrios están representados por una sola delegación, que a su vez forma parte del municipio de Toluca.

El asiento poblacional en la llanura del Valle de Toluca está a 2,680 mts. de altura sobre el nivel del mar. El suelo de la región tiene una gran permeabilidad, lo que origina la resequedad superficial de la tierra, pero también favorece la existencia de gran cantidad de pozos de uso doméstico. Además se encuentra un vaso de agua ubicado en el barrio de la Concepción, cuyo uso se destina al repartimiento de agua de riego. El río Verdigel o río Grande cruza al pueblo por el norte dividiéndose en tres ramificaciones que pasan por la Trinidad, la Concepción y San Gabriel. En épocas de lluvia el río se ha desbordado causando estragos en las milpas de maíz. Actualmente está conduciendo aguas negras hacia el río Lerma (Morales & Ávila 2002).

El clima predominante es templado con lluvias durante los meses de mayo a septiembre, registrándose el mayor índice en verano, con una precipitación pluvial media anual de 1,000 mm. La temperatura media anual oscila entre los 12 y 14 centígrados. Los meses más cálidos son abril y mayo. Durante 80 a 100 días al año se pueden presentar heladas (Ayuntamiento de Toluca 2002 <http://www.toluca.gob.mx/principal.html>).

A pesar de que la vegetación natural es escasa, el suelo permite grandes posibilidades de explotación agrícola de cultivos como maíz, haba, trigo, etc. Muchos habitantes de la

comunidad se dedican al cultivo de hortalizas. En estos cultivos hay diversas plantas que incluyen algunas plantas medicinales. También hay árboles frutales y cultivos que sirven para la alimentación y para la comercialización. La fauna doméstica es de una gran variedad, de acuerdo con los recursos económicos de la familia y sus necesidades. Los animales domésticos más comunes son perros, gatos, pichones, pavos, gallinas, caballos, vacas y cerdos (Morales & Ávila 2002). De acuerdo con una pesquisa llevada a cabo en el barrio de San Gabriel -por investigadores de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM-, predominan los hogares con pocos animales, los cuales son principalmente gatos y perros. El 54% de las casas sólo cuenta con un perro y el 27% sólo con un gato (Ávila y Morales 2002). Aunque en este ambiente éstos no pueden ser considerados únicamente como mascotas ya que sirven para el control de las plagas y para el cuidado del hogar, tampoco pueden ser considerados como ayuda para el sustento familiar, porque de ellos no resulta ningún ingreso alimenticio. De la misma manera, aunque haya milpas y cultivos dentro del pueblo, no se puede hablar de un sustento con base en la agricultura. Más bien los que están cultivando la tierra lo hacen para tener algún ingreso adicional. Es decir, San Cristóbal Huichochitlán no puede ser considerado como una comunidad agrícola.

La mayoría de los habitantes se dedica de alguna manera a la artesanía de tejido de palma. Tradicionalmente en el Valle de Toluca se teje canasta aplicando la técnica del tejido de la palma en espiral, así como sombreros, petates y los manteles individuales con la técnica de tejido de cintas empleando delgadas tiras de la palma real, azufrada para darle flexibilidad y blanquear la fibra. El material empleado consiste en hierbas, zacate, paja o palmas de desecho y cintas delgadas como las tiras de palma azufrada, que es la manera mas común para tejer cestería en la región del Valle de Toluca. La palma real la adquieren los tejedores

con los comerciantes mayoristas que compran sus canastas; se las venden azufrada y por "rama" o sea por hoja de palma, en el mismo lugar compran popotes, así como llamados "paja del rollo" o "armazón", los cuales adquieren en los mercados vecinos, como en Tianguistenco, Metepec o Tenango. La palma con la que se teje la canasta y el sombrero se cultiva en "la tierra caliente" del Estado de México, en Palmar Chico y Palmar Grande del Municipio de Amatepec y de los palmares de Ocuilan proviene la "palma corriente" con la que se tejen los asientos de las sillas que se venden en Tenancingo. Ésta es mas resistente y mas gruesa, y la compran en la plaza de Tenancingo. Aquí se surten de su palma los tejedores de San Andrés Cuesxcontliitan de San Cristóbal Huichochitlán y de San Pablo Autopan, que elaboran, además de canastas, sombreros y tapetitos para la mesa (Velázquez 2002).

Es común observar a las mujeres de San Cristóbal en la calle tejiendo sombreros o canastas mientras estén caminando. Todos tienen la posibilidad de trabajar como artesanos, hecho que convierte al pueblo en una comunidad de comerciantes que salen a vender sus productos. Sin embargo, la artesanía no es el único ingreso. Según un cuestionario aplicado por Ávila & Morales (2002) sólo 4 personas de una muestra de 429 son consideradas campesinas, lo que significa el 1% de la población. Aunque ellas consideran a la población en total y no solamente a las personas económicamente activas, el dato confirma que ya no se puede hablar de una comunidad agrícola. Los grupos más numerosos están conformados por estudiantes con el 21% y por los hijos de familia (personas que no están estudiando pero tampoco tienen una actividad lucrativa bien definida) con el 16% de la población. Si a estos se les agrega el 3% de desempleados, se puede notar que el 40% de la población en total no es económicamente activa.

Ahora bien, de la población económicamente activa, la mayoría, el 17% están dentro del rubro 'empleado' y en segundo lugar (el 13%) están los comerciantes juntos con las amas de casa. A estos le siguen los obreros con el 12% de la población. Estos datos indican claramente un proceso de urbanización. En cambio, la elaboración de la artesanía no aparece en esta tabla ya que se trata de una ocupación no formal a que se dedican muchas personas, entre otras, las amas de casa.

Hay pocas ocupaciones que requieren una formación específica. Esto significa que la gente, en general, obtiene los trabajos de bajos sueldos. En la distribución semanal del ingreso familiar el 58% de las familias usan de 1 a 200 pesos para la alimentación y sólo el 1% utiliza entre 601 y más de 1000 pesos. En el mismo tiempo el 97% de las personas gastan entre 1 y 200 pesos para vestirse y solamente el 1% gasta entre 201 y 400 pesos. Menos de la mitad de la población cuenta con los servicios de electricidad, agua potable, drenaje y teléfono (Ávila & Morales 2002). Estos datos indican que la mayoría de la población vive en la pobreza.

Existe un centro de salud desde el año 1975 que es atendido por un médico de base: un odontólogo, una enfermera y 3 técnicos de salud comunitaria. El mismo es mantenido por el Gobierno del Estado de México por lo que por la consulta solamente se cobra una cuota de 7 pesos. En caso de enfermedades respiratorias, mujeres embarazadas, diabéticos, heridos por animal y niños con diarrea, la atención es gratuita. El personal del mismo centro también participa activamente en las campañas de vacunación promovidos por la Secretaría de Salubridad y Asistencia. Cerca del pueblo se encuentra el Hospital Nicolás San Juan, el cual presta servicios a un costo mínimo previo a un estudio socioeconómico. (idem.).

En cuanto a educación se cuentan con siete centros de educación preescolar, cinco primarias y una escuela secundaria. La educación escolar aún no tiene mucha tradición, hecho

que se puede observar en la poca escolaridad recibida por las personas mayores de 40 años. Hace algunos años solamente un grupo reducido se podía mantener informado debido a que la mayoría de la gente no estaba alfabetizada (idem.). Sin embargo, en las nuevas generaciones ha aumentado el número de personas que asiste a la escuela secundaria e incluso a la preparatoria, ya que esta última se ha inaugurado cerca del pueblo y dentro del alcance de los habitantes de San Cristóbal Huichochitlán.

Es probable que debido a las constantes emigraciones la población indígena ha disminuido paulatinamente. En este proceso también ha influido la inmigración hacia la localidad desde diferentes lugares donde no se habla el otomí, ya que se han ido vendiendo pequeñas propiedades de tierra, hecho que ha causado un considerable aumento de vivienda. En general, no se dispone de datos confidenciales ni exactos, salvo de la poca información proporcionada por Morales & Ávila (2002) en cuanto a este fenómeno.

No es el lugar para volver a la discusión sobre la definición de la 'comunidad de habla' en la 'etnografía de la comunicación' de hace más de 20 años, pero hay que aclarar la pertenencia de San Cristóbal Huichochitlán en relación con otras comunidades y cuándo ésta se puede descartar, ya que esto es un factor importante en el estudio del cambio en una ecología lingüística. Obviamente los hablantes del otomí de la comunidad pueden comunicarse en esta lengua con hablantes de otras comunidades de la misma etnia. Con lo que se refiere a lo que los lingüistas han definido como lengua otomí, ésta se habla en regiones del Estado de México, Hidalgo, Veracruz, Querétaro, Puebla, Michoacán, Tlaxcala, Guanajuato y Morelos -como ya se dijo anteriormente en este mismo capítulo. La pregunta es entonces, ¿se puede considerar a todas estas regiones como una comunidad de habla?

... the very existence of languages critically depends on the availability of a social

group who claim a variety as their own and maintain its distinctiveness from the varieties spoken by their neighbors. Such a group can be called a 'speech community' and the conventions they share about their speech variety can be called 'communicative competence' (Romaine, 1994: 22).

Si se considera esta definición de Romaine, la respuesta tendría que ser "donde se habla el otomí es donde se encuentra la comunidad de habla de los otomíes". Es decir, en todas aquellas regiones de los nueve estados mencionados anteriormente. Sin embargo, la misma autora continúa en la misma página:

The notions of 'speech community' and 'communicative competence' are fundamental to understanding the ways in which social groups organize their linguistic repertoires. A speech community is not necessarily coextensive with a language community. A speech community is a group of people who do not necessarily share the same language, but share a set of norms and rules for the use of language. The boundaries between speech communities are essentially social rather than linguistic. This means that terms such as 'language' and 'dialect' are, from a linguistic point of view, non-technical notions since there is no objective way to determine when two varieties will be seen by their speakers as sufficiently similar to warrant calling them the 'same' language (idem.).

Entonces, para definir la comunidad de habla a la que pertenece el pueblo de San Cristóbal Huichochitlán, no sólo se debe tomar en cuenta a la lengua que habla una parte de sus habitantes, puesto que ya no se puede suponer que todos hablan la lengua indígena. También hay que tomar en cuenta sus contactos sociales, así como también lo que se puede considerar como conocimiento y conciencia acerca de la lengua que los mismos habitantes hablan.

En las entrevistas se dan algunos indicios que podrán dar una pista para determinar esta comunidad de habla. Por ejemplo en el Valle de Mezquital los hablantes del otomí llaman a su propia lengua 'hñahñu'. Al iniciar el trabajo empírico se suponía que esto no iba cambiar en las comunidades otomíes del Municipio de Toluca. Sin embargo, en una de las primeras entrevistas resultó que los hablantes del otomí llaman a la lengua indígena 'otomitl' lo que

parece coincidir con el nombre que les dieron los hablantes del náhuatl. El nombre 'hñahñu' era desconocido para ellos. Otro entrevistado mencionó que el otomí nada más es para la pequeña área donde ellos viven, incluyendo las comunidades de Temoaya y algunos pueblos vecinos. En el mismo sentido se expresó una mujer entrevistada cuando se le preguntó de manera directa si conocía a más pueblos donde se hablaba el otomí. Solamente sabía nombrar los pueblos vecinos hasta Temoaya pero ella misma no conocía las comunidades de habla otomí del Valle de Bravo o del Valle de Mezquital. Estos comentarios sugieren que el conocimiento acerca del área que por lingüistas e historiadores ha sido determinada como 'área del otomí', no lo comparten los hablantes de esta lengua en el Municipio de Toluca. En un artículo anterior al citado, Romaine también señala:

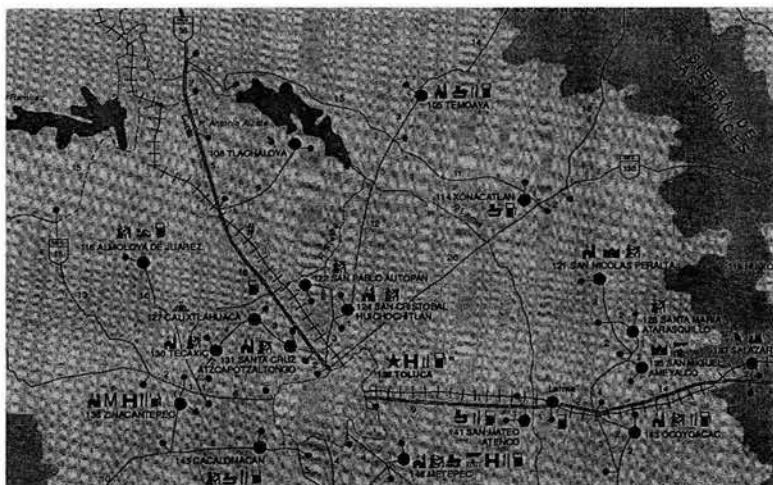
In conclusion, I would not recommend dispensing with the concept of speech community as a group of speakers who share a set of norms and rules for the use of language, but raise finally the question of whether it is possible to share the norms and rules of a language without using the language in the *same way*. I think the answer to this is yes; and this need not be a contradiction.

We need to recognize, as Hymes ... has suggested, *kinds of language* on the one hand, and *uses of language* on the other, and accept that there will probably not be a one-to-one mapping of these for these different members/groups in a speech community. Access to the uses of language available to the community as a whole will differ; individuals may share the same *Sprachbund* without necessarily sharing the same *Sprechbund*. What a sociolinguistic theory needs to concern itself with is how people manage the relationships between kinds and uses of language. Here I think we might profitably make use of an additional term, *social networks*, which can be taken to represent a level of abstraction below the speech community... (Romaine 1982: 23-24).

Entonces, en la región investigada, las 'redes sociales' (social networks) que conectan a los hablantes con otras regiones de habla otomí, tanto en el Estado de México así como en otros estados del país, y que de acuerdo con Romaine son necesarias para determinar a una región como comunidad de habla, no están enlazando a los hablantes del otomí en los diferentes estados. Así, se considera que se puede concluir que San Cristóbal Huichochitlán es

parte de una comunidad de habla donde se habla el otomí, la cual se extiende sobre un territorio desde Toluca hasta Temoaya. Sin embargo, no se pueden considerar partes de la misma comunidad a las otras áreas de habla otomí, como es el Valle de Mezquital. En este sentido también se tomaría a la región mencionada como ecosistema.

TOLUCA Y SAN CRISTÓBAL HUICHOCHITLÁN



(Mapa)

El mapa muestra la región alrededor de Toluca con San Cristóbal Huichochitlán al norte de la ciudad.

CAPÍTULO 6

METODOLOGÍA

En este capítulo se presentan los tres instrumentos de recolección de datos aplicados en San Cristóbal Huichochitlán y sus cercanías. Asimismo se explica cómo el estudio se ha llevado a cabo y cómo los datos recuperados han sido analizados.

En el presente análisis se quiere comprobar, por un lado, la existencia de un proceso de desplazamiento del otomí por el español en San Cristóbal Huichochitlán, así como sus causas. Se pretende hacer una clasificación aplicando el modelo elaborado por Fishman (1991), el cual preve ocho etapas progresivas. De acuerdo con la etapa en la cual se encuentra la comunidad estudiada, se analizan los diferentes factores que influyen en las presiones que sienten los hablantes del otomí. Esto implica observar el estado de la LI en la comunidad, es decir su vitalidad y las necesidades e ideologías como causantes de las presiones. Las necesidades están relacionadas con el bienestar, el empleo y la educación de los mismos hablantes. Las ideologías se expresan en las actitudes hacia la lengua, tanto por los hablantes de la LI dentro de la comunidad así como por los hablantes de la LE hacia los hablantes de la LI. Finalmente se pretende encontrar los efectos del mismo proceso en los habitantes de San Cristóbal Huichochitlán.

Norbert Francis (1994) señala en su estudio sobre la educación bilingüe en el náhuatl de San Isidro Buensuceso (Tlaxcala): Las oportunidades de empleo dependen de una competencia comunicativa básica... (idem. 1994: 20). El conocimiento de la LE se refleja en el prestigio y el éxito del trabajo remunerado y lucrativo, hecho que se refleja en las actitudes hacia las LE y la LI. Dichas actitudes afectan la transmisión del otomí a las futuras

generaciones. Así, al estudiar los efectos que producen las ideologías en el idioma otomí, se supone que éstas crean actitudes, que son las que habrá que medir en este espacio.

En vista de que la lengua es considerada como ideología, esta investigación no se trata de una recopilación de datos estructurales. Los fenómenos sintácticos, fonéticos o léxicos aquí no serán de mucha importancia (véase Zimmermann 1999: 113), ya que se analiza la distribución del uso de las LE y LI por dominios, las actitudes hacia la LI y la competencia comunicativa.³⁸ Nuevamente hay que poner énfasis en que esta última no se evaluará sobre la base de alguna estructura gramatical. La competencia es evaluada por el mismo informante. Esto es válido, ya que el informante relaciona la competencia con el éxito en la conversación, hecho que proporciona información acerca de las ventajas o desventajas que está enfrentando cada individuo.

De esta manera se trata de una recopilación basada en la 'etnografía de la comunicación'. Una de las características de la etnografía de la comunicación es el estudio del cambio lingüístico dentro de una comunidad y se resuelve a través de visitas periódicas durante varios años. Como esto rebasa las posibilidades del presente trabajo, se ha recurrido a otro método que propuso Labov (1979: 163), el cual consiste en la observación de dos generaciones sucesivas, ya que dichos cambios se manifiestan en las diferencias entre los grupos de edad.

6.1. Los Instrumentos

De acuerdo con las preguntas de esta investigación se trata de obtener datos sobre el proceso del desplazamiento dentro de la comunidad, así como sobre las actitudes tales factores

³⁸ En adelante solamente se hablará de competencia.

del mismo proceso, y datos sobre los efectos que tienen estas actitudes en los mismos hablantes. A pesar de que el desplazamiento parecía ser un hecho que ocurría en esta comunidad desde el primer estudio, siempre era necesario probarlo ya que muy bien se podía tratar de una situación bilingüe relativamente estable, la cual solamente aparentaba la existencia de un proceso de desplazamiento. De esta manera confirma Fishman (1991: 40):

Our first task is to confirm that LS [Language Shift] has indeed occurred. Equally trained and qualified observers will sometimes differ in making that diagnosis because a language-in-culture nexus is far more difficult to diagnose than any individual patient (and even in connection with patients, diagnostic disagreements are far from being unknown). Language shift is often a slow and cumulative process, thereby making "before vs. after" data hard to come by. Rarely have competent and reasonably impartial observers been collecting the necessary diagnostic data over several years so that a detailed analysis can be made when and as needed.

De acuerdo con Fishman, el estudio para diagnosticar el desplazamiento requiere de tiempo, ya que los datos deben dar cuenta de cómo cambia el uso a través de las generaciones, y de la transmisión de la lengua indígena hacia las nuevas generaciones. Hay casos en los cuales se puede contar con estudios previos de hace algún tiempo para poder compararlos con los resultados del estudio actual, para cotejar los cambios. Sin embargo, es muy poco probable que se pueda contar con tales datos, y en el caso afirmativo, frecuentemente los datos existentes no son confiables. Ante estos problemas, hay que escoger alternativas en la metodología de la recolección.

This being the case, there is often no alternative but to conduct a single "cross-sectional" study *now*, and to build into it those intergenerational comparisons that will enable us to draw inferences, imperfect though they may be, as to Time A ("then") vs. Time B ("now") differences. ...

Age cross-sectional studies avoid the issue of selective memory for times gone by through sampling a variety of ages "now", in Time B, and then performing an age-related analysis based on this one probe. If there is an age-gradient with respect to use-claiming, that is, if subjects between 20 and 29 years of age, for example, claim to use Xish [lengua minoritaria] less than do subjects between 30 and 39, whereas subjects

between 30 and 39 claim to use it less than do those between 40 and 49, who, in turn, claim to use the language less than do subjects between 50 and 59, etc., etc., then this gradient is taken to be the reflection of use-changes that have taken place over time (Idem: 41- 42).

Así, como no se podía contar con estudios confiables,³⁹ se procedió a llevar a cabo una comparación entre las generaciones. Para este fin, en primer lugar, un instrumento para la recolección de datos cuantitativos parecía el más adecuado y se ha aplicado un cuestionario parecido al censo nacional, pero con preguntas parcialmente diferentes. Así, como en los censos, un informante (de preferencia adulto y bilingüe) proporcionaba los datos de sus familiares de su misma casa. Igualmente se descartaba a los niños menores de 5 años, ya que en muchos casos su lengua aún no está definida. Parte de las preguntas han sido de opción múltiple para obtener una alta comparabilidad así como también para facilitar el procesamiento de los datos.

Entonces, el primer instrumento -el cuestionario mencionado- sirvió principalmente para analizar el conflicto lingüístico, es decir, la verificación de la existencia del proceso del desplazamiento. Después de haber demostrado la existencia de dicho proceso, el interés principal era encontrar las causas, así como las consecuencias, del desplazamiento del otomí. Algunas de las posibles causas también se ponen de manifiesto con los datos obtenidos del cuestionario, ya que es posible establecer relaciones entre el conocimiento de ambas lenguas y las situaciones profesionales por un lado, y del nivel escolar de los hablantes por el otro. Sin embargo, una de las causas más importantes es el trato que reciben los hablantes del otomí de las personas que no son hablantes de una lengua indígena. Estas interacciones sociales son las que frecuentemente crean situaciones de desventaja e influyen en el cambio de las relaciones

³⁹ Fishman descarta los censos, ya que se levantan en muchas ocasiones con intereses particulares.

de poder dentro de la comunidad.

Para poder hacerse una idea de los tratos recibidos, hay que estudiar las actitudes hacia el otomí y sus hablantes. Por esta razón, el segundo instrumento estaba diseñado para la medición de las actitudes hacia el acento de los indígenas cuando hablan el español.⁴⁰ Para la medición de las actitudes existen tres técnicas esenciales: La primera consiste en observaciones históricas, observaciones sociológicas y estudios etnográficos. La segunda consiste en la aplicación de cuestionarios y entrevistas, y la tercera podría ser una prueba del *matched-guise*, un método de evaluación. Aplicándolo en combinación con cuestionarios y entrevistas el estudio adquiere validez, según Edwards (1985: 150).

Para medir las actitudes dentro de la comunidad junto con otros fenómenos por investigar se aplicó un instrumento cualitativo que consistía en una "entrevista individual" audio-grabada con preguntas abiertas. Este instrumento también tuvo como objetivo: la investigación acerca del grado en la transmisión del otomí a los niños. Las preguntas fueron diseñadas de tal manera en que el informante pudiese reflexionar acerca de lo que él desea para sus hijos y para su comunidad. Después de su aplicación, la mayor parte de estas grabaciones han sido transcritas.

6.1.1. El cuestionario

Para poder recabar una muestra cuantitativa que demuestre algunos de los fenómenos y las relaciones en la ecología de una lengua, el instrumento más adecuado es una encuesta. De esta manera se puede conseguir la información necesaria que relacione la distribución del uso

⁴⁰ Por razones técnicas no se buscaba una evaluación de la lengua otomí misma, ya que era probable que los informantes hubieran reaccionado de manera distinta a lo que están acostumbrados.

de la LE y de la LI, y la competencia de los hablantes con las variables de edad, sexo, escolaridad y ocupación.

Como en los censos, un informante (de preferencia adulto y bilingüe) proporcionó los datos de sus familiares que vivían en la misma casa, sin tomar en cuenta a los niños menores de 5 años. Parte de las preguntas eran de opción múltiple para obtener una alta comparabilidad. Al aplicar el cuestionario en 25 hogares se rescató la información acerca de 168 hablantes mayores de cinco años de una población total de 2,123 habitantes (véase tabla 1). Los 168 hablantes representan el 6% de la población total y alrededor el 10% de la población mayor a los 5 años.

Los datos recopilados han sido capturados para poder llevar a cabo su análisis posteriormente. Como se había mencionado arriba, dichos datos indicaron los posibles cambios en la competencia y la distribución del uso de las lenguas. Al mismo tiempo indican si hay una relación entre el idioma hablado y el bienestar del hablante, es decir, si el idioma le produce ventajas o desventajas.

Hay que aclarar que en cuanto a los porcentajes mencionados, éstos muchas veces no están basados en el total de la población. En ocasiones se tomarán como base el 100% de la población de las mujeres o de los hombres o, en su momento, el 100% de la población de algún grupo de edad. Eso es necesario, ya que el sexo o la edad son las variables independientes las cuales, entre otros factores, determinan el conocimiento y el uso de cada una de las dos lenguas.

El análisis, entonces, pondrá énfasis en ambos sexos y en las diferentes edades (generaciones). Sin embargo, no se tomarán en cuenta los estratos sociales, porque hasta el momento no existen evidencias de patrones que permitan determinar su clasificación en este

lugar. Más bien, es posible que en comunidades como San Cristóbal los estratos sociales aún no se hayan formado de la misma manera como puede suponerse en las sociedades urbanizadas. En consecuencia, un análisis basado en las variables de sexo y edad podrá bastar para arrojar luz sobre la vitalidad del otomí en San Cristóbal Huichochitlán.

En primer lugar, se analiza el conocimiento que poseen los habitantes de San Cristóbal en ambas lenguas de acuerdo a la evaluación de los informantes, y, posteriormente, también se analiza su uso entre los hablantes bilingües. Para poder hacer referencias cruzadas, se optó por dos divisiones diferentes entre los grupos de edades. Debido a que el cuestionario fue elaborado previamente, con el propósito de investigar cómo determinado hablante se comporta frente a los hablantes de diferentes edades, la primera división entre grupos de edad se presenta de la manera siguiente:

<i>GRUPO</i>	<i>EDAD</i>
I	hasta 12 años (niños)
II	de 13 a 18 años (adolescentes)
III	de 19 a 60 años (adultos)
IV	61 años en adelante (ancianos)

El propósito de la determinación de las edades arriba mencionadas es la división entre niños, adolescentes, adultos y ancianos. En diferentes trabajos de campo realizados en otras comunidades indígenas, se ha podido observar que ésta es la división más adecuada, ya que es determinante para el comportamiento de los hablantes bilingües que se están dirigiendo a un miembro de uno de los mencionados grupos de edad.

Hay que aclarar que estos grupos de edad no son completamente idénticos al corpus de

datos recolectados, ya que no se han considerado a los niños menores de cinco años en el cuestionario. Sin embargo, éstos quedan incluidos en el grupo I como receptores del lenguaje. De esta manera, los grupos del I al IV, por razones analíticas, han sido tratados como grupos de hablantes receptores y no como actores.

La segunda división ha sido realizada después de la recolección de los datos, y, en esta ocasión, se trata de tres grupos de edad que representan a los hablantes como actores. El propósito de esta división ha sido mantener un equilibrio entre la edad considerada y el número de hablantes de la misma edad, lo cual facilita el análisis estadístico. Si se hubiera mantenido la misma división como en los grupos del I al IV, la mayoría de los hablantes se habría localizado en los dos primeros grupos a pesar de la exclusión de los menores de cinco años. Al mismo tiempo, el último grupo habría quedado muy reducido, hecho que representaría dificultades para la generalización de los datos obtenidos. De esta manera, la división de los grupos y la distribución de los hablantes se presenta como sigue:

GRUPO	EDAD	HABLANTES	HOMBRES	MUJERES
A	5 a 20 años	70	34	36
B	21 a 40 años	64	27	37
C	41 años y mayor	34	16	18

Como se acaba de explicar, los grupos de A a C son los grupos actores, mientras que los grupos del I al IV son los grupos receptores en mi análisis.

6.1.2. El matched-guise

Para el análisis de una de las causas del desplazamiento de lenguas indígenas en el

contexto mexicano, hay que revelar el trato a que están expuestos sus hablantes, especialmente cuando éstos salen de su comunidad. Para describir el mencionado trato se requiere de la medición de las actitudes. Para este fin se elaboraron diferentes tests conocidos como *matched-guise*. Hay que reconocer que existen algunos problemas con éste (véase Saville Troike 1982: 170), ya que no siempre atinan a la medición de las actitudes reales. Sin embargo, aquí será un instrumento complementario al que se le agregará, en algunos casos, una breve entrevista (sin ser grabada) para que el informante pudiera reflexionar acerca de lo anteriormente declarado si así lo deseaba. La ventaja del instrumento es que se puede aplicar en poco tiempo a un gran número de informantes.

El principio del *matched-guise* consiste en presentar muestras del habla a los informantes y hacerlos reaccionar a través de un cuestionario. Para este estudio se prepararon dos muestras de voces masculinas, grabadas en español, de las cuales una era de un nativo hablante del español de la ciudad de Toluca y la otra tenía un acento otomí. Se hacía escuchar la grabación a los informantes y se les preguntaba a través de varios pequeños cuestionarios acerca del posible empleo de los hablantes de la muestra. La razón por la cual se escogieron voces masculinas es la división de trabajo que en estas comunidades todavía es vigente, ya que muchas mujeres se dedican únicamente al hogar y no hubiera sido adecuada una voz femenina para las pruebas diseñadas.

Durante la aplicación del *matched-guise* se agregaron algunos datos sobre el sexo y la edad de los informantes. De esta manera se obtuvo información sobre las actitudes y las posibilidades económicas relacionadas con la 'competencia' del español de un hablante determinado. La misma muestra se usó con diferentes cuestionarios para dirigir el enfoque hacia diferentes valores. También se hubieran podido estudiar las actitudes hacia el otomí, lo

cual sin embargo no se llevó a cabo, ya que la realización es más difícil debido a que existían más posibilidades de que el informante se diera cuenta de las intenciones reales del estudio, es decir, la revelación de sus actitudes conscientes -que no siempre son conscientes- hacia el hablante de la lengua.

El test del *matched-guise* en este estudio está basado en un estímulo grabado con dos personas: una mujer y un hombre. En el caso de la voz del hombre se trataba de un estudiante de la Facultad de Antropología de la UAEM, que es hablante bilingüe del otomí y del español, puesto que dicho estudiante era originario de una comunidad otomí del Estado de México. Así se pretendía evitar la evaluación de alguna característica de la voz en vez del acento lingüístico. La mujer cuya voz se grabó, es maestra de la UAEM de las Facultades de Lenguas y de Antropología. Para la realización del estímulo grabado ella tenía que pedir que le describieran el camino para llegar a algún lado, lo cual había sido contestado por la voz masculina. Esto se llevó a cabo desde la ventana de un carro con el motor encendido y se repitió en una ocasión. La primera vez, el hombre contestó a la pregunta de la mujer en un español el cual se podía identificar de manera muy clara como el español que hablan los nativos hablantes del otomí. Es decir, él hablaba con un acento otomí, con el que habla la gente en su comunidad de origen. En la segunda ocasión, él contestó en un español estándar con una tendencia hacia el acento de Toluca y trató, en las dos grabaciones que fueran principalmente la entonación y el acento los que cambiaran. Esto es, su acento se asemejaba al habla de una persona estudiada. Por razones prácticas de descripción, a esta última variante del español se llamará 'Voz Estándar' o 'VE'. Mientras que a la primera -que es el español con acento otomí-, también por las mismas razones se le llamará aquí 'Voz Otomí' o 'VO' a pesar de que no sea el otomí el que se escucha.

Después de la obtención de varios estímulos se procedió a una selección de las dos grabaciones más adecuadas. A éstos había que probarlos, ya que era necesario ver si los informantes notarían que en realidad se trataba de la voz de una sola persona y no de dos personas como se les decía. Se presentó a diferentes personas haciendo preguntas acerca de las 'dos' personas. A las diferentes preguntas de quiénes se trataba en cuanto a 'los hombres' grabados, ninguno expresó la sospecha de que se pudiera tratar de la misma persona.

Ahora bien, estas dos voces constituyen la base para todo el test, aunque esta prueba varía en su aplicación, es decir, en seis pruebas diferentes. Las pruebas del 1 al 6 forman diferentes cuestionarios relacionados con los dos estímulos. Se habían elaborado diferentes pruebas porque antes de su aplicación era necesario ver si estas pruebas realmente funcionaban para el propósito previsto. Por el otro lado también era importante la detección de los valores diferentes y específicos, ya que son éstos los que determinan las actitudes de los informantes hacia las variantes lingüísticas, en este caso hacia las 'VE' y 'VO'.

En cuanto a los valores relacionados, se les trató de definir con una prueba específica. Sin embargo, no es posible este propósito de manera tan clara para que cada prueba quede referida solamente a algunos valores específicos. Obviamente también hay traslapes entre las pruebas si se consideran los valores asociados. Por ejemplo, hay pruebas relacionadas con lo que se puede llamar 'ser culto', 'ser educado', 'ser inteligente' o 'ser astuto'. Estos valores contrastan así con los valores negativos de 'ser ignorante' o 'ser inculto', pero se pueden considerar a todos como un conjunto relacionado: tanto a los valores positivos como a los valores negativos. Obviamente sólo es posible mencionar algunos, ya que, en ocasiones hay muchas variantes relacionadas con los mismos. Pero también hay valores que, a pesar de estar relacionados, forman otro conjunto de valores positivos y negativos. Por ejemplo, todo lo

relacionado con los conceptos de belleza en referencia a un ser humano, se refiere al 'ser atractivo(a)', 'ser guapo(a)' o 'ser feo(a)', etc. De alguna manera, estos últimos mencionados se distinguen del primer conjunto y para ser investigados requieren de una prueba, o un cuestionario diferente del primer conjunto. Otro conjunto sería todo lo relacionado con los valores de la 'honradez' que incluye valores como 'ser honrado', 'no ser honrado', 'ser mentiroso', 'ser ladrón' o 'ser criminal'. El último conjunto está relacionado de manera más directa con los valores de la religión en el campo. A estos valores se podrían especificar como 'tener fe en Dios', 'ser creyente', 'ser católico' y 'ser religioso', o, en sus valores negativos, el 'ser ateo'.

Ahora bien, los diferentes conjuntos de valores tienen que ser investigados con distintas pruebas para las cuales servían los estímulos grabados 'VO' y 'VE', siempre y cuando éstos pudieran ser imaginados dentro de una situación específica relacionada con ciertos valores. Así, había seis pruebas para experimentar su funcionamiento en primer lugar, y después para ver cómo se relacionaban éstas con los diferentes valores. El diseño de cada prueba partía de una hipótesis que será mencionada para cada una.

La prueba número 1) estaba elaborada para analizar el conjunto de valores 'ser culto', 'ser educado', etc. Se le planteaba la siguiente tarea al informante después de escuchar a ambas voces: "Usted es el (la) encargado(a) de contratar gente para una empresa. Hay que escoger el trabajo más indicado para los candidatos que acaba usted de escuchar. La empresa produce aparatos electrónicos y quiere contratar ingenieros para las máquinas, eléctricos, obreros en la producción, mecánicos y choferes para los camiones de entrega, vigilantes, un jardinero, personal para el aseo y personas para recoger la basura que se genera en el área de producción. ¿Dónde, cree usted que podría colocar a estos dos candidatos sin revisar sus documentos?" Se

le presentaba una hoja con dos listas de las profesiones mencionadas para que el informante buscara la ocupación más indicada para las "supuestas" dos personas de las voces 'VO' y 'VE'. La hipótesis que servía como base, suponía que los informantes iban a escoger a la persona de la 'VE' para los empleos de más prestigio y mejor pago en relación a la persona de la 'VO'. Esta prueba se aplicó a 106 informantes (véase Tabla 41).

La prueba número 2) estaba elaborada para analizar el conjunto de valores relacionados con 'la honradez'. Se le presentaba al informante la siguiente pregunta: "En una tienda desaparecieron \$ 10,000 y hay dos sospechosos de haberlos robado. ¿Cuál cree usted es el más sospechoso?" A esta pregunta sólo se podía contestar con 'VE' o 'VO', en la hoja del cuestionario. Dicha prueba se basaba en la hipótesis de que se sospechara más fácilmente de una persona con un acento otomí. No se reunieron suficientes informantes para aplicar esta prueba por lo que no se va a considerar en el análisis.

La prueba número 3) estaba elaborada para mujeres jóvenes y adolescentes aunque no se descartaban a las informantes que ya tenían alrededor de 40 años. A las informantes se les planteaba la siguiente situación: "Vas a necesitar una pareja de baile para la fiesta de tu graduación, ya que se enfermó el muchacho con quien ibas a ir. Estos dos muchachos tampoco tienen pareja. ¿Con quién te gustaría bailar?" Igualmente que en la prueba anterior, la informante podía elegir entre las dos opciones. La prueba estaba dirigida hacia los valores básicos relacionados con los conceptos de belleza y de atracción, y se basaba en la hipótesis de que las mujeres en su mayoría prefieren a una persona que habla un español estándar a una persona que habla el español con un acento otomí. Se obtuvieron los datos para esta prueba de un total de 68 informantes (véase Tabla 56).

La prueba número 4) era exclusivamente para informantes masculinos en edad escolar.

Nuevamente se relacionaba con características como 'ser astuto', aunque no de manera tan directa como en la prueba número 1). A los muchachos se les planteaba lo siguiente: "En tu equipo de fútbol les hace falta un jugador justo un día antes del torneo. Hay dos muchachos que se pueden incorporar al equipo. ¿Quién crees va a ser el mejor jugador para que alcancen el triunfo?" En la hipótesis se suponía que los informantes de esta edad consideraban como más ágiles y más astutas a las personas que hablan el español estándar que a las personas que hablan el español con un acento otomí. No se lograron juntar muchos informantes para aplicar esta prueba por lo cual no se va a considerar en el análisis.

La prueba número 5) no estaba claramente elaborada para analizar un conjunto de valores determinados. Más bien se podía relacionar con características como 'la agresividad' pero también como 'la astucia'. Se presentaba la siguiente situación: "En la noche se escuchan gritos y al asomarse están estos dos hombres peleándose en la calle. ¿Quién ganará en este pleito?" La hipótesis que servía como base suponía que los hablantes con acento otomí son considerados más agresivos que los demás. No se reunieron suficientes informantes para aplicar esta prueba por lo cual no se va a considerar en el análisis.

La prueba número 6) estaba más relacionada con valores de la comunidad, especialmente con el valor de 'ser religioso'. El planteamiento era: "Se necesita un mayordomo para la fiesta del Señor Santiago. ¿Quién de estos dos hombres será el más adecuado?" Se suponía que una persona con un acento otomí es considerada como más adecuada para mayordomo en una iglesia de un pueblo. No se reunieron suficientes informantes para aplicar esta prueba por lo que no se va a considerar en el análisis.

En vista de que para la aplicación de uno de los cuestionarios siempre es necesario que el informante escuche el estímulo grabado, había que buscar formas para conseguir un número

relevante de datos sin tener que realizar todo el procedimiento con cada uno de los informantes -es decir con una sola persona- ya que se habría necesitado más tiempo en la recolección de los datos. Era importante que la gran mayoría de los datos no vinieran de manera directa de la comunidad de San Cristóbal Huichochitlán, por la necesidad de obtener datos sobre las actitudes desde fuera hacia los hablantes de la comunidad indígena ya que es este trato el que da las condiciones para el cambio lingüístico.

Ahora bien, la selección de los informantes podría ser una muestra representativa de la población de Toluca y de sus alrededores. Sin embargo, esto hubiera rebasado las posibilidades del estudio. Además el *matched-guise* se considera un instrumento más bien cualitativo y no cuantitativo. De todas maneras, también era necesario conseguir la mayor cantidad de datos posibles. Por esta razón se renunció a la posibilidad de obtener una muestra representativa en cuestión para que ella reflejara todos los estratos sociales, edades, etc. de la población, y se procedió a acercarse a una población más accesible que son, entre otros, los estudiantes de la universidad y de las preparatorias. Como se acaba de aclarar, la razón principal era la posibilidad de rescatar el mayor número de datos en el nuevo tiempo.

Esta decisión implicaba cierto peligro, ya que en la población estudiantil de la universidad, y en especial en la Facultad de Antropología, existe el peligro de que la ideología dominante sea contraria a la de la población en general. Existía la posibilidad de que las actitudes hacia la 'VO' hubieran salido positivas, cuando en realidad en la población total fueran negativas. Por esta razón se aplicó la prueba número 1) por ser muy neutral en este sentido ya que parecía únicamente relacionada con las posibilidades de empleo de un determinado hablante. Sin embargo, la confirmación de la hipótesis de que hay una actitud negativa también se demostraba en esta población. Esto hacía esperar que el resultado de los

estudiantes solamente fuera la punta del iceberg de las actitudes negativas. Finalmente se pudo comprobar que ésta era la situación, y los resultados de los estudiantes confirmaban la hipótesis de que la gran mayoría de las actitudes hacia la 'VO' eran negativas.

La aplicación del *matched-guise* también sirvió para introducir a los estudiantes a esta técnica. Después, los mismos estudiantes formaron equipos para aplicar el test en diferentes lugares de la ciudad de Toluca y sus alrededores, así como en algunos casos en el mismo pueblo de San Cristóbal Huichochitlán.

Asimismo se le pidió ayuda a una maestra de la UAEM en la Facultad de Lenguas y en la Facultad de Antropología para que aplicara el test en sus salones de la universidad y en una preparatoria. Se aprovechaba en este caso la aplicación de la prueba número 3) que se había diseñado principalmente para mujeres jóvenes. De esta manera era posible llegar a las informantes de este grupo de la población, mientras que a los hombres del salón se les aplicaba alguna de las otras pruebas.

Ahora bien, la fase inicial de la recolección de datos también fue una fase experimental para la aptitud de las seis pruebas. Así, desde el inicio, se descartó la prueba 4) porque estaba dirigida hacia un grupo muy específico, esto es, muchachos en edad de secundaria y preparatoria. Se prefirió incluir a estos informantes en alguna de las otras pruebas para la obtención de muestras más representativas. La obtención de datos ha sido de 106 informantes en la prueba número 1), de 48 en la prueba número 2), de 68 en la prueba número 3), de 9 en la prueba número 5) y de 24 informantes en la prueba número 6).

Como ya se había señalado, de manera implícita existía una hipótesis específica para cada prueba, de la cual dependía el diseño del cuestionario correspondiente. De acuerdo con el

resultado -es decir, si la hipótesis quedaba confirmada- y de acuerdo con la dificultad de la aplicación de cada prueba, se realizó una evaluación de la utilidad de las mismas pruebas. Así, las pruebas 6), 5) y 2) resultaron no ser muy aptas, debido a que se presentaron problemas en su aplicación y no se vieron confirmadas las hipótesis respectivas. Es decir, algunos informantes se declararon incompetentes para juzgar a una persona por su voz grabada. Sin embargo, los datos obtenidos con estas pruebas también tienen cierto valor informativo y servirán como datos complementarios a los datos principales que se obtuvieron con las dos pruebas 1) y 3).

6.1.2.1. Resumen

Obviamente, la más importante de las pruebas es la primera, que a su vez, ha sido la más compleja en el diseño, y también ha arrojado resultados más variados. Como los informantes tenían que colocar las diferentes voces en una contratación para una empresa, estas ocupaciones implicaban necesariamente un valor, debido a la orden en el que aparecen. De esta manera, se supone que la categoría social de un gerente es mayor a la de un ingeniero, la de un ingeniero es mayor a la de un eléctrico, la de un eléctrico es mayor a la de un mecánico y así sucesivamente. En este sentido, tal vez no haya grandes discrepancias en cuanto al orden sucesivo de un ingeniero y de un eléctrico. Sin embargo, entre las profesiones de obrero y chofer o de vigilante y jardinero es difícil establecer un orden social sucesivo.

Se trataba de resolver este problema de dos maneras: Antes de aplicar la prueba se consultó a diferentes personas en qué orden social colocarían los empleos mencionados. El orden de presentación en el cuestionario es el producto de la mencionada consulta.

La segunda prueba con resultados relevantes -la prueba número 3)-, ha sido diseñada

exclusivamente para mujeres jóvenes, aunque haya pocos casos de informantes de 40 o de 30 años incluidas en ella. En esta prueba se partió de la hipótesis de que la mayoría de las mujeres iba a optar por un muchacho con acento estándar como compañero de baile. Esta aplicación se llevó a cabo especialmente en escuelas preparatorias y en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, en la ciudad de Toluca. Sin embargo, también se incluyeron cinco muestras de la comunidad mazahua de Temascalcingo en el Estado de México, así como la muestra de una informante de San Cristóbal Huichochitlán.

6.1.3. La entrevista

La recolección de datos terminó con otro estudio cualitativo cuyo instrumento fue una 'entrevista individual' audiograbada con preguntas abiertas. Este instrumento se aplicó a diferentes personas con conocimientos acerca de la comunidad, la mayoría originarios de San Cristóbal Huichochitlán. El mismo instrumento tenía como objetivo añadir un dato adicional a los resultados del cuestionario y del *matched-guise*. Las preguntas han sido diseñadas de tal manera en que el informante reflexionara acerca de lo que él deseaba para sus hijos y acerca de lo que él deseaba para el futuro de su comunidad en relación al mantenimiento de la LI. Después de haber grabado las entrevistas, éstas fueron escuchadas y posteriormente transcritas de manera parcial.

La entrevista estaba estructurada de acuerdo con lo que Rubin y Rubin (1995: 159) llaman el modelo *tree-and-branch model*. Éste está organizado como un árbol cuyo tronco incorpora el tema principal y sus ramas representan las preguntas principales acerca de los temas. Las respuestas del informante pueden ser profundizadas con 'pruebas' que son

preguntas para ahondar en el tema. Lo importante del modelo es que la entrevista se construye sobre la marcha. Es decir, las primeras entrevistas pueden sugerir una reestructuración de las entrevistas que seguirán. Incluso es posible que un informante entrevistado sea nuevamente visitado cuando haya pasado algún tiempo.

Los datos de la entrevista han sido analizados de la siguiente manera: se escucharon las distintas grabaciones para hacer anotaciones. Después se escogieron las partes de la entrevista para su transcripción. No era necesario ningún tipo específico como una fonética. Se mantuvieron las convenciones normales de ortografía española (véase también Zimmermann 1992: 480). Las transcripciones tuvieron el propósito de facilitar la interpretación de lo registrado, se estudiaba específicamente la capacidad de reflexión del informante.

En esta última sección empírica se tratarán principalmente temas claves relacionados con los resultados del cuestionario demográfico y del test de *matched-guise*. Sin embargo, este instrumento también ha tomado una dinámica propia que no necesariamente estará vinculado con todo lo anteriormente tratado. Su importancia principal consiste en su carácter cualitativo, el cual no solamente da cuenta de datos como información homogénea y superficial, sino también de información más variada.

De acuerdo con el *tree-and-branch model* la entrevista se llevó a cabo con un guión de carácter flexible que permitía dejar cierta libertad al entrevistado y al investigador, con el fin de que la conversación se desarrollara en la dirección del conocimiento específico del informante, pero al mismo tiempo se garantizaba que mantuviera la relevancia con los objetivos de la investigación. Para este propósito se habían preparado algunas preguntas principales (main question) en orden sucesivo. Cada una de estas preguntas principales tenía la opción de profundizar la información con algunas preguntas secundarias (follow-up question)

que permitan dirigir la conversación hacia el interés y el conocimiento del entrevistado (véase Rubin & Rubin 1995). Se grabaron seis entrevistas de diferentes extensiones con ocho informantes. Más de la mitad del material grabado ha sido transcrito para llevar a cabo el primer análisis, que consiste en la clasificación de los temas relevantes del presente estudio.

Con una sola excepción, todas las personas entrevistadas son habitantes de San Cristóbal Huichochitlán los cuales también tienen su origen en esta misma comunidad. Es decir, también los antecesores de la mayoría de los informantes nacieron en este lugar.

Solamente uno de los informantes que son residentes de la misma comunidad declaró que tiene únicamente conocimientos receptivos del otomí. Los demás entrevistados son bilingües del otomí y del español. La excepción ya mencionada es una persona de las entrevistadas la cual no radica en la comunidad y tampoco tiene conocimientos de la LI. Ella, sin embargo, ha sido incluida en grupo de los informantes por tener buenos conocimientos debido a su trabajo de investigación en cuestiones de salubridad ya que ha podido proporcionar datos importantes que los mismos habitantes no pueden dar con esa exactitud.

Datos de los informantes:⁴¹

- 1) Ernesto, de 56 años, terminó el sexto año de primaria y es jubilado (obrero). Ha sido delegado municipal en Toluca y como tal promovió la construcción de primarias en la comunidad.
- 2) Juana, de 56 años, terminó el tercer año de primaria. Ella es esposa de Ernesto y se dedica al hogar.
- 3) Ana, de 25, años terminó la secundaria. Ella es hija de Ernesto y Juana y se dedica al

⁴¹ Los nombres de las personas entrevistadas han sido cambiados.

hogar.

- 4) Santiago, de 41, años terminó el segundo año de secundaria. Él es dueño de un trailer. Por su profesión como operador del trailer visita diferentes partes del país.
- 5) Jovita, de 27, años está casada y terminó la secundaria. Ella es madre de una niña de ocho y de un niño de seis años.
- 6) Guillermina tiene 38 años y es viuda. Ella vive con sus dos cuñadas y tiene tres hijos adolescentes. Guillermina cuenta sólo con un año de escolaridad y opera una tortillería junto con sus cuñadas.
- 7) Alicia es alumna de la Facultad de Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de México en Toluca y tiene 19 años. La familia de su padre es de San Cristóbal, mientras que su madre viene de Michoacán. Como muchos de los jóvenes de su edad, ella sólo tiene conocimientos pasivos del otomí.
- 8) Chavela es profesora de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma del Estado de México en Toluca y colabora en un proyecto de investigación sobre la alimentación en San Cristóbal Huichochitlán. Ella no es hablante del otomí y vive en la capital Toluca. Desde hace varios años, Chavela tiene contacto directo con la población donde ha levantado cuestionarios y donde ha conversado con la gente acerca de su situación económica y cultural. Por su experiencia y conocimiento se tomó la decisión de entrevistarla también.

Se clasificaron los temas relevantes para la ecología lingüística a medida que fueron surgiendo. Es decir, no fueron clasificados antes de haber llevado a cabo las entrevistas sino después de su transcripción. De acuerdo con los temas diferentes aparecieron 4 categorías que se usarán para seleccionar los turnos en la conversación. Las categorías detectadas son las siguientes:

- 1) "Las actitudes" - En esta categoría se encuentran los testimonios relacionados con las actitudes hacia el español, el otomí o hacia una de las variantes de ambas lenguas.
- 2) "La Pena" Se trata de una categoría que también puede coincidir con la categoría de las actitudes. Sin embargo, queda restringida a las actitudes del hablante hacia su propia lengua. Es decir, el hablante siente vergüenza al hablar su lengua en ciertas

situaciones.

- 3) "La Resistencia" El entrevistado señala ciertas actitudes a favor de la conservación del otomí y en contra de su desplazamiento.
- 4) "El Bienestar" Se relaciona el bienestar del hablante con su conocimiento lingüístico.

Estas cuatro categorías identificadas en las transcripciones se han reunido en cuatro grupos, tratando así de analizar las que están vinculadas principalmente con ciertos aspectos asociados con el desplazamiento del otomí de San Cristóbal Huichochitlán. Algunas de las categorías no necesariamente quedan restringidas hacia uno de estos grupos. De tal manera que es posible que en el momento del análisis de uno de los grupos tratados se recurra también a las categorías de otro grupo.

Como ya se había mencionado antes, la mayor parte de las grabaciones ha sido transcrita. Para esta parte del análisis no se ha seleccionado alguna forma específica de transcripción sino que se ha tomado la ortografía del español hasta donde esto era posible. No obstante, se han tratado de usar principalmente las mayúsculas para expresar el énfasis en el tono del entrevistado además de usar a las mayúsculas en algunos nombres. También se usaron mayúsculas cuando se podía determinar con claridad que había terminado una oración, hecho que en muchos casos no siempre es posible cuando se trata de una interacción. En general, se trataron de separar las emisiones en unidades semánticas más comprensibles para el lector, por lo cual se usaba entre otros: punto, coma y signos de interrogación y de exclamación. Pero en su gran mayoría se tomó el guión '-' para separar entre estas unidades y para señalar cuando se trataba de una separación específica de dichas unidades, y esta separación no está necesariamente basada en las reglas convencionales de la ortografía. No se han usado las convenciones clásicas para las transcripciones fonéticas, aunque en su momento

se han señalado variantes como 'pus' en lugar de 'pues' o cuando el habla identifica al entrevistado como hablante nativo del otomí, es el caso cuando la entrevistada dice 'edentidad' en lugar de 'identidad'.

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Uno de los fenómenos que caracterizan la vitalidad de una lengua es la capacidad de sus miembros de la comunidad de habla para involucrarse en conversaciones en la lengua en cuestión, es decir el conocimiento de los hablantes. En ocasiones, aquí se hablará de 'competencia' o de 'proficiencia' sin que esto signifique el regreso a esos conceptos que anteriormente han sido rechazados. Cuando no se trata precisamente de la facilidad compartida sino de su parte individual, también se empleará la noción de 'conocimiento' por ser algo más neutral en este contexto.

En esta investigación la evaluación del conocimiento del otomí está basada únicamente en los juicios de los informantes interrogados, hecho que se justifica con la definición de lengua en este estudio. A la pregunta de si una persona habla el otomí o el español, la evaluación se hacía con una respuesta de opción múltiple, hecho que permite un procesamiento cuantitativo de los datos. La opción múltiple no deja mucha libertad de respuesta al informante pero es necesaria, ya que de lo contrario en muchas ocasiones no pueden ser clasificadas bien para su análisis. El procedimiento era el siguiente: al preguntar por un pariente que convive en su propio hogar, el entrevistado tenía las siguientes opciones de respuesta: "Sí", "Poco", "Sólo entiende" y "No". El orden de las respuestas posibles equivale a una evaluación del conocimiento del hablante en cuestión (véase Tabla 1). Para cada hablante resultaba una combinación de las cuatro evaluaciones a la que había que dar un nombre. Aunque en la actualidad estas denominaciones ya no son usadas, debido a los conceptos

relacionados con ellas, en este estudio resultaron muy útiles, únicamente para especificar a las combinaciones mencionadas del cuestionario.

De acuerdo con estas evaluaciones se determinaba si en el caso de un hablante específico se podía hablar del "bilingüismo combinado", del "bilingüismo en un sentido amplio", del "bilingüismo receptivo" o del "monolingüismo". Hay que aclarar que aquí no se trata de los conceptos creados por Weinreich (1953), en especial en referencia al "bilingüismo combinado" ya que éste ha sido discutido por diferentes autores (véase Skutnabb Kangas 1981, Klein 1986, Romaine 1989). No es el lugar para retomar esta discusión, ya que en la presente se coincide plenamente con Romaine quien dejó muy claro que se trata de un constructo conceptual que no es aplicable a todas las situaciones de bilingüismo. Por esta razón, hay que comprender al bilingüismo combinado como un término técnico que junto con los otros términos servirán en el análisis específico de los resultados del cuestionario. A continuación llamaré "bilingüismo combinado" cuando un hablante ha sido evaluado con "Sí" en las dos lenguas. De esta manera el "bilingüismo en el sentido amplio" se refiere a un hablante con las evaluaciones "Sí" y "Poco" considerando a las dos lenguas en cuestión, mientras la evaluación "Sólo entiende" en una de las dos lenguas corresponde al "bilingüismo receptivo" lo cual indica que en una de ellas sólo existen conocimientos pasivos. Hay investigadores que consideran a esta variante también como "bilingüismo"⁴² ya que la persona con sus conocimientos, muchas veces también puede involucrarse de manera activa y satisfactoria en todas las conversaciones dentro de su comunidad. En general, este estudio coincide con el punto de vista mencionado. No obstante, lo que en este caso es de importancia es la probabilidad de que un hablante bilingüe receptivo no transmitirá una de las lenguas a

⁴² Comunicación personal de Héctor Muñoz.

sus hijos. Por último, se hablará del monolingüismo cuando un hablante sólo tiene conocimiento en una de las dos lenguas, es decir, que en el cuestionario haya sido marcado el "No" en una de las lenguas.

Ahora bien, hay que considerar que las respuestas siempre son evaluaciones espontáneas que responden a criterios personales, tanto para las preguntas sobre el conocimiento de las lenguas así como sobre el uso de las mismas. Por esta razón no se pueden tomar a estas respuestas como si representaran una realidad absoluta, sino más bien hay que tomarlas como algo que refleja el sentimiento o las creencias del entrevistado al igual que sus deseos. Estos son los criterios que definen a una lengua como ideología.

La validez de los datos presentes consiste en la regularidad con la que aparece la mayoría de las respuestas de los 25 entrevistados. Estas respuestas se retroalimentan mutuamente porque sólo había un caso en el cual una entrevista fue desechada debido a que creó serias dudas en cuanto a la validez de los datos obtenidos. Esta entrevista presentaba resultados totalmente contradictorios del resto del corpus.

7.1. La población de San Cristóbal Huichochitlán en la muestra

Si se considera que la población de San Cristóbal Huichochitlán consiste de unos 2000 habitantes⁴³ de todas las edades -aunque la muestra del cuestionario aplicado excluye a los niños menores de cinco años-, ésta representaría cerca del 10% de la población de los mayores de cinco años. Se puede detectar una disminución del número de la población con el aumento de la edad (Tablas 1 y 2).

⁴³ 2123 según la información informal de la Delegación.

MUESTRA TOTAL (168 hablantes divididos por sexo)

OTOMÍ	Sí	Poco	Entiende	No	Total
Hombres	41	7	27	2	77
Mujeres	44	4	32	11	91
Total	85	11	59	13	168
Hombres%	53%	9%	35%	3%	100%
Mujeres%	48%	4%	35%	12%	100%
Total%	50.60%	6.55%	35.12%	7.74%	100%

(Tabla 1)

Los 168 hablantes de cinco años y mayores, divididos por sexo y clasificados según su conocimiento del otomí.

De acuerdo con los datos recopilados se puede demostrar que el otomí aún tiene vitalidad, ya que el 50.6% de la población se puede considerar como bilingües combinados, es decir, que éstos hablantes obtuvieron la evaluación "Sí" en ambas lenguas. (véase Tabla 1) Más aún, si a este 50.6% se le agrega la población bilingüe en un sentido amplio, ésta aumenta a 57.6%. Es decir, más de la mitad de la población es capaz de participar en una conversación en otomí. Y si ahora se le suma el 35% de bilingües receptivos, sólo queda un 7% de monolingües en español. Esto significa, que son excepcionales las situaciones en las cuales puede haber gente excluida de alguna conversación.

7.1.1. El conocimiento de ambas lenguas

7.1.1.1. El conocimiento del otomí y la edad del hablante

En primer lugar se analizará el conocimiento del otomí en la comunidad investigada, tomando en cuenta la variable de la edad. La población total de la muestra se compone del 42% del grupo A, del 38% del grupo B y del 20% del grupo C, los cuales son los llamados

"grupos actores" así como queda indicado en la tabla 2) en la cual resulta que la mayoría de la población se concentra entre los jóvenes, así como se puede también constatar en otras áreas rurales en México.

GRUPOS DE EDADES

GRUPO A 5 a 20 años	GRUPO B 21 a 40 años	GRUPO C 41 y más años	TOTAL
70	64	34	168
42%	38%	20%	100%

(Tabla 2)

La distribución de los 168 hablantes de la muestra en los grupos de edad A, B y C.

Si se aplican las evaluaciones de los cuestionarios ("Sí", "Poco", "Sólo entiende" y "No") a los mencionados grupos, los integrantes del grupo A, es decir los hablantes de 5 a 20 años demuestran el menor índice de conocimiento del otomí. Los hablantes menores de 21 años que sí demuestran algún conocimiento de la LI sólo alcanzan el 14%, y de éstos el 11% han sido categorizados como bilingües en el sentido amplio. Es decir, solamente al 3% se puede considerar hablantes del otomí sin ninguna restricción. La gran mayoría que conforma el 71% de este grupo ha sido evaluado como bilingüe receptivo, en este caso, hablantes que sólo entienden el otomí. Finalmente hay un 14% considerados como monolingües del español (véase Tabla 3).

GRUPO A (5 a 20 años)

Sí	Poco	Entiende	No	Total
2	8	50	10	70
3%	11%	71%	14%	100%

(Tabla 3)

El conocimiento del otomí entre los miembros del grupo A.

El grupo B (21 a 40 años) contrasta mucho con el anterior, ya que el 77% de sus integrantes son hablantes del otomí. A estos 77% se les puede sumar el 5% de bilingües que obtuvieron la calificación "Poco" en el otomí. El 14% del mencionado grupo solamente entiende el otomí, mientras el 5% son monolingües en español (véase Tabla 4). En cambio, en el grupo C el 100% son nativohablantes del otomí. Ninguno de sus integrantes ha sido evaluado con ninguna de las tres categorías restantes en este idioma, lo cual vuelve innecesario un análisis más profundo en el nivel del conocimiento del otomí. (véase Tabla 5)

GRUPO B (21 a 40 años)

Sí	Poco	Entiende	No	Total
49	3	9	3	64
77%	5%	14%	5%	100%

(Tabla 4)

El conocimiento del otomí entre los miembros del grupo B.

Con respecto al 5% de monolingües del español en el grupo B y parte de los bilingües receptivos del mismo, es probable que estas personas no sean originarias de San Cristóbal

Huichochitlán. Así, por ejemplo, existen casos de matrimonios con cónyuges de otros lugares no hablan el otomí. Los cambios abruptos entre los diferentes grupos de edad con respecto al conocimiento del otomí -como lo demuestran estos datos-, hacen sugerir que es probable que el monolingüismo en español sea un fenómeno reciente en esta población, ya que hace 20 años, como tal, parece haber sido inexistente. Así, los datos de las entrevistas -que a continuación se verá un fragmento de una- confirman que ha entrado gente de otros lugares, porque muchos habitantes han vendido sus terrenos.

GRUPO C (41 años y más)

Sí	Poco	Entiende	No	Total
34	0	0	0	34
100%	0%	0%	0%	100%

(Tabla 5)

El conocimiento del otomí entre los miembros del grupo C.

Santiago:

Desgraciadamente como ha habido mucha falta de empleo - eh por eso le decía yo que aquí Toluca se acercó mucho ... Porque la gente empezó a vender sus terrenitos - Entonces ya nos invadió mucha gente de DIFERENTES LADOS - No nada más de Toluca. - De diferentes estados vienen. - Aquí tenemos guerrerenses, aquí tenemos michoacanos, aquí tenemos ... este ... pus - De diferentes lados.⁴⁴

La migración desde fuera también influye en la ecología de una lengua. Sin embargo, aquí no se ha investigado más este fenómeno como factor en el desplazamiento del otomí, aunque esto explica la falta de conocimiento del otomí en algunas personas del grupo B.

⁴⁴ Para las convenciones de transcripción, véase páginas 168 a 169.

7.1.1.2. El conocimiento del español y la edad del hablante

El análisis del conocimiento del español en la población de San Cristóbal lleva al resultado de que este idioma, en la actualidad, está presente en todas las generaciones. Ningún hablante ha sido evaluado con la calificación "No", y sólo una persona obtuvo la calificación "Sólo entiende", así como seis personas obtuvieron la calificación "Poco". En todos los casos que se haya mencionado una 'deficiencia' en el conocimiento del español, se trataba de mujeres, mientras que los hombres son considerados hablantes del español sin deficiencia alguna.

En el caso de la persona que sólo entiende el español se trata de una mujer de 72 años. Las mujeres con pocos conocimientos del español tienen en su mayoría 55 o más años, aunque en la muestra también aparecen dos mujeres de 31 y de 25 años cada una, en este grupo de personas cuyo conocimiento lingüístico se basa principalmente en el otomí. El hecho de que no haya hablantes sin conocimiento del español también ha sido confirmado en una de las entrevistas.

Guillermina:

TODOS entendemos.

I:

¿Todos entienden el español?

Guillermina:

TODOS entendemos en español.

I:

¿No hay personas que ()?

Guillermina:

Por lo más que bajo que HAIGA ... entienden - ENTIENDE ESPAÑOL.

Sin embargo, esto no significa que se trata de hablantes plenamente aceptados en la

comunidad hispana en todos los casos. Por ejemplo, la misma entrevistada (Guillermina), ha sido identificada como no nativohablante del español, debido a su acento del otomí. Por esta razón, el fenómeno de que las personas se declaren hablantes de una lengua que para ellos es más débil, más bien se puede clasificar como una actitud. Al mismo tiempo, este fenómeno también puede ser una señal de un cambio lingüístico porque éste está relacionado con el deseo de ser diferente. En general, a pesar de las observaciones recién hechas con los datos presentados, se puede decir que en la población de esta comunidad el conocimiento del español ya supera al conocimiento del otomí.

7.1.1.3. El conocimiento del otomí y el sexo del hablante

En muchas ocasiones la distribución de los hablantes bilingües y monolingües en lengua española (LE) y en lengua indígena (LI) puede indicar detalles sobre el proceso del desplazamiento como son: la etapa en la cual se encuentra el proceso o la rapidez con la que se está llevando a cabo. Por esta razón también hay que analizar la situación de la relación entre las lenguas habladas y los sexos. La distribución del otomí en los dos sexos demuestra una ligera diferencia, ya que el 53% de los hombres son considerados hablantes del otomí contra sólo el 48% de las mujeres. De la misma manera, el 9% de los hombres son considerados hablantes con pocos conocimientos en comparación con el 4% de las mujeres (véase Tabla 1). La población que sólo entiende el otomí obtiene un porcentaje igual entre los dos sexos, mientras que el porcentaje de las mujeres monolingües en español supera al de los hombres. Esto, por lo pronto indica que es un poco más probable el bilingüismo en los hombres. De la misma manera hay una ligera tendencia hacia el monolingüismo en la LI en las mujeres mayores, como ya se había mencionado antes; pero entre las mujeres jóvenes hay una

tendencia hacia el monolingüismo en la LE, y esta tendencia incluso, parece ser creciente (Tablas 6 a 8).

GRUPO A (Conocimiento del otomí)

	Sí	Poco	Entiende	No	Total
Hombres	2	5	25	2	34
Mujeres	0	3	25	8	36
Hombres	6%	15%	74%	6%	100%
Mujeres	0%	8%	69%	22%	100%

(Tabla 6)

Las diferencias en el conocimiento del otomí entre hombres y mujeres del grupo A.

GRUPO B (Conocimiento del otomí)

	Sí	Poco	Entiende	No	Total
Hombres	23	2	2	0	27
Mujeres	26	1	7	3	37
Hombres	85%	7%	7%	0%	100%
Mujeres	70%	3%	19%	8%	100%

(Tabla 7)

Las diferencias en el conocimiento del otomí entre hombres y mujeres del grupo B.

GRUPO C (Conocimiento del otomí)

	Sí	Poco	Entiende	No	Total
Hombres	16	0	0	0	16
Mujeres	18	0	0	0	18
Hombres	100%	0%	0%	0%	100%
Mujeres	100%	0%	0%	0%	100%

(Tabla 8)

Las diferencias en el conocimiento del otomí entre hombres y mujeres del grupo C.

En cuanto al grupo B hay que aclarar que existe la posibilidad de que el monolingüismo en LE de las mujeres sea un resultado de la migración hacia la comunidad, ya que es más probable que una mujer de fuera se mude a la comunidad al casarse con un hablante del otomí, que lo opuesto. Así, se tiene conocimiento de algunos casos de mujeres de origen distinto al de sus maridos, quienes sí crecieron en San Cristóbal Huichochitlán. Por el otro lado, el fenómeno del creciente monolingüismo en la lengua mayoritaria entre las mujeres también ha sido observado en otras partes del mundo (Labov 1972, Saviile-Troike 1982).

7.1.2. El uso de ambas lenguas

7.1.2.1. El uso de lenguas y la edad del hablante

El paso siguiente del análisis es el estudio del uso de estas lenguas en la población que ha sido calificada como bilingüe. De acuerdo con el cuestionario, éste muestra el uso según el dominio y dependiendo de las personas con quienes estén interactuando los participantes. Para este fin el uso es analizado con la ayuda de la referencia cruzada entre lo que aquí se ha llamado 'grupos actores' (A,B y C) y 'grupos receptores' (I,II,III y IV). Hay que recordar nuevamente que los bilingües de A sólo forman el 14% del total del grupo, mientras el resto de sus integrantes son monolingües del español. Los bilingües de este grupo también son los que menos usan el otomí en comparación con los bilingües de los grupos B y C. De acuerdo con los datos del grupo A, sus integrantes bilingües siempre se dirigen en español a los niños hasta 12 años. Estos últimos conforman el grupo I dentro del dominio familiar. Con lo que respecta al grupo II, sólo hay un hablante que se dirige a éste en ambas lenguas. Al mismo

tiempo, hay dos personas en el grupo A que se dirigen al grupo III, que es el grupo de los adultos de 19 a 60 años, en las dos lenguas. Finalmente hay un hablante que se dirige en otomí a los mayores de 60 años en su casa, los cuales representan el grupo IV; y hay otro hablante que usa ambas lenguas con los miembros de este último grupo. En la familia el promedio del uso del español es cinco veces más frecuente que el uso del otomí.

Fuera del dominio familiar, por ejemplo con los amigos o con los ancianos en general, el uso del español se duplica aún frente al uso del otomí y en ningún momento se observa el uso del otomí sin el español. La lengua indígena siempre se ve combinada con la lengua oficial.

La comparación del grupo A con el grupo B (21 a 40 años) indica que los integrantes de este último hablan más otomí cuando se dirigen a los niños, es decir al grupo I. En el grupo B hay 9 hablantes que se dirigen en ambas lenguas a los menores mientras 30 de ellos sólo emplean el español. Sin embargo, con los adolescentes (grupo II), más de la mitad del grupo B (24 de 45) emplea las dos lenguas mientras 21 hablantes usan solamente el español. Éstos representan el 53% y el 47% respectivamente. Pero ninguno de ellos se dirige sólo en otomí a los integrantes del grupo II. En cambio, el comportamiento hacia el grupo III (los adultos) resalta con sólo 4 hablantes de 48 que prefieren el español pero 11 que prefieren el otomí. Los restantes 33 hablantes emplean las dos lenguas. Esto se ve aún reforzado en el comportamiento de los mismos con los ancianos en su casa (el grupo IV). La gran mayoría, el 72% se dirige en otomí a las personas mayores dentro de su hogar, y el 22% lo hace con las dos. Los que hablan en español a los ancianos parecen no tener importancia en este grupo, ya que ellos sólo representan el 6%, es decir 2 hablantes (véanse Tablas 9 a 12).

GRUPO "B" AL GRUPO I

Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
0	9	30	39
0%	23%	77%	100%

(Tabla 9)

El uso de ambas lenguas en el dominio familiar cuando los miembros del grupo B se dirigen a los niños.

GRUPO "B" AL GRUPO II

Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
0	24	21	45
0%	53%	47%	100%

(Tabla 10)

El uso de ambas lenguas en el dominio familiar cuando los miembros del grupo B se dirigen a los adolescentes.

GRUPO "B" AL GRUPO III

Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
11	33	4	48
23%	69%	8%	100%

(Tabla 11)

El uso de ambas lenguas en el dominio familiar cuando los miembros del grupo B se dirigen a los adultos.

GRUPO "B" AL GRUPO IV

Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
23	7	2	32
72%	22%	6%	100%

(Tabla 12)

El uso de ambas lenguas en el dominio familiar cuando los miembros del grupo B se dirigen a los ancianos.

Sin embargo, cuando los bilingües del grupo B están conversando con sus amigos, la mayoría de ellos emplea las dos lenguas mientras haya un grupo reducido únicamente usan el otomí. En este dominio ya está predominando ligeramente el español con el 36%. El trato con la gente mayor en el pueblo se ve un poco diferente, aunque aquí no se puede hablar de un dominio, como en el caso de 'la familia' o de 'los amigos'. Sin embargo, obviamente existen valores determinados que se asocian con estas personas relacionadas con cierto dominio, y estos valores rigen el comportamiento más adecuado con tales personas. Es significativo que a pesar de que el 56% se dirige a las personas mayores⁴⁵ en ambas lenguas, la tendencia va claramente hacia el otomí, hecho que deja sin importancia al español (véanse Tablas 13 y 14).

GRUPO "B" A LOS AMIGOS

Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
5	27	18	50
10%	54%	36%	100%

(Tabla 13)

El uso de ambas lenguas cuando los miembros del grupo B conversan con sus amigos.

GRUPO "B" A LOS MAYORES

Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
20	28	2	50
40%	56%	4%	100%

(Tabla 14)

El uso de ambas lenguas cuando los miembros del grupo B conversan con los mayores.

⁴⁵ Este dato se refiere a los mayores que no pertenecen a la familia de los hablantes respectivos.

El uso del lenguaje en la tienda, que aquí es considerado como un dominio porque representa a uno de los lugares más públicos en una comunidad tradicional, muestra una tendencia hacia el uso del español. Una razón adicional de la selección del código es la acomodación (Giles et al 1991; Edwards 1985), ya que una persona en una tienda adapta su lenguaje al vendedor y viceversa. La circunstancia específica ha sido enfatizada en muchas entrevistas ("Depende en que idioma lo tratan"). Por ejemplo, cuando el hablante es atendido por una persona menor que ya no habla el otomí, éste tiende a hablar en español.

El 61% de los hablantes del grupo B emplean ambas lenguas al realizar sus compras y el 37% lo hace en español, mas sólo el 2% (1 persona) lo hace en otomí. Habría que ver qué tanto el aumento del español depende del factor de la acomodación o del fenómeno de que este comportamiento más bien refleja que la tienda es considerada como un lugar más público que el hogar, porque se relaciona con un ambiente más íntimo. Esto podría significar que en los lugares públicos está empezando a predominar el español (véase Tabla 15).

Los bilingües mayores de 40 años (el grupo C) obviamente están reflejando el comportamiento lingüístico de la comunidad 20 años antes de la recopilación de los datos, aunque también estos bilingües mayores han tenido que adaptarse a la nueva situación. En la conversación, este grupo está haciendo más concesiones a los niños (véase Tabla 16) que viceversa. En el hogar mucho más de la mitad, es decir el 66% se dirige a los menores en español y sólo el 28% lo hace en ambas lenguas, mientras que la comunicación realizada solamente en otomí parece ser insignificante, como lo indican los datos disponibles.

GRUPO "B" EN LA TIENDA

Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
1	30	18	49
2%	61%	37%	100%

(Tabla 15)

Indica el uso de ambas lenguas cuando los miembros del grupo B conversan en la tienda.

GRUPO "C" AL GRUPO I

Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
2	8	19	29
6,9%	27,6%	65,5%	100%

(Tabla 16)

Indica el uso de ambas lenguas en el dominio familiar cuando los miembros del grupo C se dirigen a los niños.

Los adolescentes (véase Tabla 17) reciben un trato ligeramente diferente, ya que sólo es el 47% del grupo C quienes les hablan exclusivamente en español y el 44% se dirigen a ellos en ambas lenguas. Sin embargo, el trato exclusivo en otomí sólo demuestra un aumento al 9% en comparación con el trato a los niños, a quienes se dirige el 7% de los hablantes del grupo C en otomí. A pesar de que no parezca muy importante la diferencia entre el trato que reciben los niños y el trato que reciben los adolescentes, el hecho demuestra la existencia de un proceso de cambio que se está registrando en todos los niveles.

GRUPO "C" AL GRUPO II

Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
3	14	15	32
9%	44%	47%	100%

(Tabla 17)

El uso de ambas lenguas en el dominio familiar cuando los miembros del grupo C se dirigen a los adolescentes.

Lo dicho se confirma nuevamente en otro contraste importante, en relación con los dos grupos (I y II) presentados anteriormente. En la conversación con los miembros del grupo III los datos indican una mayor preferencia del otomí, que es el caso con los grupos I y II (Tabla 18). Ninguno de los bilingües mayores de 40 años se comunica con las personas adultas únicamente en español. Sin embargo, cerca de la mitad de los miembros del grupo C (47%) se comunica con los adultos únicamente en otomí, y el 53% lo hacen en ambas lenguas. Se demuestra una gran variación en el comportamiento hacia las diferentes generaciones en el dominio familiar.

GRUPO "C" AL GRUPO III

Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
16	18	0	34
47%	53%	0%	100%

(Tabla 18)

El uso de ambas lenguas en el dominio familiar cuando los miembros del grupo C se dirigen a los adultos.

Si se considera ahora el comportamiento lingüístico del grupo C hacia los ancianos (Tabla 19) del grupo IV se puede notar un nuevo contraste importante en comparación con el

grupo III. Parece casi un hecho que en todas las situaciones se comunican en otomí. Sólo hay una de las 19 personas que también emplea el español con la gente mayor en su casa. De tal manera, como lo revelan estos datos, se puede concluir que ésta debe haber sido la forma de comunicación de la gente de San Cristóbal Huichochitlán con sus familiares, unos 40 años anteriores a la recopilación de datos. Entonces, sólo el otomí era la lengua de un ambiente privado y de asuntos más íntimos. Se nota un cambio, ya que en la actualidad también el español ha ocupado parte de los dominios más privados.

GRUPO "C" AL GRUPO IV

Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
18	1	0	19
95%	5%	0%	100%

(Tabla 19)

El uso de ambas lenguas en el dominio familiar cuando los miembros del grupo C se dirigen a los ancianos.

Al mismo tiempo, el trato con los amigos parece haber sufrido desde entonces un ligero cambio, ya que la mayoría de los miembros del grupo C conversa con sus amistades en ambas lenguas. Por supuesto, esto no es un indicio claro de que no haya cambiado también el comportamiento lingüístico dentro del grupo C, o sea, que no haya cambiado el trato con los amigos desde entonces.⁴⁶ De todas formas, este resultado sugiere la posibilidad de que se haya dado una penetración del español en este dominio, antes de que este idioma hubiera entrado en

⁴⁶ Existen cambios en el comportamiento lingüístico de acuerdo con la edad del hablante. Es decir, el hablante adopta un comportamiento más adecuado con el avance de su edad. Cuando esto es el caso no se puede hablar de un cambio lingüístico, ya que todas las generaciones necesariamente pasan por diferentes etapas de comportamiento lingüístico. En el presente estudio se trata de comprobar que esto no es el caso, ya que lo contrario significaría que los menores en el futuro llegarán a comportarse como los ancianos actuales, es decir, que llegarán a hablar el otomí como los mayores lo están haciendo.

el dominio familiar (véase la comparación entre las Tablas 19 y 20).

GRUPO "C" A LOS AMIGOS

Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
14	15	3	32
44%	47%	9%	100%

(Tabla 20)

El uso de ambas lenguas cuando los miembros del grupo C se dirigen a los amigos.

En la conversación con los mayores en general, el grupo C muestra una ligera diferencia en comparación con las personas mayores en la familia. Aunque en la conversación aún predomina el otomí, el 21% está empleando las dos lenguas con las personas mayores que no pertenecen a su hogar (véase Tabla 21). Esto confirma nuevamente la hipótesis de que la familia es el dominio más importante para el uso de la lengua indígena.

GRUPO "C" A LOS MAYORES

Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
27	7	0	34
79%	21%	0%	100%

(Tabla 21)

El uso de ambas lenguas cuando los miembros del grupo C se dirigen a los mayores.

En cambio, en la tienda es donde este grupo emplea ambas lenguas. Los datos, incluso, revelan un ligero dominio del español (29%) sobre el otomí (24%) en este lugar público (Tabla 22).

GRUPO "C" EN LA TIENDA

Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
8	16	10	34
24%	47%	29%	100%

(Tabla 22)

El uso de ambas lenguas de los miembros del grupo C en la tienda.

7.1.2.2. El uso de lenguas y el sexo del hablante

De acuerdo con la estructura de la sociedad puede haber grandes diferencias en el uso de lenguas entre hombres y mujeres. Como se había demostrado, hay una pequeña diferencia en cuanto a los conocimientos en LE y LI entre ambos sexos. Como la diferencia principal se da entre los distintos grupos de edad, este análisis se basará también en el grupo C sobre el uso en los hablantes bilingües de diferentes edades.

No se analizará al grupo A debido a que la mayoría de los bilingües son hombres frente a 3 mujeres bilingües, las cuales incluso tienen el otomí como lengua más débil que el español. Este hecho hace sugerir que en el caso de las mujeres mencionadas, la selección del código más bien está relacionado con el conocimiento y no necesariamente con los valores de las hablantes.

Así, se inicia la selección del idioma con el grupo B cuando sus hablantes se dirigen a los grupos I a IV así como a los amigos y a los ancianos, o cuando ellos realizan sus compras dentro de la comunidad. Hay que comparar a los resultados de las tres posibles respuestas que permite el cuestionario, es decir, la persona "habla otomí", "habla ambas lenguas" y "habla el español". A continuación se comparan los resultados obtenidos entre hombres y mujeres. De

acuerdo con los resultados mencionados se puede afirmar que el grupo B no demuestra muchas diferencias entre los dos sexos. El español predomina en las mujeres cuando ellas se dirigen a los grupos I y III, mientras que entre los hombres predomina el español en el trato con los grupos II y IV. En general los datos revelan que las diferencias encontradas no son de mucha importancia (Tablas 23 a 26).

B a I

	Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
Hombres	0	5	16	21
Mujeres	0	4	15	19
Hombres	0%	23,8%	76,2%	100%
Mujeres	0,0%	21,1%	78,9%	100%

(Tabla 23)

La diferencia entre los dos sexos en el uso de las lenguas en el dominio familiar cuando los miembros del grupo B se dirigen a los niños.

B a II

	Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
Hombres	0	11	13	24
Mujeres	0	13	8	21
Hombres	0%	46%	54%	100%
Mujeres	0%	62%	38%	100%

(Tabla 24)

La diferencia entre los dos sexos en el uso de las lenguas en el dominio familiar cuando los miembros del grupo B se dirigen a los adolescentes.

B a III

	Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
Hombres	8	15	2	25
Mujeres	3	18	2	23
Hombres	32%	60%	8%	100%
Mujeres	13%	78%	9%	100%

(Tabla 25)

La diferencia entre los dos sexos en el uso de las lenguas en el dominio familiar cuando los miembros del grupo B se dirigen a los adultos.

B a IV

	Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
Hombres	14	3	2	19
Mujeres	9	4	0	13
Hombres	73,7%	15,8%	10,5%	100%
Mujeres	69%	31%	0%	100%

(Tabla 26)

La diferencia entre los dos sexos en el uso de las lenguas en el dominio familiar cuando los miembros del grupo B se dirigen a los ancianos.

Lo anteriormente visto también sucede en la conversación con las amistades, donde en las mujeres predomina el español mientras que en la tienda predomina el español en los hombres. En la conversación con los mayores, sin embargo, es difícil determinar si el español predomina en las mujeres o en los hombres: Definitivamente hay más mujeres que hombres que se comunican en ambas lenguas, mientras que ninguna mujer emplea solamente el español, algo que sí sucede entre los hombres. Por el otro lado, hay más hombres que mujeres que solamente se dirigen en otomí a los mayores de edad. De esta manera se puede resumir que en general no existen diferencias significativas en la comparación del uso de las LE y LI

entre los dos sexos en el grupo B.

En el grupo C, la diferencia entre el uso de las lenguas por los hombres y las mujeres es aún menos significativa. No obstante, la diferencia es más regular que en el grupo B. En la conversación con los niños hay mujeres que hablan sólo en otomí, mientras no hay datos que indiquen que algún hombre haga lo mismo. También hay más mujeres que hombres que se dirigen en otomí a los adolescentes. Sólo en la interacción con el grupo IV cambia esta tendencia, ya que todos los hombres se comunican con los ancianos en otomí, pero en la muestra aparece una mujer entre 10 que sí usa ambas lenguas (Tablas 27 a 30).

C a I

	Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
Hombres	0	4	9	13
Mujeres	2	4	10	16
Hombres	0%	31%	69%	100%
Mujeres	13%	25%	63%	100%

(Tabla 27)

La diferencia entre los dos sexos en el uso de las lenguas en el dominio familiar cuando los miembros del grupo C se dirigen a los niños.

C a II

	Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
Hombres	1	7	7	15
Mujeres	2	7	8	17
Hombres	6,67%	46,67%	46,67%	100%
Mujeres	12%	41%	47%	100%

(Tabla 28)

La diferencia entre los dos sexos en el uso de las lenguas en el dominio familiar cuando los miembros del grupo C se dirigen a los adolescentes.

C a III

	Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
Hombres	6	10	0	16
Mujeres	10	8	0	18
Hombres	37,5%	62,5%	0%	100%
Mujeres	56%	44%	0%	100%

(Tabla 29)

La diferencia entre los dos sexos en el uso de las lenguas en el dominio familiar cuando los miembros del grupo C se dirigen a los adultos.

C a IV

	Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
Hombres	9	0	0	9
Mujeres	9	1	0	10
Hombres	100%	0%	0%	100%
Mujeres	90%	10%	0%	100%

(Tabla 30)

La diferencia entre los dos sexos en el uso de las lenguas en el dominio familiar cuando los miembros del grupo C se dirigen a los ancianos.

La tendencia de que el uso del español sea ligeramente más frecuente en los hombres del grupo C que en las mujeres también se puede confirmar en la selección del código con los mayores, así como en la tienda. Inclusive, en la comunicación con los amigos esta tendencia resulta muy marcada. Aquí, más bien, se puede decir que entre las mujeres predomina el otomí solo (véase Tablas 31 a 33).

C A AMIGOS

	Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
Hombres	3	10	2	15
Mujeres	11	5	1	17
Hombres	20%	67%	13%	100%
Mujeres	65%	29%	6%	100%

(Tabla 31)

La diferencia entre los dos sexos en el uso de las lenguas cuando los miembros del grupo C se dirigen a sus amigos.

C A MAYORES

	Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
Hombres	12	4	0	16
Mujeres	15	3	0	18
Hombres	75%	25%	0%	100%
Mujeres	83%	17%	0%	100%

(Tabla 32)

La diferencia entre los dos sexos en el uso de las lenguas cuando los miembros del grupo C se dirigen a los mayores.

C EN LA TIENDA

	Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
Hombres	3	8	5	16
Mujeres	5	8	5	18
Hombres	19%	50%	31%	100%
Mujeres	27,78%	44,44%	27,78%	100%

(Tabla 33)

La diferencia entre los dos sexos en el uso de las lenguas del grupo C en la tienda.

Esta comparación de la frecuencia del uso de las lenguas, entre hombres y mujeres por un lado así como entre las diferentes generaciones por el otro, hace sugerir que hay un proceso de cambio de valores respecto al papel que emplea la mujer dentro de la comunidad. Si aún es

más frecuente el uso del otomí en las mujeres mayores de 40 años que en los hombres de la misma edad, entre los más jóvenes el uso parece ser parejo en los dos sexos. Esto significa que las mujeres han cambiado con más rapidez que los hombres. Si además, en el grupo A se pueden encontrar 7 hombres bilingües y sólo 3 mujeres, este hecho confirma los resultados mencionados. Aunque este último dato ya no se está refiriendo al uso sino al conocimiento en las dos lenguas, de todas formas indica también el desequilibrio del uso entre LE y LI en las mujeres, ya que la causa puede ser que las jóvenes son tratadas de manera diferente que a los hombres.

7.1.2.3. El uso de lenguas y los dominios

Los dominios son los parámetros para identificar a conglomerados de valores, los cuales especifican áreas institucionales donde se realizan determinadas identidades (Dittmar, 1975: 215). Fishman supuso de manera tentativa cinco dominios para el análisis del comportamiento de los hablantes bilingües: la familia, la amistad, la religión, la educación y la ocupación.

La encuesta presente capturó los datos sobre los dominios de la familia y de la amistad. No se toman en cuenta a posibles datos sobre la religión, la educación o la ocupación, ya que la obtención de los mismos en relación con estos dominios hubiera sido más compleja, además de que hubiera sido imposible conseguirlos en términos cuantitativos. Al mismo tiempo, en esta comunidad la tienda se puede considerar como dominio, aunque no haya sido considerada por Fishman como tal, ya que existen matices determinados para el comportamiento cuando una persona realiza sus compras, hecho que se rige por un conglomerado de valores. Obviamente un negocio es un lugar menos privado que el ambiente familiar, y el hecho de que

sea más o menos privado influye en el comportamiento lingüístico de las personas bilingües. Una situación en la cual los hablantes tratan con la gente mayor, -así como aparece la pregunta en el cuestionario- no se puede considerar como dominio. Sin embargo, el comportamiento lingüístico parece tener también determinados patrones que están estrechamente relacionados con la conversación con estas personas mayores, lo que hace suponer que existen igualmente determinados valores implícitos al presentar una situación como la descrita. De esta manera se podría hablar de un "setting" (Saville-Troike 1982) como ya se planteó en el capítulo 2 de este trabajo. Éste es un concepto de la etnografía de la comunicación que eventualmente se podría traducir al español como "situación", aunque no necesariamente ambos coincidan en todos los aspectos. Lo que se quiere decir es que, realmente, en este estudio los datos acerca del comportamiento con la gente mayor de la comunidad en general revelan aspectos importantes del proceso del cambio lingüístico, de la misma manera como los revelan los datos de los dominios.

Como ya se había señalado, la familia parece ser la institución donde la LI encuentra su uso principal, aunque la familia también resultó ser un espacio de la LE. Obviamente hay otros factores importantes que influyen en la selección del código dentro del dominio que, como ya se vio antes, consisten por ejemplo, en la edad de los hablantes.

Ahora bien, lo anteriormente dicho podría indicar que más que los dominios, las edades son determinantes para el uso de la LI. Sin embargo, aumenta el empleo del otomí en la conversación con los ancianos en el dominio familiar en comparación con las conversaciones en presencia de hablantes mayores de la comunidad en general. Esto significa que para algunos hablantes, el otomí ha perdido toda relación con los dominios públicos y se relaciona solamente con lo íntimo y lo privado. Incluso es probable que algunas personas

bilingües tengan el uso de LI reservado para la comunicación con determinados hablantes. Este fenómeno se puede observar frecuentemente en los procesos del desplazamiento de lenguas cuando hay pequeñas redes sociales -como refugios para la lengua autóctona-, mientras los miembros de estas redes sociales se comunican en la lengua oficial con otros hablantes de la lengua original cuando estos últimos no pertenecen a su red específica.⁴⁷ De esta manera se convierte en un lenguaje privado entre pocos miembros de determinadas redes sociales que generalmente se componen de familiares.⁴⁸

También existen estos grupos entre los amigos, aunque el otomí se mantiene mucho más fuerte en la familia en la conversación con los adultos (grupo III). Como se había señalado antes, el español parece tener mucho más tiempo en el dominio de la amistad que en la familia. Pero en comparación con la tienda, el dominio de la amistad parece conservar más la LI.

7.1.3. La alternancia del código

Como es de esperarse, en una situación de desplazamiento la alternancia del código es una práctica común en la comunicación cotidiana. El enfoque de este estudio no estaba dirigido a esta práctica, pero algunos datos indican claramente la importancia que tiene la alternancia del código en la interacción cotidiana en la comunidad. Así, uno de los indicios es el porcentaje de hablantes que se comunica en ambas lenguas. Es probable que muchas de las respuestas que indican que el hablante en una situación determinada habla ambas lenguas

⁴⁷ Se trata normalmente de redes sociales densas y "multiplex" (véase Milroy 1980) las cuales también se pueden comparar con lo que Labov ha llamado "cluster" (véase Labov 1972b; Schmidt 1985). También existe la posibilidad de que una persona X tenga la lengua autóctona reservada para la comunicación con una persona Y sin que la use con los demás hablantes de la red a la que pertenece.

⁴⁸ Véase por ejemplo Schmidt 1985, sobre el dyirbal de las jóvenes en el norte de Australia.

estén señalando este fenómeno.

Solamente hay que mencionar sobre la comunicación de los bilingües con el grupo III, que en el 59% se lleva a cabo en ambas lenguas. Así también, el 50% de los bilingües usan ambas lenguas en la interacción con sus amistades y el 53% lo hace en la tienda. En otras situaciones tratadas en este cuestionario, el rubro de "las dos lenguas" queda en segundo lugar. Es probable que haya determinadas redes personales con un lenguaje privado que estén combinadas con diferentes mezclas específicas, las cuales varían de acuerdo con la red social a la que pertenezca un hablante específico.

BILINGÜES AL GRUPO III

Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
26	53	11	90
28,9%	58,9%	12,2%	100%

(Tabla 34)

El uso de las dos lenguas en el dominio familiar con los adultos.

BILINGÜES A LOS AMIGOS

Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
18	44	25	87
20,7%	50,6%	28,7%	100%

(Tabla 35)

El uso de las dos lenguas con los amigos.

BILINGÜES A LA GENTE MAYOR

Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
46	37	6	89
51,7%	41,6%	6,7%	100%

(Tabla 36)

El uso de las dos lenguas con los mayores.

BILINGÜES EN LA TIENDA

Otomí	Las dos lenguas	Español	Total
8	47	33	88
9,1%	53,4%	37,5%	100%

(Tabla 37)

El uso de las dos lenguas en la tienda.

La práctica de la alternancia interpersonal también es muy común. Este dato resulta de la pregunta si hay personas que se dirigen al hablante en cuestión, en una lengua distinta a la que el otro acaba de usar. Es decir, en una conversación entre las personas A y B, A está hablando en lengua X mientras B le responde en lengua Y. En la mayoría de los casos de los hogares de San Cristóbal Huichochitlán existe tal práctica. Al hacer la pregunta respectiva con quién un hablante determinado variaba de esta forma en su práctica discursiva, muchas de las respuestas han sido: "con sus papás", "con sus hermanos", "con su esposa" etc. También existen casos en los cuales las respuestas han sido "con todos". De la misma manera se declaraban en los casos de los adultos que así se desarrolla la interacción entre adultos y niños. Como la mayoría de los niños y adolescentes son bilingües receptivos que ya no usan el otomí. Así, es probable que haya conversaciones en las cuales los adultos hablan en otomí y

reciben la respuesta en español.

7.1.4. El otomí y la educación

Uno de los objetivos de este estudio es detectar si el hecho de ser hablante del otomí conlleva a desventajas. La desventaja se da en diferentes niveles y situaciones. Existe por ejemplo, la desventaja en el trato social, lo que sucede en el contacto con determinados miembros de la comunidad de habla hispana. También existe en el trato que se le da a la lengua cuando sus hablantes se identifican con ella y la quieren conservar, mientras la situación es contraria a estos esfuerzos. Esto se relaciona especialmente con la importancia de la lengua que se le da en la educación o en la legislación, aspectos que pertenecen al área de acción de la planificación lingüística. Sin embargo, lo que interesa en este momento es la existencia de alguna correlación entre la educación y el conocimiento del otomí.

De antemano se puede decir que esta correlación sí existe, ya que ha aumentado la escolaridad entre los jóvenes -es decir el grupo A-, precisamente el grupo de edad en el cual hay menos hablantes del otomí. Igualmente se puede notar que entre los mayores -el grupo C-, hay menos escolaridad; y al mismo tiempo hay un 100% de hablantes del otomí en los mayores de 40 años (Tabla 38). Ahora bien, este hecho puede ser el resultado de la falta de oportunidades de educación en tiempos pasados, y la correlación detectada no necesariamente es causal, puesto que el fenómeno no sólo es común en la población indígena, sino también en zonas rurales de habla española. Por esta razón, el análisis no va a profundizar en el grupo B donde se pueden observar diferentes niveles en la educación, así como diferentes niveles en el conocimiento del otomí.

AÑO TERMINADO EN EL GRUPO C

Año	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
Hombres	5	0	2	3	1	1	2	0	1	1	16
Mujeres	10	1	1	3	1	1	1	0	0	0	18
Total	15	1	3	6	2	2	3	0	1	1	34

(Tabla 38)

La escolaridad en el grupo C. El primer rubro indica el año terminado de primaria. Los últimos años , 7 a 9, se refieren a los grados 1 a 3 de secundaria.

Como ya se había mencionado, la gran mayoría (80%) de B son hablantes del otomí, mientras que el 20% son monolingües del español o bilingües receptivos. Entonces, hay que basarse en la comparación de estas partes desiguales de la población entre 21 y 40 años para poder detectar posibles relaciones entre el conocimiento del otomí y la escolaridad.

En todo el grupo hay 8 personas que no terminaron el tercer año de primaria. Estas personas forman el 12% del grupo B y de ellas 4 personas no cursaron ningún año escolar. Las 8 personas mencionadas son hablantes del otomí. Sin embargo, las personas que no se pueden considerar plenamente hablantes del otomí (14), todas llegaron a terminar el sexto año de la primaria, con una sola excepción; una mujer que no tenía el otomí como L1, sólo terminó el tercer año. De estas personas, 6 terminaron la secundaria, y de éstas, una incluso terminó la preparatoria. Es decir, entre la gente que no habla el otomí no hay ninguna persona sin escolaridad, y el 90% (de una población de 14 personas) ha terminado la primaria o ha avanzado más.

AÑO ESCOLAR TERMINADO EN EL GRUPO B

Año	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Pr	Total
Hombres	0	0	1	1	0	0	10	1	1	12	2	28
Mujeres	4	1	2	3	2	0	12	0	1	10	2	37
Total	4	1	3	4	2	0	22	1	2	22	4	65
Hombres	0%	0%	3,6%	3,6%	0%	0%	35,7%	3,6%	3,6%	42,9%	7,1%	100%
Mujeres	10,8%	2,7%	5,4%	8,1%	5,4%	0%	32,4%	0%	2,7%	27%	5,4%	100%
Total	6,2%	1,5%	4,6%	6,2%	3,1%	0%	33,8%	1,5%	3,1%	33,8%	6,2%	100%

(Tabla 39)

La escolaridad en el grupo B. El primer rubro indica el año terminado. Los últimos años , 7 a 9, se refieren a los grados 1 a 3 de secundaria y "Pr" se refiere a estudios de preparatoria.

De los hablantes del otomí el 25% no han terminado la primaria, es decir, que no llegaron al sexto año o no tienen educación escolar. Llama la atención de que se trata principalmente de mujeres, ya que la mayoría de los hombres de este grupo ha concluido la educación básica, independientemente de si se trata de hablantes del otomí o no.

También hay que mencionar que de los hablantes del otomí en el grupo B el 33% ha terminado la educación primaria y la misma cantidad ha concluido la educación secundaria. Entre las personas que concluyeron la secundaria prevalece la población masculina sobre la femenina. También hay que mencionar que aparecen 2 mujeres y un hombre con bachillerato entre los hablantes del otomí, una tendencia diferente a la observada hasta el momento.

En cuanto a la población que ha recibido alguna forma de capacitación profesional: hay una profesora de primaria, una licenciada en administración pública, una enfermera, dos mujeres capacitadas en control de calidad, un técnico en química, un hombre capacitado en computación y uno formado para cabo de artillería en el ejército. Todos ellos son hablantes del otomí.

AÑO TERMINADO GRUPO B (hablantes del otomí)

Año	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Pr	Total
Hombres	0	0	1	1	0	0	9	0	1	11	1	24
Mujeres	4	1	2	2	2	0	8	0	0	6	2	27
Total	4	1	3	3	2	0	17	0	1	17	3	51
Hombres	0%	0%	4,2%	4,2%	0%	0%	37,5%	0%	4,2%	45,8%	4,2%	100%
Mujeres	14,8%	3,7%	7,4%	7,4%	7,4%	0%	29,6%	0%	0%	22,2%	7,4%	100%
Total	7,8%	2%	5,9%	5,9%	4%	0%	33%	0%	2%	33%	5,9%	100%

(Tabla 40)

La escolaridad de los hablantes del otomí de B.

Finalmente se puede decir que hay alguna correlación, que sin embargo, no es determinante. El hecho de saber hablar otomí no impide a ninguna persona la adquisición de una formación escolar o profesional mientras tenga conocimientos del español. Más bien, parece que la causa y el efecto son invertidos y se puede decir que cuando una persona no tiene la educación básica, es probable que esta persona sea hablante del otomí. Sin embargo, si esto realmente es el caso, no se puede afirmar de manera definitiva. Así no es posible detectar una relación causal y determinante. En todo caso el otomí podría favorecer el bajo nivel en la educación, especialmente en las mujeres. Sin embargo, por el momento se limita a la hipótesis de que ambos fenómenos -el conocimiento del otomí y el bajo nivel escolar-, dependen de la edad del hablante en cuestión. Esto significa que no hay una relación entre los dos fenómenos, en el sentido de que el uno dependa directamente del otro.

Para confirmar lo anteriormente dicho se analiza también este aspecto en los grupos C y A. Entre los hombres del grupo C hay 3 que concluyeron la educación primaria, así como uno que concluyó la educación secundaria. De la población masculina 7 iniciaron la primaria pero no llegaron al 6° año, mientras 5 no han recibido ninguna clase de enseñanza. De las

mujeres una ha terminado el 6° año de primaria y 7 sólo iniciaron la enseñanza básica sin concluirla. Al mismo tiempo hay 10 mujeres que nunca asistieron a la escuela. Hay que volver a mencionar que en la muestra del grupo C no hay ninguna persona que no sea hablante del otomí (Tabla 38).

Ahora bien, en el grupo A la gran mayoría ya no son hablantes del otomí, aunque muchos sean bilingües receptivos. En este grupo, en la población que ya ha concluido su formación, aparecen 11 personas con primaria, 9 con secundaria y una con preparatoria terminada. Sólo hay una muchacha de 13 años que ya no asiste a ninguna escuela, sin haber terminado la primaria.

En el momento de la recolección de datos, de los que aún no habían concluido su educación, 7 estaban cursando la preparatoria, 12 la secundaria y 35 la primaria. En los datos sólo aparece un niño de 6 años que no asistía a la escuela. De los hablantes del otomí de este grupo, 3 habían terminado la secundaria y dos la primaria. Al mismo tiempo, había un hablante del otomí en cada uno de los tres niveles.

Al concluir esta parte se repite que la escolaridad y la formación dependen principalmente de la edad del hablante, igual que el conocimiento del otomí. Si se dice que la formación depende de la edad, esto significa que el conocimiento del otomí como tal no necesariamente parece influir en la educación, suponiendo que la persona tiene conocimiento del español. Sin embargo, también hay que mencionar otro factor, que es el sexo. Ya se había demostrado que los bajos resultados en la educación escolar se dan sobre todo entre las mujeres, aunque no necesariamente sea así en las nuevas generaciones. De esta manera es probable que la combinación de los factores sexo y edad ejercen una fuerte influencia en las oportunidades de la educación. Lo probable es que antes no existían las mismas oportunidades

porque era común que los hijos trabajaran para ayudar en el sostén de la familia. Al mismo tiempo, la enseñanza aún no había adquirido el mismo valor que ahora. En consecuencia, no se percibía la necesidad de la educación escolar para la vida. Especialmente, de las mujeres se esperaba que ellas se casaran para dedicarse al hogar y a los hijos, labor para la cual la enseñanza escolar no tenía mucho sentido.

En este aspecto obviamente hay un cambio en los valores. A pesar de que por el momento no haya una evidencia clara, tampoco será excluido de manera total el factor del otomí en el resultado de la enseñanza. Aparte de los factores de la edad y del sexo, el conocimiento del otomí podría fungir como otro factor adicional en la educación.

Ahora bien, si éste es el caso o no, no evitará un efecto que sí proviene del conocimiento del otomí. Como resultó del análisis, la disminución del conocimiento del otomí y el aumento en la escolaridad son efectos paralelos, sin relación causal entre ellos, y ambos probablemente dependen de los mismos factores. Es decir, el otomí no le causa ninguna desventaja a su hablante mientras ellos también dominan el español. Sin embargo, el hecho de que existe una correlación, esto también es percibido por los mismos hablantes, y, también por los foráneos hablantes del español. Mientras cambian los valores en torno a la educación, para esta gente el conocimiento del otomí y el fracaso escolar probablemente entran en una relación causal. Es decir, los mismos hablantes culparían al otomí por su propio fracaso escolar.

Este cambio de valores se puede ver reforzado por los habitantes de procedencia foránea en contacto con la comunidad, debido a sus actitudes hacia el otomí y sus hablantes. Como ya había señalado Zimmermann (1992), el indígena se experimenta a sí mismo a través de las personas que no pertenecen a su comunidad. Así es probable que, a pesar de la ausencia de una relación causal entre el otomí y el fracaso escolar, el cambio de valores crea esta

relación en la creencia de las personas que se encuentran en contacto con la comunidad. De allí que emanen diferentes actitudes que afecten a su vez al otomí, ya que el mismo hablante de la LI -en muchas ocasiones- hace suya la opinión y la actitud del forastero.

7.1.5. La transmisión del otomí

La supervivencia de cada lengua depende de la supervivencia de sus hablantes y de su transmisión a las nuevas generaciones. La transmisión principal de cada lengua se da en el uso activo, ya que sólo por escuchar una lengua el niño no se convierte en un hablante de la misma. Ahora bien, como se ha demostrado en la parte sobre la frecuencia del uso, no sólo se habla menos en otomí entre la gente más joven, que sería el grupo A, también se puede observar una disminución del uso de acuerdo al interlocutor. Es decir, el hablante del otomí tiende a hablar más español mientras más joven sea la persona con la cual está interactuando. Entre los jóvenes también hay mujeres monolingües en español, hecho que puede significar que esta tendencia será aún reforzada, puesto que la persona que más está en contacto con los niños más pequeños es su madre. Aunque los primeros años de vida no necesariamente sean los únicos determinantes en la adquisición del lenguaje, sí dejan una huella importante para el uso en el futuro.

La transmisión que aún queda es la que resulta a través del papel del oyente, como tercero que no se expresa en una conversación. Es decir, estos jóvenes adquieren su conocimiento del otomí solamente en las conversaciones entre los mayores, cuando éstos últimos se dirigen a personas diferentes de estos jóvenes. Entonces, para convertirse en un hablante activo del otomí es necesario usar la LI activamente. Para la adquisición no es

suficiente si los niños lo están escuchando con frecuencia. Es precisamente por esta razón por la que la gran mayoría de la gente joven de San Cristóbal Huichochitlán sólo entiende el otomí. Esto significa que la transmisión del otomí a las futuras generaciones casi ha terminado, ya que estos bilingües receptivos van a ser incapaces de transmitirlo, a su vez, a las futuras generaciones.

7.1.6. Primeros resultados: Clasificación del avance del desplazamiento

Con base en los datos presentados es posible clasificar el avance del conflicto entre ambas lenguas, de acuerdo con el modelo propuesto por Fishman (1991: 87).

En el caso de San Cristóbal Huichochitlán la mayoría de los hablantes del otomí no necesariamente son mayores de edad. Existen adultos, jóvenes e incluso adolescentes y niños, que hablan y entienden la LI. Todos los hablantes son socialmente bien integrados y muchas de las redes sociales en las cuales esta lengua es hablada están intactas. Este hecho demuestra que no se trata de la etapa 8 del desplazamiento.

Obviamente la lengua se encuentra en una situación difícil pero aún hay hablantes del otomí que están en edad de tener hijos. Es decir, que todavía una gran parte de la generación más joven puede escuchar la lengua de sus padres. Así, la LI no está restringida al uso de los mayores que ya no están en edad de tener hijos. Así también la etapa 7 queda descartada para San Cristóbal Huichochitlán.

En cambio, en la etapa 6 hay una interacción informal en LI entre todas las generaciones y la LE es la lengua para asuntos de mayor formalidad, así como para asuntos que normalmente no son parte de los temas tratados en familia. Existen familias cuyos

integrantes no necesariamente hablan la LI con fluidez. Esta etapa está basada en el uso de la LI en el entorno familiar. De acuerdo con los datos presentados, ésta parece ser la etapa del otomí de la comunidad estudiada. Por la velocidad con la que se está manifestando el cambio en lo que se refiere al otomí en las nuevas generaciones -y también el cambio del uso entre mayores y jóvenes-, es probable que el tránsito de la etapa 6 a la etapa 7 ya ha empezado.

De acuerdo con el modelo de Fishman, el mantenimiento del otomí de San Cristóbal Huichochitlán necesitaría de un gran esfuerzo en el cual deberían estar involucrados todos los miembros de la comunidad. Es decir, el proceso del cambio está en una fase muy avanzada, la cual no sólo depende de la 'voluntad' de los hablantes.

Ahora bien, las presiones de cada etapa en el modelo de Fishman varían en su intensidad y en la composición de los intereses, así como en la dinámica del estado del mundo. A pesar de que cada situación de contacto sea diferente, se supone la existencia de ciertas pautas en las presiones específicas de cada etapa propuesta por Fishman. No obstante, en este estudio no se trata de comprobar esto, ya que sólo está previsto un análisis de las presiones existentes en la situación de contacto para diagnosticar la etapa en la que se encuentran los hablantes de San Cristóbal Huichochitlán.

Las presiones importantes para este estudio son las que determinan el uso del español y del otomí, así como el uso de las diferentes mezclas entre ambas lenguas. Probablemente esta última opción es la más común en las conversaciones de los bilingües.

Las presiones en la comunidad son muy variadas y parcialmente se encuentran en conflicto. La presión que se explica, en primer lugar, es la que surge supuestamente del interés de llevar a cabo una conversación de manera exitosa, la cual se encuentra en el nivel A) del modelo de la ecología de presiones. Esto significa que el análisis del nivel B) por lo pronto

será excluido ,y con esto, también algunas de las causas principales que influyeron en el proceso del desplazamiento. Por el momento el interés del estudio se centra en el análisis del proceso mismo tal y como se presenta en la situación actual. Por ello es necesario analizar la realidad reflejada en los datos del cuestionario, así como algunas situaciones hipotéticas relacionadas con la posible revitalización de la lengua indígena.

En primer lugar, en el análisis de la situación de la comunidad se trata de detectar las variadas presiones que influyen en la ecología y también hay que aislar las situaciones de conflictos que se originan entre algunas de estas presiones. Para este fin es necesario detectar las diferentes clases de intereses y sus orígenes, los cuales están divididos en dos grupos principales: intereses originados en necesidades esenciales e intereses originados en ideologías.⁴⁹ El análisis inicial se concentra en los primeros, hasta donde esto sea posible. También será necesaria la identificación de ciertas cadenas y de conjuntos de presiones (capítulo 4) para poder detectar posibles conflictos.

Entre todos los intereses, probablemente el más esencial es el interés por la supervivencia. La razón por la que el interés por la supervivencia se convierte en presión depende de la naturaleza humana misma.⁵⁰ No existe la posibilidad de que algún ser humano sobreviva sin actuar, salvo que haya otros humanos que actúen en su lugar por él, algo que es posible en la infancia. Pero aún así existe un mínimo de presión, ya que hasta el niño debe actuar hasta cierto grado, aunque sea solamente participando en el acto de la nutrición.

Las demás presiones varían en el caso de la presión por sobrevivir y resultan necesariamente junto con, y en consecuencia de la primera, es decir, los diferentes conjuntos y

⁴⁹ Obviamente no son los únicos orígenes de intereses. Sin embargo, no es éste el momento para entrar en tanto detalle acerca de cómo se originan los intereses.

⁵⁰ A continuación se hablará simplemente de la supervivencia cuando el interés y la presión sean incluidos, mientras no sea de importancia que se especifique de cual de los dos conceptos se trata en el momento preciso.

cadenas de presiones. La presión por sobrevivir puede pesar más cuando la situación específica de una persona sea más delicada. Esto significa que cuando el estado actual del mundo esté más adverso al interés de la supervivencia, esta presión para aumentar. Así como se modifica el estado del mundo, así también varían las mencionadas cadenas y los conjuntos, que en el caso de San Cristóbal Huichochitlán son muy distintos a los conjuntos que existían hace algunas décadas.

Ello se puede explicar de la siguiente manera. Suponiendo que la supervivencia es esencial, se pueden relacionar diferentes presiones que se originan en intereses dependientes de las necesidades esenciales del cuerpo humano (véase capítulo 4). También se puede entender a la supervivencia como un conjunto, ya que ésta incluye a una suma de intereses que en gran parte resultan en presiones. Una de estas necesidades es la alimentación. Ésta se puede satisfacer con la producción directa del alimento, como es el cultivo de plantas comestibles así como con la crianza de animales domésticos o la caza de animales silvestres. Cuando las condiciones (el estado del mundo) cambien, también las presiones lo harán. Esto sucede cuando la supervivencia depende del trabajo remunerado. Entonces, el dinero se vuelve elemental para sobrevivir.

Existe un complejo conjunto de presiones que está relacionado con la ganancia de dinero. Se trata de las presiones de vender productos del campo o de artesanías, y de obtener un empleo. A su vez, para mejorar las condiciones para conseguir el empleo está, la presión de recibir una formación adecuada, es decir la educación escolar.

En el capítulo 4 se mencionan las 'presiones inmediatas' y las 'presiones permanentes', las cuales son los puntos extremos entre lo que también se podrían llamar 'presiones a corto plazo' y 'presiones a largo plazo'. En lo que se refiere a la primera posibilidad por la

supervivencia, ésta tiene la tendencia de estar más relacionada con una presión inmediata que con una presión de obtener un empleo permanente. En este caso se trata de planear las actividades que, en el caso de los agricultores, comprende un periodo de planificación de un año, mientras que la planificación de los empleos modernos se extiende generalmente a varios años. Esto es notorio especialmente en la formación de una persona para que ésta a su vez prepare para ser un futuro técnico o a un futuro profesionalista. Entonces, la mencionada presión consiste en una cadena de presiones, fenómeno que se podría aclarar con el siguiente ejemplo de un alumno en edad escolar:

Hay varias presiones que llevan al alumno a asistir a clases y a hacer su tarea. Existe, entre otras, la presión de evitar las sanciones, la cual será excluida de este ejemplo. Aquí hay que pensar en la presión de realizar la tarea para poder comprender la clase anterior y para poder contribuir a la clase que sigue. Otra presión es, contar con el conocimiento necesario para aprobar el próximo examen. Si esto es conseguido, entonces con la misma acción (realización de la tarea) se puede hablar de una sola presión basada en dos intereses similares. Así, la realización de la tarea y la asistencia a clase sirven tanto a las futuras elaboraciones de tareas como a que el tema de la clase sea mejor comprendido. Existe también la presión de pasar al próximo año escolar, así como la de obtener un buen promedio. De la misma manera existe la presión de terminar su formación en general. Sigue a estas presiones la presión de conseguir un buen empleo con posibilidades de promociones atractivas.

Lo que se acaba de exponer es el ejemplo de una cadena de presiones inmediatas y permanentes, las cuales requieren que se planifique la mayor parte de la vida. Ello demuestra que una cadena se compone de una serie de presiones inmediatas y permanentes. Una parte de las presiones permanentes es la adquisición de las diferentes herramientas para responder a

otras presiones de manera adecuada. Es indiscutible que una de estas herramientas es el lenguaje.

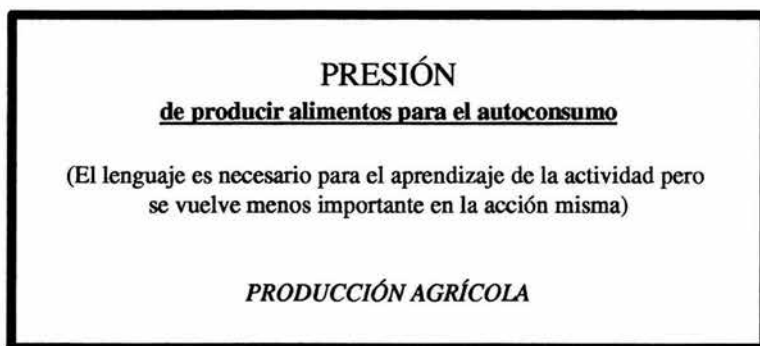
Ahora bien, para entender el panorama de presiones en San Cristóbal Huichochitlán hay que tratar de hacer un breve análisis histórico. Se supone que hace algunas décadas las presiones que sentían los individuos de la comunidad eran de diferente índole, ya que la supervivencia estaba parcialmente garantizada con los productos del campo, además de que la producción de artesanías siempre ha tenido su importancia en este lugar (Velázquez 2002). Las cadenas de presiones que resultaban en aquel tiempo, eran muy diferentes a las actuales.

A pesar de que la agricultura no haya tenido la misma importancia que en otros lugares, siempre debe haber influido en las presiones. Cuando los miembros de una familia producen lo que consumen ellos sienten menos presiones en expresarse con otros, que no forman parte de sus redes de comunicación. Esto no significa que una familia se estuviera aislando del resto de la comunidad, ya que también participaría en las fiestas y en la organización social del pueblo. Sin embargo, existen menos presiones para comunicarse con personas que no son hablantes del otomí. Esto implica que la ecología lingüística es relativamente estable y no tan vulnerable a las influencias del español. Por lo visto, en los resultados del cuestionario no aparece ninguna persona mayor de 40 años sin conocimientos del otomí. Esto demuestra que antes, con el conocimiento del otomí, las posibilidades de la comunicación estaban garantizadas. La planificación de los diferentes objetivos necesarios para la supervivencia comprendía más o menos un año, y en esa planificación la comunicación no era un elemento tan importante como lo es en la actualidad.

Hay que considerar el caso de los productores de artesanías es un tanto diferente al caso del agricultor ya que la venta de las artesanías los obliga a comunicarse con los clientes

fuera y dentro de la comunidad. Aunque en tiempos pasados las posibilidades de vender en otras comunidades donde también hablaban otomí causaban una reducción de la presión para comunicarse con los hablantes del español, también existía la posibilidad de adquirir el conocimiento mínimo de la LE para poder llevar a cabo las acciones de la compraventa. El conocimiento necesario se adquiría en la ejecución misma de la acción. Sin embargo, entre ambas formas de supervivencia, -es decir la agricultura para el consumo propio y la comercialización de productos artesanales- se puede notar un cambio significativo en lo que respecta a la importancia del papel de la comunicación.

PRESIÓN 1

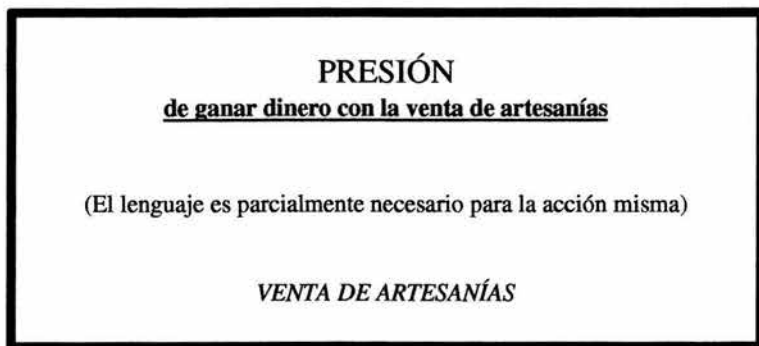


(Figura 3)

La figura trata de ejemplificar una situación en la que el lenguaje tiene menor importancia. La presión de la supervivencia implica para el campesino la presión de producir alimentos para el autoconsumo. Estas presiones tienen su origen en las llamadas 'necesidades', en la figura 2 (ECOLOGÍA DE PRESIONES 2). Como existe la posibilidad de la producción de alimentos, de manera individual o en pequeños grupos, el lenguaje no significa una herramienta indispensable para alcanzar su objetivo. La comunicación se desarrolla en las redes sociales y depende principalmente de la facilidad compartida (nivel A).

La presión, como se presenta en la figura 3, es el resultado de un conjunto de intereses. En este conjunto, el interés en la comunicación está presente a pesar de que sea posible alcanzar su objetivo -producción de alimentos- sin establecer comunicación con los demás.

PRESIÓN 2



(Figura 4)

La figura trata de ejemplificar una situación en la que el lenguaje tiene mayor importancia. La presión implica para el artesano su supervivencia, ya que sus productos no sirven para el autoconsumo. Estas presiones tienen su origen en las llamadas 'necesidades' en la figura 2 (ECOLOGÍA DE PRESIONES 2). Como la venta de sus productos requiere de acciones en coordinación con otras personas, la comunicación y el lenguaje son necesarios para alcanzar el objetivo. Gran parte de la comunicación se desarrolla fuera de sus redes sociales y depende en mayor grado de la competencia (nivel B).

En el conjunto que representa la figura 4, la comunicación posee un papel más importante. No es posible tener éxito en esta acción sin comunicarse. Como ya se había mencionada antes, es probable que en el pasado, la venta de artesanías también se hubiera realizado en otras comunidades donde se hablaba el otomí, ya que el comercio no solamente dependía del contacto con la población hispana. Así se podría explicar la vitalidad de la LI en otras décadas. Sin embargo, lo que se quiere demostrar aquí, es el cambio de la importancia de la comunicación de acuerdo con la actividad gracias a la cual un individuo asegura su supervivencia. A este ejemplo, entonces, hay que agregarle una variante: la comercialización de productos en lugares donde se habla la lengua castellana. Al conjunto de intereses unidos

en el de sobrevivir se le agrega el interés de vivir mejor⁵¹. Este último interés, de acuerdo a como se entiende aquí, necesariamente lleva a una presión. Vivir mejor, para un vendedor, requiere de la exploración de nuevos mercados, hecho que implica la comunicación con los hablantes del español.

La presión que conduce a un individuo a una acción exitosa no sólo es causante del objetivo intencionado de la misma acción. En la mayoría de las acciones hay efectos secundarios no intencionados que pueden ser tanto positivos como negativos para la persona que está actuando. Es el aprendizaje a largo plazo es lo que en muchos casos es un efecto positivo y crea condiciones para que sean más exitosas futuras acciones similares. Esto significa, en el mundo real, que el vendedor otomí aprende a comunicarse con sus clientes hispanohablantes y entre ambos se desarrolla una facilidad compartida exclusivamente para llevar a cabo esta acción (Figura 5). Así el vendedor otomí aprenderá a ofrecer su mercancía a determinada clase de clientes, y al mismo tiempo también ciertos hablantes del español, interesados en esta artesanía específica, aprenderán a comunicarse con los vendedores otomíes, ya que el aprendizaje es mutuo.

Suponiendo ahora que el mencionado vendedor quiere aumentar la venta con el objetivo de vivir mejor, él mismo tendrá que lograr que se incremente su clientela, y en consecuencia tiene que acercarse más a la expansión de sus posibles mercados. Las personas que componen la clientela están en una posición de poder, a pesar de que no necesariamente estén conscientes de esta circunstancia.

⁵¹ La noción de 'vivir mejor' se refiere a una comparación con las condiciones actuales que el individuo mismo considera peores que las proyectadas al futuro. Se incluyen así las condiciones de trabajo (ganancias en relación con el esfuerzo de trabajo) y condiciones de vida en general.

PRESIÓN 3



(Figura 5)

Los efectos recíprocos entre la acción lingüística a corto y a largo plazo, así como la presión, surgen del interés condicionado por la facilidad compartida, la cual forma parte del estado actual del mundo. La presión puede llevar a la acción lingüística. Como acción lingüística se entiende el uso (la negociación del significado) y la adquisición o el aprendizaje. Parte de lo aprendido sirve para la elaboración de la facilidad compartida. Lo importante en esta acción es que también la facilidad compartida es desarrollada a largo plazo. Se trata de una forma específica de la figura 2 (ECOLOGÍA DE PRESIONES 2), no tomando en cuenta todo el contexto (el estado del mundo), sino solamente a una parte del mismo.

El deseo de vivir mejor no solamente es producto de la pobreza o de la miseria, independientemente de cómo éstas sean definidas. El hecho de que la economía de Toluca es una de las más desarrolladas en América Latina (véase 5.4.) ya que es superior a la de otros estados del país, incluso a la de Guatemala, no significa que todos los ciudadanos del campo tengan la oportunidad de entrar en contacto con los beneficios y las comodidades de la vida moderna.

Al mismo tiempo, la permanente aparición de nuevos productos crea nuevos intereses. Y esto es sólo un ejemplo del surgimiento de nuevos intereses, ya que hay mucha variedad en cómo aparecen. La gran mayoría de los nuevos intereses están conduciendo a nuevas presiones, hecho que afecta tanto a los artesanos como a los agricultores que producen para el consumo propio. Esto sucede especialmente cuando los últimos se dan cuenta de que otros

miembros de la comunidad han sido exitosos en sus esfuerzos para lograr una vida mejor. Este fenómeno representa un fuerte impacto en la ecología lingüística.

Otra posibilidad del surgimiento de presiones que conducen a un cambio es que las condiciones para los miembros de la comunidad hayan empeorado y ellos intenten mantener el estándar de vida al que estaban acostumbrados. Así, los nuevos intereses son los de conservar una situación que está sufriendo deterioro. Es decir, cuando las condiciones de vida se vuelven inaguantables, necesariamente hay surgimientos de intereses para regresar a situaciones anteriores. Sin embargo, no hay estándares universales de lo que pueda ser una vida aguantable. Estas evaluaciones son fijadas por las presiones de los mismos afectados y varían de acuerdo con sus propias circunstancias.

Ahora bien, una vez que se encuentre en proceso un cambio como el que se acaba de presentar, entonces las condiciones se vuelven menos satisfactorias para la mayoría de los miembros de la comunidad. Es decir, muchos de ellos quieren 'vivir mejor', hecho que significa un interés nuevo. Hay diferentes formas de alcanzar este objetivo, ya que esto no necesariamente se refiere solamente a los comerciantes de artesanías. Sin embargo, para ser exitoso es cada vez más necesario entrar en contacto con los hablantes del español.

También hay diferentes formas como se lleva el contacto de los indígenas con la comunidad hispana. Tanto en el comercio como para la obtención de un empleo en algunas de las grandes fábricas en las cercanías de San Cristóbal Huichochitlán, las posibilidades de trabajo cambian de acuerdo con las posibilidades de la comunicación de cada persona. Si en el pasado la comunicación en muchos lugares era algo menos importante para la supervivencia, en la actualidad la capacidad en el desarrollo de la comunicación es de más importancia, e incluso llega a ser indispensable.

Lo dicho se refleja en los datos sobre el conocimiento de ambas lenguas. Las diferencias entre los grupos de edades A, B y C señalan que ha disminuido la presión de hablar, hecho que reduce la adquisición del otomí en estos últimos años. Paralelamente, ha aumentado la presión de adquirir buenos conocimientos del español. Esta presión, en gran parte surge de la competencia y no de la facilidad compartida.

De manera hipotética se puede suponer que los hablantes monolingües del otomí existían hace más de cuarenta años ya que todas las personas del grupo C son hablantes de la LI. Necesariamente, en aquel tiempo, la presión de hablar y de adquirir la LI debe haber sido más fuerte que la presión de adquirir la LE. Este hecho solamente se puede explicar con la existencia de un gran número de hablantes monolingües del otomí, quienes en aquel entonces ejercían sobre los niños la presión de adquirir y hablar la LI.

El tiempo de adquisición del lenguaje de los miembros del grupo C se caracterizaba por su doble presión en la comunicación: tanto el interés de prepararse para el futuro como para adquirir los conocimientos del español se estaban convirtiendo en presión; la cual a su vez se encontraba en conflicto con otra presión, la de ser exitoso en la comunicación cotidiana. Esta segunda presión resultaba debido a la facilidad compartida y dominante en el lugar, especialmente en relación con los hablantes monolingües del otomí. Esta facilidad compartida coincidía perfectamente con los conocimientos en la LI. Así los habitantes del pueblo trataba de alcanzar el éxito en la comunicación en el nivel A.

La educación primaria era otro factor que entonces empezaba a modificar el contacto de lenguas en la comunidad indígena. No es posible analizar este factor y su influencia en toda su magnitud, pero gran parte de los integrantes del grupo C ya había recibido algunos años de enseñanza escolar. Esto comenta Santiago, uno de los entrevistados:

Santiago:

El español ya lo aprendí, ya cuando fui a la escuela ... Pero se dificulta mucho, porque regresando de la escuela, otra vez aquí ... el origen de mi casa ... volvíamos a hablar el otomí. ¿Y qué pasaba con el aprendizaje que aprendimos en la escuela, que todo lo que aprendíamos en medio día? Aquí lo perdíamos en la tarde ... Y por ejemplo llegábamos el otro día a la escuela, nos preguntaban: oye la clase de fulano de tal. ¿Cómo estuvo? ¡Cero! ¿Por qué cero? Porque se nos complicó.

Este testimonio representa el conflicto entre las diferentes presiones. La presión de la comunidad hispana hacia los niños ha sido importada por la escuela. Los niños tuvieron que sufrir la presión que ejerció esta institución. La presión para hablar el español tuvo efectos muy fuertes en la ecología lingüística del lugar, porque los monolingües del otomí casi han desaparecido. La consecuencia de esta experiencia fue que personas como el entrevistado quisieron evitar la misma experiencia a sus hijos y por ello les hablan en español desde su infancia.

Santiago:

Pero ya dos - mis otros dos chamacos que es el de quince y uno de diecisiete, ya no lo alcanzaron a mm ... agarrar bien. Porque, pues ... según yo, no sé cómo explicarle. Pero llegó el momento en que ... ya casi no hablábamos el otomí aquí. Todos ... pero le voy a decir todo por qué. ¿Por qué? Porque en la escuela luego se trauma uno mucho.

En cambio, el grupo B (20 a 40 años) vivió una situación diferente, probablemente también a consecuencia de la experiencia narrada por Santiago. En la época cuando los miembros de este grupo eran menores de edad, se inició otro factor que influyó en el contacto de ambas lenguas: éste es el fenómeno de la migración.

Santiago:

Desgraciadamente como ha habido mucha falta de empleo - eh por eso le decía yo que aquí Toluca se acercó mucho ... Porque la gente empezó a vender sus terrenitos - Entonces ya nos invadió mucha gente de diferentes lados.

La pobreza y la necesidad de vender los terrenos por un lado, pero también el matrimonio de miembros de la comunidad con hablantes del español procedentes de otros lugares han influido en la ecología de presiones del lugar. Obviamente, estas personas al llegar a la comunidad sienten las presiones de aprender o conocer el otomí. Sin embargo, cuando ya existe la presión de adquirir conocimientos del español en algunos hablantes del otomí estos nuevos 'hispanohablantes' necesariamente también ocupan un lugar de poder, por el hecho de tener cierta facilidad en la comunicación con la gente de fuera, especialmente de Toluca. La recolección de datos señala a estos individuos, que en todos los casos son mujeres, casadas con hablantes del otomí. Esto, a su vez, influye en la adquisición del lenguaje de los niños que provengan de un matrimonio mixto, debido a que la influencia de la madre es generalmente mayor en los primeros años de vida. A la vez, estos niños tienen ventajas en la educación escolar, hecho que influye en los vecinos que son hablantes del otomí. Esto sería otro ejemplo de cómo se pueden crear nuevos intereses para la adquisición del español, que por consiguiente es considerado como una necesidad.

En lo que se refiere al desarrollo de los grupos C y B durante su infancia, también se puede considerar que éste es el factor de la situación actual. No existen datos relacionados, de manera directa con este proceso que ha sido presentado de manera hipotética. Sin embargo, los resultados obtenidos muestran la probabilidad que el mencionado proceso se haya llevado

acabo, como aquí se supone. Incluso, hay un traslape entre las presiones del pasado y las presiones de la actualidad, las cuales siguen siendo parte de la realidad presente.

El fenómeno que mejor representa las presiones que sienten los hablantes en la comunicación cotidiana es la manera en que se comunican los miembros de los grupos A, B y C con los miembros de los grupos I, II, III y IV. Esto, en primer lugar, indica la conformación de la facilidad compartida: cómo se presenta en una composición de hablantes determinados y la presión que los domina cuando el interés principal es el contacto (comunicación) con los parientes y amigos de las redes sociales, o la simple transmisión de información. En este caso la forma (código) recibe poca atención y por ende no es objetivo de la acción. Esto significa que la máxima facilidad compartida aparece en la comunicación en un grupo determinado. Es decir, en San Cristóbal Huichochitlán el español, el otomí o una variante de la mezcla entre ambas lenguas, puede convertirse en la facilidad compartida. Lo último -la mezcla entre ambas lenguas- parece ser la más frecuente en la comunicación cotidiana. Por ello, la presión hacia el uso del español aumenta en el dominio familiar, mientras menos edad tengan las personas involucradas en una conversación; y la presión hacia el uso del otomí aumenta, mientras más edad tengan las personas involucradas.

Esta explicación por sí sola supone que tal situación sea estática. Es decir, la selección de la lengua no siempre depende exclusivamente de la herramienta más fácil, o sea de la máxima facilidad compartida. Porque si así fuese, no se explicaría cómo apareció esta situación en la que el código varía dependiendo de la edad de las personas involucradas en una conversación. Necesariamente también debe haber habido un propósito detrás del aumento en el uso de elementos relacionados con el español en la conversación con los menores, ya que parece que las personas mayores están haciendo más concesiones en la selección del código al

comunicarse con los menores, que al revés.

Nuevamente, la razón es la supervivencia y las diferentes presiones que resultan en el objetivo de sobrevivir, así como también el objetivo de vivir mejor. La cadena de intereses de lograr mejores condiciones para el futuro de los hijos implica la educación pública que viene de una presión permanente (véase 4.2.). La existencia del deseo de que se construyeran escuelas en la comunidad se ha podido observar en varias situaciones.

Ernesto:

Se va civilizando nuestra gente - por ... las escuelas, ... por nuestra propia educación - Ora - desde luego allí - es que tienen que le alcanza - Va - este ... - Se va preparando - Va sobresaliendo ¿no? - Y entonces ... yo tuve la dicha también ... de ser uno de ellos.

Guillermina:

Nos tratan () - o sea - mal - ¿sí? ... Y por eso - así - ora sí - la gente - ya como aquí casi no había escuelas - pero ahora sí - gracias a Dios - que ya hay - y ya aprendieron los niños más a hablar en español que en otomí.

O aquí pus - luego lo que le interesaba más - era más el trabajo. Y ahorita - gracias a Dios que ya con los padres de hoy - ahorita - ya - o sea - ya - ya le están dando más estudio a lo - a los hijos que antes ... mhm ... Y orita - por eso - ellos también les enseñan en la escuela a hablar en español.

Lo que ambos informantes están expresando es su satisfacción por el funcionamiento la escuela pública en la comunidad, la cual se interpreta como un elemento de la civilización. Pero también se puede notar una idea muy común en México: la creencia de que en la escuela se enseñe el español. Guillermina, incluso, expresa su satisfacción de que ya les interesa a los padres de familias que los hijos vayan a la escuela, cuando en otras generaciones los padres querían que los hijos trabajaran. Esto significa un cambio de interés, y por ende, un cambio en

las presiones. El español está ligado a la enseñanza, y parece que también se promueve el español con el objetivo que el niño sea exitoso en la escuela.

En cuanto a la enseñanza del español como segunda lengua, se ha cuestionado la metodología de la misma (véase Terborg 1987). Sin embargo, resulta poco importante si la metodología de la enseñanza es la adecuada, ya que el aumento de presión lleva al éxito en el aprendizaje, aunque sea a costo de los niños. De esta manera, se ha podido detectar una correlación entre los conocimientos del español y la función de la educación pública. Igualmente se puede detectar una relación entre la pérdida del otomí y el aumento en la escolaridad. En el presente se registró un gran aumento en personas jóvenes con nivel de secundaria y preparatoria.

El bilingüismo no perjudica la inteligencia o el desarrollo intelectual (véase Skutnabb-Kangas 1981; Romaine 1989; Hamers & Blanc 2000). Sin embargo, hay una diferencia entre lo que se llama bilingüismo de elite y el bilingüismo folclórico. El último no es percibido generalmente como algo positivo, debido a sus circunstancias específicas⁵². El bilingüismo de San Cristóbal Huichochitlán es folclórico y los hablantes mismos perciben el conocimiento del español necesariamente en relación con el éxito escolar. Debido a que la LE es el instrumento y el objeto de la enseñanza pública, esta relación también es real ya que la enseñanza en LI ha evolucionado muy poco hasta el momento. El hecho de que el mejoramiento de la educación pública lleve consigo una pérdida en el conocimiento del otomí también representa una relación causal para una parte de los hablantes del otomí. Aunque la misma opinión no sea compartida por todos los miembros de la comunidad, en general el otomí no es considerado como algo que agilice el desarrollo escolar. Así, no existe ningún interés dentro del conjunto

⁵² Esto es, en el contexto de la pobreza.

de intereses relacionados con el otomí, que lleve a la presión de la formación escolar. En consecuencia, no existe presión alguna que favorezca el otomí en este importante contexto escolar. Incluso está la posibilidad de que haya presiones contrarias a la adquisición del otomí dentro del sistema educativo.

Los miembros menores de la comunidad ya no tienen muchas presiones permanentes para adquirir conocimientos activos del otomí, así como no hay muchas presiones en los hablantes mayores para transmitirlo. La facilidad compartida no aparece más como un factor que beneficie al otomí, debido a que todos los mayores tienen suficientes conocimientos del español para poder comunicarse de manera satisfactoria con los menores. Como se verá más adelante tampoco existen muchos intereses basados en ideologías, tales como la identidad.

7.2. Actitudes

Ya se había afirmado que las actitudes son la parte visible tanto de las ideologías como de los valores. Cuando las actitudes son negativas implican algún tipo de trato discriminatorio. Entonces, obviamente las actitudes de las personas del grupo dominante representan un factor en el proceso lingüístico que afecta al grupo minoritario.

De acuerdo con el modelo de la ecología de presiones, se puede explicar el significado de las actitudes en el proceso del desplazamiento de la siguiente manera: la persona que está expuesta a actitudes negativas en todas sus formas, desarrolla nuevos intereses, por ejemplo, el interés de ser tratado como un ciudadano común o el interés de no ser discriminado. Esto puede conducir a la presión de evitar las salidas hacia las comunidades donde se habla el español. Sin embargo, hay otras presiones más fuertes que exigen estas salidas, y así, están en conflicto con las presiones de no ser discriminado.

De las seis pruebas que se diseñaron para la medición de las actitudes, las pruebas 1 y 3 arrojaron la mayor cantidad de datos que, incluso, han sido la información más relevante. No obstante, el énfasis recae en los datos de las pruebas 1 y 3.

7.2.1. Actitudes al emplear a una persona

La primera de las pruebas también ha sido la más compleja en su diseño y ha arrojado más diversos resultados. Como cada informante tenía que colocar las diferentes voces en una ocupación para una empresa, estas ocupaciones implicaban necesariamente un valor. De esta manera, se supone que la categoría social de un gerente es mayor que la de un ingeniero, la de éste es mayor a la de un empleado eléctrico, la de éste es mayor a la de un mecánico y así

sucesivamente. En este sentido, tal vez no haya grandes discrepancias en cuanto al orden sucesivo de un ingeniero y de un eléctrico. Sin embargo, es difícil establecer un orden social sucesivo entre las profesiones de obrero y chofer o de vigilante y jardinero.

Se ha tratado de resolver este problema de dos maneras, de las cuales aquí se presenta la primera. Antes de aplicar la prueba se consultaron a diferentes personas acerca del orden social en que colocarían a los empleos mencionados. El orden que se presenta en el cuestionario es el producto de esta consulta, aunque ha habido discrepancias entre los informantes en cuanto al mismo orden social de los empleos.

Así, hay que tomar los resultados con cierta cautela, tratándose de algunos aspectos específicos que se van a señalar más adelante. Por el otro lado, se debe notar que los resultados en la mayoría de los casos también han sido muy claros.

Se inicia el análisis con la VE porque aparece en todas las profesiones mencionadas (tabla 41). El 11% de los informantes emplearía a una persona con esta forma de hablar como gerente. El 41% de los informantes la emplearía como ingeniero. Esto significa que más del 50% considera apta a una persona con acento estándar para las dos más altas categorías profesionales de la empresa. En las tres siguientes categorías juntas, la misma persona ha sido colocada por el 13% de los informantes y casi el 25% la hubiera empleado como chofer. Sólo el 9% la hubiera colocado en las cuatro categorías más bajas, que van de vigilante hasta recolector de basura.

EVALUACIONES DE LA VE

<i>OCUPACIÓN</i>	<i>PORCENTAJES</i>
1. GERENTE	11.32%
2. INGENIERO	41.51%
3. ELÉCTRICO	7.55%
4. MECÁNICO	1.89%
5. OBRERO	3.77%
6. CHOFER	24.53%
7. VIGILANTE	5.66%
8. JARDINERO	0.94%
9. ASEO	1.89%
10. BASURA	0.94%

(Tabla 41)

Los 106 informantes que hubieran empleado a una persona que habla el español estándar. Las últimas categorías de 'aseo' y 'basura' se refieren al personal de limpieza y a los recolectores de basura respectivamente.

En cambio, una persona con un acento otomí sería colocada en las cuatro categorías más bajas por el 55.66% de los mismos informantes, de los cuales el 24.53% la hubiera dejado en la categoría más baja que sería la de "recolector de basura" (véase Tabla 42). Sólo el 10% de los informantes la colocarían en las cuatro categorías más altas, pero ninguno de ellos la emplearía en la primera categoría que sería el puesto de gerente.

Estos resultados confirman de manera muy contundente la tendencia de que un joven con un acento otomí tiene menos oportunidades de encontrar empleo. Sin embargo, hay que notar también que en la categoría 5 del cuestionario, que es la de 'obrero' se favoreció la VO (con el 22.64% sobre el 3.77%) sobre la VE, mientras que en la siguiente categoría, que es la de "chofer", se favoreció la VE (con el 24.33% sobre el 12.26%) sobre la VO (Tablas 41 y 42). Es decir, que en este caso puede haber un problema de jerarquía. La otra posibilidad es

que el resultado de esta evaluación simplemente favorece a la voz con el acento otomí.

EVALUACIONES DE LA VO

<i>OCUPACIÓN</i>	<i>PORCENTAJES</i>
1. GERENTE	0.00%
2. INGENIERO	1.89%
3. ELÉCTRICO	2.83%
4. MECÁNICO	4.72%
5. OBRERO	22.64%
6. CHOFER	12.26%
7. VIGILANTE	11.32%
8. JARDINERO	10.38%
9. ASEO	9.43%
10. BASURA	24.53%

(Tabla 42)

Los 106 informantes que hubieran empleado a una persona que habla el español con acento otomí. Las últimas categorías 'aseo' y 'basura' se refieren al personal de limpieza y a los recolectores de basura respectivamente.

Para resolver esta falta de continuidad es necesario profundizar en el detalle de los datos. Obviamente no se puede partir de la suposición de que el orden jerárquico de los empleos sea el mismo para todos los informantes. Es decir, que para algunos de ellos el trabajo como obrero puede tener más prestigio que el trabajo como chofer pero para otros este último es más prestigioso que el primero. Esto también había quedado de manifiesto en la consulta para jerarquizar los empleos previamente a la aplicación del cuestionario de la prueba. La fluctuación entre los valores relacionados con las variantes lingüísticas también existe entre los valores relacionados con las diferentes ocupaciones. En este aspecto hay que admitir que los datos son menos precisos. En otros aspectos, sin embargo, los datos son mucho más claros y dan los resultados esperados.

A continuación se analizan más en detalle las categorías de 'obrero' y 'chofer'. En el caso del empleo de 'chofer' parece haber mucho desacuerdo en cuanto a la categoría social que corresponda a esta profesión -como ya se mencionó en la 1ª parte de este capítulo. Sin embargo, no se puede decir con toda seguridad que no sea la categoría social de la variante lingüística o de la ocupación la que está en duda. Por esta razón se analiza cada cuestionario donde esté marcado este empleo en cuanto a la evaluación correspondiente de la otra voz. Es decir, si el informante considera a la categoría social del empleo de 'chofer' como baja, también debe haber seleccionado un empleo de categoría más alta para la VE. Por el otro lado, cuando la VE queda relacionada con el empleo de 'chofer' la VO debe estar relacionada con un empleo de categoría más baja, para la confirmación de la hipótesis subyacente a esta prueba. En caso de que esto no suceda y ambos estímulos queden distribuidos de manera adversa a la hipótesis, esto significaría que el desacuerdo se refiere a la categoría social de las variantes lingüísticas.

Ahora bien, en las selecciones son 12 los informantes que hubieran empleado a la persona con la VO como chofer para los camiones de entrega. De ellos, uno hubiera empleado a la persona con la VE como recolector de basura (8.33%) y tres la hubieran empleado como obrero (25%) (véase Tabla 43). Como ya se había mencionado anteriormente, el orden entre las categorías 'obrero' y 'chofer' era también uno de los puntos cuestionables en la aplicación de esta prueba del *matched-guise*. El primero de los informantes, en caso de haber entendido correctamente la tarea, demostraba que estaba en desacuerdo con lo expresado por la mayoría de los informantes. En el caso del 25% es difícil decir si hubo algún desacuerdo con las opiniones mayoritarias o no, ya que el orden de las dos categorías no está socialmente definido con claridad. No se puede decir con certeza que en estos tres casos la hipótesis quede

confirmada o no. Sin embargo, un informante (8.33%) hubiera empleado a esta persona como eléctrico, otro (8.33%) como gerente y seis (50%) como ingeniero. Esto significa que el 66.66% de los 12 informantes que clasificaron a la persona con el acento otomí como apta para el trabajo de chofer, calificaron mucho más alta a la otra persona. Finalmente, de esta manera también se ve afirmada la hipótesis original en este pequeño grupo de informantes.

CHOFER VO

GERENTE	INGENIERO	ELÉCTRICO	OBRERO	BASURA	TOTAL
1	6	1	3	1	12
8.33%	50.00%	8.33%	25.00%	8.33%	100.00%

(Tabla 43)

La tabla 43 muestra la selección de empleo para la persona de la VE cuando el mismo informante da a la persona de la VO el empleo de 'chofer'.

Ahora bien, hay que repetir el mismo análisis con los informantes que seleccionaron a la persona de la VE para el empleo de 'chofer'. Estos son 25, es decir, más de lo doble de los informantes que seleccionaron para este mismo a la VO. Para confirmar la hipótesis de partida las evaluaciones del acento otomí deben estar por debajo de la categoría de 'chofer'. Los resultados que contradicen la hipótesis son siete (28%), de los cuales seis (24%) hubieran empleado a la persona con el acento otomí como obrero (véase tabla 44). Es decir, el 24% quedó nuevamente en la indecisión entre las dos categorías de 'obrero' y 'chofer'. No se puede decir de manera definitiva, si es el caso de que los informantes pueden ver una diferencia social entre estas categorías. En caso de que se pueda responder afirmativamente, todavía no queda claro en qué orden tendrían que estar estas dos categorías. Sin embargo, en aquellos

casos en que la persona con la VO ha sido calificada apta para 'mecánico', la persona de la VE es considerada inferior a la primera. Este caso es definitivamente contrario a la hipótesis. Pero el 72% (18 informantes) colocan a la persona de la VO en una categoría inferior a la de 'chofer', cuando ésta queda atribuida a la VE. De estos, el 42% (11 informantes) la colocaría en las dos categorías más bajas, que son la del 'personal para el aseo' y la del 'recolector de basura'. De la misma manera, parece que el orden de la categoría social entre el empleo de 'vigilante' o 'jardinero' donde queda colocada por el 28% de los mencionados, 72% inferiores a la categoría de 'chofer', es mucho más definido que entre 'chofer' y 'obrero'. Así, nuevamente, se considera que la hipótesis de la prueba queda confirmada en este análisis parcial de la prueba 1. La tendencia demuestra en ambos casos que la relación entre las dos variantes lingüísticas sigue siendo la misma que en el resto de la prueba.

CHOFER VE

<i>MECÁNICO</i>	<i>OBrero</i>	<i>VIGILANTE</i>	<i>JARDINERO</i>	<i>ASEO</i>	<i>BASURA</i>	<i>TOTAL</i>
1	6	3	4	4	7	25
4.00%	24.00%	12.00%	16.00%	16.00%	28.00%	100.00%

(Tabla 44)

La selección de empleo para la persona de la VO cuando el mismo informante otorga a la persona de la VE el empleo de 'chofer'.

También hace falta analizar el alto porcentaje que se le dio a la VO en la categoría de 'obrero'. Aquí la relación se parece también a las anteriormente analizadas, ya que el 30% (7 informantes) colocaron a la persona de la VE en una categoría inferior, de los cuales el 25% (6 informantes) ya han sido considerados porque se trata de los mismos que colocaron a esta persona en la categoría de 'chofer'. Al mismo tiempo, más del 60% (15 informantes) colocaron

a esta persona en los empleos de las categorías más altas del cuestionario, y el 70% (17 informantes) la colocaron en una categoría superior a la de 'obrero', hecho que lleva a la misma conclusión de los dos casos anteriores. Cuando la VO es colocada en una de las categorías en cuestión, generalmente la VE es colocada en una categoría más alta, y cuando la VE es colocada en una de las mismas categorías, la VO es, por lo general, colocada en una categoría más baja. Así se puede decir que la indecisión es más bien con respecto al orden de las categorías de los empleos, y no con respecto a las variantes lingüísticas, las cuales finalmente son del interés de este estudio.

OBRERO VO

<i>GERENTE</i>	<i>INGENIERO</i>	<i>ELÉCTRICO</i>	<i>MECÁNICO</i>	<i>CHOFER</i>	<i>VIGILANTE</i>	<i>TOTAL</i>
2	13	1	1	6	1	24
8.33%	54.17%	4.17%	4.17%	25.00%	4.17%	100.00%

(Tabla 45)

La tabla 45 muestra la selección del tipo de empleo para la persona de la VE, cuando el mismo informante da a la persona de la VO el empleo de 'obrero'.

Ahora bien, la segunda estrategia para establecer un orden social sucesivo entre los diferentes empleos ha sido un análisis adicional que va más allá del cálculo del porcentaje simple de los informantes que colocaron a una de las dos voces en una categoría determinada. Como ya fue evidente, era muy probable que un informante colocara a una voz en la categoría de 'chofer' mientras otro informante haría lo mismo con la otra voz. Como se ha tratado de demostrar en el análisis de los cuestionarios llenados, los cuales marcaban ciertas categorías como 'chofer' u 'obrero', la importancia del resultado estriba en la categoría en la que el informante coloca la segunda voz. Entonces, otro aspecto por analizar es también lo que aquí

se podría llamar 'la distancia' entre las dos categorías. No siempre se puede determinar con certeza cuándo en un cuestionario aparecen las categorías 'obrero' y 'chofer', en qué orden social las hubiera colocado el mismo informante y, en consecuencia, no se puede saber, cuáles son sus actitudes hacia las dos variantes lingüísticas. Sin embargo, cuando aparece una de las categorías mencionadas y, al mismo tiempo, la otra selección se encuentra a cierta distancia, -como sería el caso en las categorías de 'ingeniero' y 'jardinero'- entonces el resultado aparece con más claridad. En tal ocasión hay una distancia marcada entre ambas selecciones, y se puede leer en el resultado que el informante colocaría a las dos personas en empleos muy distantes en la lista.

De esta manera, se ha calculado la distancia de cada uno de los 106 cuestionarios de la prueba 1 y se colocó en renglones con diez valores diferentes. Si el informante colocaba las dos voces en la misma categoría, se le daba a la distancia el valor '0'. Si colocaba, por ejemplo, a la VE en la categoría de 'gerente' y a la VO en 'ingeniero' el valor era '1' y si colocaba a la VO en 'recolector de basura' al tener a la VE en 'gerente', el valor era '9'. Mientras más alto era el valor, más confirmaba la hipótesis. En los casos en que el informante evaluaba a las dos voces de tal manera y contradecía la hipótesis, se calculaba la misma distancia pero con valores negativos. De esta manera no sólo se veía el porcentaje de cada voz en las diferentes categorías, sino también cómo cada informante relacionaba las dos variantes.

Ahora bien, tratándose de la distancia '1', tanto positiva o negativa, existe cierta inseguridad en cuanto al resultado. Es decir, como ya se había mostrado, en algunas distancias no se puede decir con certeza cuál es la actitud del informante acerca de las variantes lingüísticas cuando se trata de ciertas categorías como son las de 'obrero' o de 'chofer'. Pero en otros casos esto puede ser mucho más claro, como por ejemplo, cuando fueron seleccionadas

las categorías de 'eléctrico' e 'ingeniero'. No obstante, si entre las dos categorías asignadas a las variantes lingüísticas resultan en la distancia '2', el resultado es más evidente. Cuando la distancia alcanza el nivel '3' se puede considerar como una 'distancia importante' y a partir del nivel '4' una 'distancia significativa'. A partir del nivel '7' se trata de una 'distancia alta'.

El caso de una distancia '0', cuando el informante considera a las dos personas aptas para la misma categoría, aparece una vez que sería el 0.94% del total de la muestra (véanse Tablas 46 y 47). También existen algunos casos de una distancia negativa que suman el 9.43% de la muestra, y de los mismos el 1.89% corresponden a la distancia '2' mientras el 0.94% corresponde a las distancias '3' y a la '4'. Es decir, las distancias de este último porcentaje son 'importante' y hasta 'significativa'. Entre los datos que afirman la hipótesis el 18.87% son de las distancias '1' y '2', y, por lo tanto, estas distancias no son importantes según la definición anteriormente dada. Es decir, el 31% de las respuestas se encuentra en un umbral donde los resultados pueden ser parcialmente cuestionables debido al problema del parámetro de la secuencia social de los diferentes empleos, y el 1.89% contradice la hipótesis.

Sin embargo, de los datos afirmativos, el 68.86% es de una distancia importante, es decir, que estos datos marcan la distancia '3' o una distancia superior. Los datos que marcan la distancia '4' o superiores y las cuales son consideradas 'significativas', forman el 47.16 %. Éstas representan casi la mitad del total de la muestra. De la misma parte, el 20.75%, incluso, es de una 'alta distancia', porcentaje que todavía supera el de la distancia negativa de 13.20% en su totalidad. Por último, tomando en cuenta a todos los resultados, incluyendo a las distancias negativas, se ha obtenido un promedio de una distancia de 3.54 para los 106 informantes. Es decir, que el promedio se encuentra entre lo que se ha llamado 'distancia importante' y 'distancia significativa'.

DISTANCIA ENTRE AMBAS EVALUACIONES

<i>DISTANCIA</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
POSITIVA	1	12	8	23	18	6	4	6	13	3
NEGATIVA		9	2	1	1	0	0	0	0	0

(Tabla 46)

La tabla 46 muestra la distribución de las 'distancias' calculadas en las respuestas de los informantes.

<i>DISTANCIA</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
%										
POSITIVA	0.94%	11.32%	7.55%	21.70%	16.98%	5.66%	3.77%	5.66%	12.26%	2.83%
NEGATIVA		9.43%	1.89%	0.94%	0.94%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%

(Tabla 47)

La tabla 47 muestra el porcentaje de la distribución de las 'distancias' calculadas en las respuestas de los informantes.

Lo que se espera haber demostrado con este análisis de las distancias entre las evaluaciones es la preferencia por la VE, a pesar de que la secuencia del orden social de los empleos no siempre está bien definida, y hay en ocasiones fuertes fluctuaciones entre los diferentes sectores populares. Esta preferencia por la VE parece obvia, debido a que más de la mitad de los informantes colocaron a las personas de las variantes lingüísticas en posiciones distantes, confirmando así la hipótesis de la prueba.

Después de haber demostrado la validez de estos datos, el próximo paso es el análisis de los mismos en correlación con la variable del género. Este análisis tuvo el propósito de detectar algunas diferencias entre las evaluaciones de las mujeres y de los hombres, ya que dichas diferencias han sido encontradas en muchos resultados de investigación, después del

clásico estudio de Labov (1972). De acuerdo con Labov, Gal (1987), Saviile Troike (1982), Milroy (1987) etc. las mujeres adquieren un papel de promotoras de la versión lingüística más prestigiada. Debido a que 75 informantes eran mujeres y 31 hombres, es necesario basarse en los porcentajes calculados sobre el total de cada uno de los dos grupos lo cual permite una comparación entre ellos.

Para el análisis se toma como referencia la evaluación de la VO, ya que es ésta la que más interesa en el estudio presente. Ahora bien, en este caso hay otra hipótesis específica que sería que las mujeres tienen una preferencia mayor por la variante más prestigiada que en el caso de las evaluaciones de los hombres.

Empezando por la categoría de 'gerente', ésta está ausente en las evaluaciones de los dos sexos, hecho que ya se ha visto. Sin embargo, comenzando por la segunda categoría (ingeniero) se puede notar que el porcentaje de los hombres es mayor en todos los casos hasta el nivel de la categoría de 'mecánico'. Esta tendencia termina con la categoría de 'obrero', la cual junto con la de 'chofer', en muchos aspectos no corresponde a los mismos criterios, como ya se había señalado al principio. Por esta razón se analiza este aspecto, excluyendo por el momento las categorías de 'obrero' y 'chofer'.

Puesto que la persona de la VO hubiera conseguido los empleos más bajos en general, así como lo mostró el análisis principal, las primeras tres categorías ('ingeniero', 'eléctrico' y 'mecánico') también tienen un porcentaje bajo en su totalidad. No obstante, desde aquí se hace notar la diferencia entre las evaluaciones de ambos sexos. En la suma de los resultados de las mencionadas categorías contrastan el 16.14% de los hombres contra el 6.67% de las mujeres. (véase Tabla 48) Es decir, hay un porcentaje más alto de informantes entre los hombres que hubieran empleado a la persona de la VO en los trabajos de categoría más alta.

EVALUACIONES POR GÉNERO

<i>VO</i>	<i>HOMBRES</i>	<i>MUJERES</i>
BASURA	4	22
ASEO	1	9
JARDINERO	4	7
VIGILANTE	3	9
CHOFER	8	5
OBRERO	6	18
MECÁNICO	3	2
ELÉCTRICO	1	2
INGENIERO	1	1
TOTAL	31	75
<u>PORCENTAJES</u>		
BASURA	12.90%	29.33%
ASEO	3.23%	12.00%
JARDINERO	12.90%	9.33%
VIGILANTE	9.68%	12.00%
CHOFER	25.81%	6.67%
OBRERO	19.35%	24.00%
MECÁNICO	9.68%	2.67%
ELÉCTRICO	3.23%	2.67%
INGENIERO	3.23%	1.33%
TOTAL	100.00%	100.00%

(Tabla 48)

La tabla 48 muestra una comparación entre evaluaciones de informantes masculinos y femeninos.

También si se incluye a la categoría de 'obrero' -excluida en este cálculo-, el porcentaje de los informantes masculinos con el 35.49% sigue siendo mayor que el de las mujeres con 30.67%. Al ver el lado opuesto, llama la atención que el 29.33% de las mujeres colocaron a esta persona como 'recolector de basura' mientras sólo el 12.90% de los hombres la colocaron en el mismo lugar. Si se suman las últimas tres de las categorías ('recolector de basura',

'personal para el aseo' y 'jardinero') el porcentaje de mujeres que colocaron a esta persona en una de ellas, llega con el 50.66% a la mitad, mientras los hombres sólo suman el 29.03%. Esto cambia al 62.66% de las mujeres contra el 38.71% de los hombres al sumar a este resultado la cuarta categoría, que es la de 'vigilante'.

Sin embargo, esta tendencia termina cuando se le agrega la categoría de 'chofer'. El 25.81% de los hombres emplearía a la persona de la VO como 'chofer' y sólo el 6.67% de las mujeres harían lo mismo. Este fenómeno no tiene explicación. Sólo demuestra nuevamente la incertidumbre en cuanto a esta categoría. A pesar de lo mencionado, con respecto a la categoría de 'chofer' en su jerarquía social se considera que la variante lingüística menos prestigiada es más sancionada por informantes del sexo femenino.

Esto da paso al próximo análisis relacionado, apoyándose en la hipótesis de que las 'distancias' entre ambos empleos son mayores en las evaluaciones de las mujeres que en las evaluaciones de los hombres. Nuevamente, mientras la distancia positiva sea mayor, también revelará en mayor grado a las actitudes del informante hacia las variantes lingüísticas de la VO y la VE.

Ahora bien, si se comparan las distancias '0' a '3', resulta mayor el porcentaje de los hombres que el de las mujeres (Tabla 49). Entre estos están las distancias que anteriormente se habían señalado como menos significativas, es decir, la '1' y la '2'. Pero también en la '3', que fue señalada como 'importante' el porcentaje de los informantes masculinos supera con 25.81% claramente al porcentaje de las mujeres con 18.67%. En la suma de estos cuatro rubros, los hombres también superan a las mujeres con el 54.85%. Pero al analizar el detalle en las distancias más altas, la distancia '6' e incluso la '9' muestran resultados más altos para los hombres que para las mujeres. Por esta razón se volvió a sumar a las distancias definidas

como 'significativas' que son las '4', '5' y '6' así como las distancias definidas como 'altas' que son las '7', '8' y '9'. En el grupo de las distancias 'significativas', los hombres suman el 25.81% contra el 32% de las mujeres, y, en el grupo de las distancias 'altas' los hombres suman el 6.46% contra el 21.34% de las mujeres.

DISTANCIA ENTRE AMBAS EVALUACIONES

DISTANCIA %	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	TOTAL
(HOMBRES) POSITIVA	3.23%	16.13%	9.68%	25.81%	16.13%	0.00%	9.68%	3.23%	0.00%	3.23%	87.10%
(MUJERES) POSITIVA	0.00%	9.33%	6.67%	18.67%	17.33%	8.00%	6.67%	4.00%	14.67%	2.67%	88.00%
(HOMBRES) NEGATIVA		9.68%	3.23%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	12.90%
(MUJERES) NEGATIVA		8.00%	1.33%	1.33%	1.33%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	12.00%

(Tabla 49)

La tabla 49 muestra los porcentajes de las distancias calculadas sobre el total de hombres y mujeres por separado.

De esta manera, de nuevo se confirma que las mujeres sancionan en mayor grado a la variante que no coincide con el español estandarizado. El promedio de la distancia de los hombres es de 2.71 y de las mujeres 3.64. No se analizaron más en detalle las distancias 'negativas' ya que por la cantidad de los datos es difícil confirmar algo en este rubro.

Por último, hay que dirigir la atención hacia los informantes de San Cristóbal, aunque su número sea muy reducido. El *matched-guise* estaba previsto para ser aplicado principalmente fuera de la comunidad de San Cristóbal, sin embargo, se aprovechó la oportunidad de poder aplicar algunos cuestionarios dentro del pueblo mismo, ya que estos

datos pueden servir para indicar qué tanto los valores de los hispanohablantes hayan influido en el cambio de los valores del grupo minoritario.

El total de informantes que contestaron el cuestionario de la prueba 1 en San Cristóbal Huichochitlán fue de 8. De estos informantes, 2 hubieran empleado a la persona de la VE como 'jardinero' o 'chofer', mientras 4 la colocarían como 'ingeniero' y 2 como 'gerente' (véanse Tablas 50 y 51). En lo que se refiere a la VO, ésta aparece en las categorías de 'recolector de basura', 'personal para el aseo', 'jardinero', 'vigilante', 'chofer', 'obrero' y 'eléctrico'. Con la excepción de la categoría de 'jardinero' por la cual optaron 2 de los informantes; de las otras cada categoría ha sido seleccionada por un informante.

EVALUACIÓN DE LA VO EN SAN CRISTÓBAL HUICHOCHITLÁN

<i>BASURA</i>	<i>ASEO</i>	<i>JARDINERO</i>	<i>VIGILANT</i> <i>E</i>	<i>CHOFER</i>	<i>OBRERO</i>	<i>ELÉCTRICO</i>
1	1	2	1	1	1	1

(Tabla 50)

La tabla 50 muestra las evaluaciones de la VO por informantes de San Cristóbal Huichochitlán.

EVALUACIÓN DE LA VE EN SAN CRISTÓBAL HUICHOCHITLÁN

<i>JARDINERO</i>	<i>CHOFER</i>	<i>INGENIERO</i>	<i>GERENTE</i>
1	1	4	2

(Tabla 51)

La tabla 51 muestra las evaluaciones de la VE por informantes de San Cristóbal Huichochitlán.

Puesto que la mayor parte de la VE se encuentra en las categorías más altas, conviene

considerar a las distancias encontradas. Hay una distribución muy amplia entre las diferentes distancias (véase Tabla 52). Sólo en la distancia '4' quedaron los resultados de 2 informantes juntos. El resto quedó distribuido en la distancia negativa '1', y las distancias positivas '1', '3', '4', '6', '7' y '8'. La mayoría de estos resultados, se localizan en las distancias definidas como 'significativas' y 'altas', es decir, de la '4' a la '6' y de la '7' a la '9'.

DISTANCIA EN SAN CRISTÓBAL HUICHOCHITLÁN

<i>DISTANCIA</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
POSITIVA		1		1	2		1	1	1	
NEGATIVA		1								

(Tabla 52)

La tabla 52 muestra las distancias de los informantes de San Cristóbal Huichochitlán.

A pesar de esta muestra tan reducida, vale señalar que la tendencia encontrada en la misma comunidad confirma los resultados encontrados en el total de la muestra ya que el promedio es la distancia '3'. Esta actitud hacia su propia forma de hablar representa un ejemplo del impacto de las ideologías de los hispanohablantes en la población indígena.

Ahora bien, se puede concluir que una persona que habla español con un acento otomí en cuestiones de empleo, se encuentra en desventaja frente a otra persona que habla el español estándar de México. Es decir, los valores que son asociados con el español estándar, se relacionan con la educación, la inteligencia, la capacidad, la formalidad, etc. Esto queda demostrado con el hecho de que la mayoría de los informantes relacionaron a una persona que habla el español estándar con empleos mejor remunerados, y, para los cuales se requiere más capacitación e incluso estudios universitarios. Al mismo tiempo, una persona que habla el

español con un acento otomí, de acuerdo con la mayoría de los informantes, se relaciona más con los empleos para los cuales se requiere poca o ninguna capacitación. Muchos de estos datos señalan que la mayoría de los mismos informantes colocaría a las dos personas en cuestión en empleos muy distintos, hecho que demuestra que no las consideran como iguales. También se ha podido demostrar que entre las mujeres existe la tendencia de favorecer aún más a las personas que hablan el español estándar frente a una persona que habla con un acento otomí.

Por último, existen indicadores de que esta asociación específica de valores con el lenguaje ya ha tenido su impacto en las comunidades otomíes de la misma zona, como indica la muestra de informantes de San Cristóbal.

Así, la hipótesis que sirvió de base para la elaboración de esta prueba queda confirmada, ya que suponía que en cuestiones laborales una persona con acento otomí se encuentra en desventaja frente a una persona que habla el español estándar.

7.2.2. Actitudes de las mujeres.

La segunda prueba con resultados relevantes en este estudio se había diseñado exclusivamente para mujeres jóvenes, aunque hay algunos casos de informantes de 40 o de 30 años en la muestra obtenida. Esta prueba parte de la hipótesis de que la mayoría de las mujeres opta por una persona con acento estándar como compañero para una fiesta. La aplicación principal ha sido llevada a cabo en escuelas preparatorias y en las facultades de Antropología y de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México en la ciudad de Toluca. Adicionalmente hay cinco muestras de la comunidad mazahua de Temascalcingo en el Estado

de México, así como una muestra de San Cristóbal Huichochitlán.

El diseño de esta prueba fue menos complejo que de la anterior y por ello también ha sido más fácil el análisis de los resultados. Desde el principio la confirmación de la hipótesis era previsible y casi no se esperaban fluctuaciones relacionadas con el fenómeno por investigar. Sin embargo, también aquí ha sido posible poder observar algunas diferencias.

EVALUACIONES DE LAS MUJERES

<i>VE</i>	<i>VO</i>
<i>51</i>	<i>17</i>
<i>75%</i>	<i>25%</i>

(Tabla 53)

La tabla 53 muestra la preferencia de 68 mujeres por la VE o la VO.

En la muestra aparecen los resultados de 68 cuestionarios. De todas las informantes de esta prueba, 17 eligieron a la persona de la VO y 51 eligieron a la persona de la VE. Esto corresponde al 25% y el 75% respectivamente. Como el resultado ha sido muy definitivo en el rechazo de la VO, sería más interesante un análisis de las 17 informantes que optaron por la VO (Tabla 53).

En primer lugar, hay que mencionar a las 5 informantes de Temascalcingo las cuales, sin excepción, favorecieron a la VO. Sus edades son de 15, 16, 17, 23 y de 30 años. A pesar de la diferencia de edad, la selección ha sido uniforme en la pequeña muestra de esta localidad. En este caso no parece haber otro factor que la procedencia de las informantes que sienten preferencia por un acento que, tal vez, sea parecido al acento de los nativohablantes del mazahua cuando ellos hablan el español. Obviamente, la situación en Temascalcingo parece

ser diferente a la de San Cristóbal ya que las ideologías de los hispanohablantes aún no han tenido el mismo impacto.

Otra variable que pueda ser importante es la edad de los informantes. Si se analizan más en detalle a los cuestionarios que demuestran una preferencia por la VO, incluyendo a los de Temascalcingo, llama la atención que la mayoría se encuentra entre 15 y 17 años. Como se puede observar, de las 17 informantes que eligieron esta opción, 3 tienen 15 años, 5 tienen 16 años y 4 tienen 17 años (Tabla 54). Si ahora se considera a cada edad como los grupos de 15³³ y de 16 años³⁴ la mitad demuestra su preferencia por la VO, mientras que del grupo de 17 años incluye el 5,88% del total de la muestra a favor de la VO contra el 10,29% a favor de la VE. También este último dato parece significativo en comparación con el resultado en general (véanse Tablas 55 y 56).

PREFERENCIA POR LA VO

AÑOS	15	16	17	19	20	23	24	30	TOTAL
INFORMANTES	3	5	4	1	1	1	1	1	17
PORCENTAJES	17.65%	29.41%	23.53%	5.88%	5.88%	5.88%	5.88%	5.88%	100%

(Tabla 54)

La tabla 54 muestra la preferencia por la VO de acuerdo a la edad de la informante.

Sin duda, en su mayoría son las más jóvenes que aceptarían a la persona de la VO como compañero para la fiesta. Esto puede tener dos explicaciones diferentes. La primera es que los valores están cambiando y para las mujeres más jóvenes la VO se está volviendo más aceptable. Esto significaría que de alguna manera están cambiando las actitudes hacia los

³³ 4.41% del total de la muestra a favor de la VO y 4.41% a favor de la VE.

³⁴ 7.35% del total de la muestra a favor de la VO y 7.35% a favor de la VE.

acentos de nativohablantes de lenguas indígenas cuando ellos hablan el español.

JÓVENES DE 15 HASTA 20 AÑOS

<i>AÑOS</i>	<i>VO</i>	<i>VE</i>
15 AÑOS	3	3
16 AÑOS	5	5
17 AÑOS	4	7
18 AÑOS	0	3
19 AÑOS	1	10
20 AÑOS	1	8

(Tabla 55)

La tabla 55 muestra la preferencia por la VE o la VO en las informantes de 15 a 20 años.

PORCENTAJE DEL TOTAL DE 68 INFORMANTES

<i>AÑOS</i>	<i>VO</i>	<i>VE</i>
15 AÑOS	4.41%	4.41%
16 AÑOS	7.35%	7.35%
17 AÑOS	5.88%	10.29%
18 AÑOS	0.00%	4.41%
19 AÑOS	1.47%	14.71%
20 AÑOS	1.47%	11.76%

(Tabla 56)

La tabla 56 muestra los porcentajes de la tabla 55 calculados sobre el total de 68 informantes.

La segunda explicación está relacionada con la adquisición del lenguaje. Se supone que 'una lengua determinada' es un constructo artificial (véase 1.5.1.) el cual es adecuado bajo ciertas circunstancias y para determinados propósitos; este constructo, sin embargo, no sirve para explicar todos los fenómenos relacionados con el lenguaje. La adquisición del lenguaje es un proceso más universal que incluye no sólo la adquisición de 'una lengua determinada', sino

de manera general a la capacidad de relacionarse con otros hablantes en diferentes contextos. A la adquisición del lenguaje, entonces, también pertenece la adquisición de las diferentes actitudes hacia las diversas formas del habla. Si se considera el resultado bajo este aspecto, hay que ver a las informantes como personas que aún están adquiriendo el significado social de un acento indígena. Es decir, estas mujeres aún no relacionan el acento con el desprestigio y, tal vez, todavía no perciben que esta variante es sancionada en la sociedad dominante. El fenómeno que apoya esta segunda explicación, es el hecho de que dentro de las mismas comunidades existe la tendencia de que las nuevas generaciones adquieren mayoritariamente el español junto con la lengua indígena, o, ellas crecen como monolingües del español. Al mismo tiempo, se van reduciendo las personas que aún hablan el español como segunda lengua y con un acento marcado al hablar el español. En consecuencia, es más probable que la oportunidad de conocer esta variante del español se haya reducido, y, por ende, las más jóvenes la desconocen. Sin embargo, la única informante de San Cristóbal, una muchacha de 15 años optó por la VE, ya que ella conoce el acento otomí y las actitudes relacionadas.

Con respecto a las dos explicaciones, es más probable que la segunda sea la más acertada, y es menos probable que haya un cambio de valores en este sentido, ya que esto implicaría que se hubiera creado una nueva conciencia, que en tal forma y a esta edad es poco probable, cuando entre las informantes de la Facultad de Antropología de la UAEM no se ha podido encontrar lo mismo.

Los resultados de esta prueba confirman la hipótesis de que una persona que habla la VE es más atractiva que una persona que habla la VO. Obviamente los valores que determinan el concepto de prestigio, también están determinando el concepto de belleza. A pesar de que entre las más jóvenes los resultados no han sido tan claros, es interesante que entre las

informantes de la Facultad de Antropología, a pesar de haber alegado algunas de que esto era un trato racista, siempre terminaron por elegir la VE con la explicación de que es necesario que una pueda comunicarse con su pareja cuando habla bien el español. Sin embargo, como en el caso del estímulo grabado, se trataba de la misma persona que al producir la VO sólo estaba tratando los aspectos fonéticos y de entonación. No había diferencias sintácticas o de vocabulario. Así, la razón que dieron finalmente ha sido un pretexto, aunque las mismas informantes no necesariamente tienen que haber estado conscientes de esto porque muchas de estas reacciones son parcialmente conscientes o totalmente inconscientes.

7.2.3. Las actitudes en el desplazamiento

Las pruebas del *matched-guise* tenían el propósito de estudiar las actitudes hacia el español de los hablantes del otomí. Las actitudes dependen directamente de los sistemas de valores, y así estas mismas pueden servir como regla medidor del conjunto de valores, ya que los valores como tales no son observables, como señala Kluckhohn (1962: 395-96):

A conception identifies value as a logical construct comparable to culture or social structure. That is, values are not directly observable any more than culture is. Both values and culture are based upon what is said and done by individuals but represent inferences and abstractions from the immediate sense data.

De esta manera, las diferentes pruebas también revelan los diferentes conjuntos de valores como el 'ser culto', el 'ser educado', el 'ser inteligente' o el 'ser astuto' juntos con sus contrapartes negativas como el 'ser ignorante' o el 'ser inculto'. La prueba 1 -la que fue la más elaborada y extensa- sirvió para medir este conjunto. La prueba 3 sirvió para medir todo lo relacionado con los conceptos de belleza en relación con un ser humano, como por ejemplo el 'ser atractivo(a)', el 'ser guapo(a)' o el 'ser feo(a)', etc.

Son éstas las dos pruebas que resultaron más exitosas, ya que sirvieron para recolectar un número relevante de datos en cada una, y también se confirmaron sus hipótesis específicas. Las demás pruebas que estaban relacionadas con la 'honradez', la 'agresividad' y la 'religiosidad' resultaron mal diseñadas, o no llevaron a la confirmación de su hipótesis específica.

La prueba 1 confirmó ampliamente que la persona de la VO, en comparación con la persona de la VE, es considerada menos estudiada, menos educada y menos capaz para llevar a cabo trabajos más sofisticados y mejor pagados. Es decir, la persona de la VO siempre está en desventaja en el mercado de trabajo. La prueba 3 demostró que el 75% de las mujeres jóvenes prefieren a la persona de la VE como compañero de baile para una fiesta si tienen que escoger entre ésta y la persona de la VO.

Estas actitudes de las comunidades vecinas de hispanohablantes ejercen fuertes presiones sobre los valores de la misma comunidad indígena cuyos habitantes sienten que su propio comportamiento es incorrecto y equivocado. En consecuencia, buscan cambiar su manera de ser y parcialmente copian las mismas actitudes de la comunidad superpuesta. Son entonces las actitudes dentro de la comunidad que dan cuenta del cambio de sus valores.

7.2.3.1. Las ideologías como origen de intereses

Los orígenes de los intereses han sido divididos principalmente en las necesidades por un lado, y las ideologías por el otro, de los cuales ahora se verán los intereses que se originan en ideologías. Las ideologías que se reflejan en los resultados del *matched-guise* no son la causa directa de los intereses (y presiones) en los miembros de las comunidades indígenas, porque las actitudes medidas están reflejando a las ideologías de la sociedad dominante. En

gran parte confirman lo que se ha descrito de manera hipotética sobre la historia del contacto de lenguas en el lugar, para los hablantes del otomí, en relación con las posibilidades de conseguir empleo y de vivir mejor.

Los miembros de la comunidad dominante se encuentran en una posición de poder en la mayoría de los casos. No obstante, muchos de ellos no están conscientes de su posición de poder frente a los grupos autóctonos. Así, la reacción detectada es la reacción hacia una persona 'ignorante' o, en el mejor de los casos, una persona 'poco culta'.

En el test que se aplicó a los informantes, ellos reaccionaron ante un acento en su lengua, el español, y no ante la LI misma. Esto implica una consecuencia muy importante para los hablantes que adquirieron la LE como segunda lengua. De acuerdo con Lippi-Green (1997) si una persona adulta trata de cambiar un acento, esto es tan difícil como si tratara de crecer unos centímetros más. Sin embargo, generalmente mucha gente cree que sí es posible cambiar un acento en estas circunstancias, algo de lo que nadie cree es en cuanto a las posibilidades de crecer unos centímetros más. Es decir, la persona con un acento otomí siempre será tratada como persona ignorante cuando ella trate de conseguir un empleo de mayor prestigio y mejor remunerado. Generalmente se cree que ella misma pudiese hacer un esfuerzo para superarse. En consecuencia, para muchos el mismo hablante es responsable de su acento.

Ante esta situación los afectados tienen diferentes posibilidades de reaccionar, de las cuales se van a discutir dos. Una forma es el aislamiento del grupo y la solidaridad entre sus integrantes. Esto significaría que el grupo entero ayudaría a todos sus miembros integrantes, sin embargo, en sus posibilidades como grupo se queda limitado al consumo de los recursos del lugar. Para esta solución se necesitaría una ideología que creara intereses de grupo, es

decir, una ideología que se tradujera en una identidad fuerte del mismo grupo. Otra posibilidad sería que se considerara este problema como individual. Esto significaría que el individuo trataría de resolverlo principalmente para sí mismo y para su familia. La aceptación de las ideologías del grupo dominante sería la consecuencia en el caso de esta última solución, hecho que se expresa en el siguiente testimonio.

Guillermina:

Somos de allá que casi no (saben) hablar en español - ¿Por qué? - Porque no entendíamos (allá ves) lo que me decían - O cuando nosotros íbamos a a trabajar - Pos casi no sabíamos hablar bien en español ¿no? Entonces nos trataban ...

Los miembros del grupo otomí de San Cristóbal Huichochitlán han elegido la segunda de las mencionadas soluciones. Por ejemplo, Guillermina adquirió el español como segunda lengua pero sus hijos son hablantes del español con pocos conocimientos del otomí. La misma informante opinó que ella haya logrado que "sus hijos se hayan civilizado". Así ella misma sólo "está medio civilizada" lo que significa que ha hecho suyas las ideologías del grupo dominante, y esta circunstancia la pone en desventaja en cada momento cuando entra en contacto con los hablantes del español. Sin embargo, sus hijos ya forman parte del grupo dominante y así el problema ha sido resuelto de manera individual para ellos, es decir, ellos escogieron la segunda opción.

Cuando los miembros del grupo minoritario aceptan las ideologías del grupo mayoritario, esto significa que pesa una enorme presión sobre ellos como individuos, ya que no pueden desarrollar una facilidad compartida con los hablantes de la comunidad superpuesta equivalente a la que ya hayan elaborado con los miembros de su propia comunidad. Es decir,

ellos tienen un 'acento' en la conversación con los hablantes de la comunidad superpuesta, pero no viceversa. Sin embargo, pueden lograr parcialmente que sus hijos desarrollen esta facilidad compartida deseada. La presión que sienten estas personas es una 'presión permanente' la cual está dirigida hacia la adquisición y no tanto hacia la comunicación. Lo que en este caso determina la presión en la conversación es el éxito en el nivel B) o sea la competencia con toda su carga ideológica.

Un poco diferente es la presión relacionada con las ideologías de las informantes⁵⁵ de la prueba 3. Generalmente estas ideologías llevan al mismo resultado como las que se reflejan en la prueba 1 pero se distinguen en que las presiones no están relacionadas con las condiciones de la supervivencia. Una necesidad biológica de los humanos es que tienen que relacionarse con otros humanos. Si la prueba 3 apunta hacia la relación sexual, se trata únicamente de una variante de esta relación. El interés en la comunicación con otras personas es muy fuerte⁵⁶ aunque la comunicación no tenga el propósito implícito de beneficios materiales como, por ejemplo, en la comunicación necesaria para la compraventa. Una persona que no se comunica con nadie, generalmente tiene un problema psicológico. Esto significa que se trata de una necesidad casi tan existencial como la necesidad de comer. De esta forma, los intereses relacionados con la comunicación causan presiones semejantes a las presiones relacionadas con la supervivencia.

Muy relacionados a los mencionados, son los intereses (y las presiones) de ser valorado y aceptado en alguna comunidad. Este hecho se refleja en los resultados de todas las pruebas, inclusive en las últimas que no han sido llevados a cabo de la misma manera como

⁵⁵ Esto no significa que estas ideologías sean solamente de mujeres.

⁵⁶ Se recuerda de que la privación de la posibilidad de comunicarse inclusive ha sido desarrollada como forma de tortura para hacer confesar a presos.

las pruebas analizadas. En general, el hablante de la LI no es considerado como una persona a la que haya que temer por su agresividad o su energía criminal. Sin embargo, en la mayoría de los casos es considerado como más ignorante, incluso como menos digno de ser respetado y aceptado en las comunidades en general. No obstante, como se verá más adelante, de la misma manera existe en la comunidad un conflicto entre aceptación y resistencia hacia las ideologías, las cuales crean estas actitudes mencionadas. Por ende, también es menos digno de ser considerado para la comunicación. El hecho de la transferencia de las ideologías vierte este problema hacia la comunidad indígena.

De manera resumida se puede decir que las actitudes son la parte visible de las ideologías. La actitud negativa hacia cierta forma del lenguaje es la prueba de la existencia de una ideología que excluye a los otomés del grupo dominante. Puesto que ya existen presiones en los primeros de integrarse al grupo dominante, se crea en los miembros del grupo minoritario el interés de eliminar este obstáculo. Así, crece la presión de asimilarse lingüísticamente. Al ver que los afectados son los hablantes del otomí pero no los monolingües del español, el otomí es considerado el obstáculo mencionado y surge la presión de eliminarlo en los propios hijos.

7.3. Las entrevistas

En el análisis de las actitudes, por medio del *matched-guise*, también se revelaron efectos que acompañan el desplazamiento del otomí. Estos efectos son las desventajas sufridas por las personas que hablan el español con un acento otomí. En cuanto a los objetivos del estudio, el *matched-guise* confirma que sí existen desventajas para una parte de la población indígena durante el desplazamiento del otomí. Las desventajas resultantes para sus hablantes han sido nuevamente confirmados por los datos de las entrevistas. Las entrevistas en general revelaron información sobre el desplazamiento de la lengua indígena, las desventajas sufridas por los hablantes del otomí durante el proceso del desplazamiento y del cambio de valores e ideologías que modifica a las relaciones de poder. Es decir, las entrevistas se realizaron para complementar los resultados obtenidos con el cuestionario y el *matched-guise*.

Para facilitar el análisis de las entrevistas, éstas se dividieron en 4 categorías. Estas categorías con sus respectivos temas se reflejan en los siguientes capítulos. Ellos se centran en los temas relevantes para apoyar y profundizar los resultados de los instrumentos presentados hasta el momento.

7.3.1. Actitudes negativas hacia el otomí desde el grupo mayoritario. Actos de menosprecio.

Los conjuntos de creencias y las ideologías (véase también van Dijk 1999) son relacionados con las diferentes lenguas y con las situaciones sociales y materiales de los hablantes del otomí. Así, están en primer lugar las actitudes expresadas hacia el habla. Existen diferentes actitudes que son manifestadas de manera más o menos evidentes. También se podría decir que son más conscientes o menos, según el caso. Los actos de menosprecio hacia

los hablantes del otomí aparecen de manera más evidente. Esto es principalmente el trato de personas extrañas hacia las personas que tienen que salir de San Cristóbal para trabajar, para consultar a un médico o para hacer las compras necesarias de su hogar. Casi todos los entrevistados han experimentado algún desprecio directo y abierto al salir de su comunidad.

Ernesto:

O sea - ya - aquí casi casi como se puede decir - ya se domina las dos lenguas - el otomit - como que el otomit NUNCA les hacen caso porque - () no más les escucha otra PERSONA - POBRES INDIOS -Así así

(ER1)

Hay que ver lo dicho por Ernesto en el contexto de que él era delegado de la comunidad y de que él debía defender los intereses del pueblo. En este comentario se puede observar un conflicto entre diferentes posiciones de las cuales él probablemente no está consciente. El uso de la palabra 'otomit' en vez de 'otomí' expresa su identidad con la misma ante los entrevistadores, ya que acababa de decir que ésta era la designación correcta en su lengua. Se tratará este fenómeno más adelante. Lo importante aquí es resaltar la expresión "POBRES INDIOS", los cuales son estas personas a quienes nunca se les escucha. A los otomíes no se toman en cuenta cuando ellos hablan en su propia lengua.

También se le preguntó a la esposa de Ernesto si ella había tenido alguna vez una experiencia como la mencionada.

Juana:

Sí - eso lo que sentíamos porque - este - por ejemplo - acaba de decir que mis hijos ... hablan - este - en español. Y nosotros hablamos en otomí. - Pues me sentía yo mal porque - pues mis hijas hablan en otro idioma y yo () porque llega una persona aquí - pues no pues - este no hablan así - este es

india - este es indio () - Ajá - Pero este - yo me siento que () hablan en español - Pero pus del otro lado - porque - por ejemplo - no puedo yo explicar - cómo yo hablo en otomí - no puedo yo explicar en español. - Pues - es lo que siento yo mal entonces así.

(ER2)

Juana (esposa de Ernesto) relaciona inmediatamente su experiencia con los deseos para sus descendientes. Ella ha tenido experiencias negativas por ser hablante del otomí. Así, ella justifica el hecho de que tiene que hablar en otomí porque no sabe expresarse de la misma manera en español como (líneas 5 a 7) por lo cual no quiere que a sus hijos les suceda lo mismo.

Ana, la hija de ambos, relata un caso que ha sucedido en la misma comunidad cuando se le preguntó acerca de esta clase de experiencias. Su caso es algo diferente, ya que su dominio del español se acerca más al estándar de Toluca que al español de su madre. Sin embargo, su experiencia ha sido como una experiencia de la comunidad porque fue el director de la secundaria quien actuó contra los hablantes del otomí.

Ana:

Ah Sí -Sí ha habido - Pero sí - no en Toluca -también incluso aquí con la escuela secundaria. - Llegó el señor director - y cuando () empezó a llegar - entonces él - este señor ya empezó a decir - No - que estos indios - que estos quién sabe qué - Hizo una junta así - junta de padres de familias - Pero entonces fue cuando él dijo () - Fue cuando ya todo mundo se ofendió - porque ya - o sea - pues - todos los vecinos son más bien toda la gente que se encontraba allí. () encima. - Y ya - entonces - es por eso que también ha tenido muchos problemas - el señor director de la secundaria.

(ER3)

Lo importante del testimonio de Ana -algo que no aparece muy bien en el fragmento de la transcripción-, es el hecho de que el director quería prohibir que los alumnos hablaran el otomí en la escuela. Al seguir la pregunta acerca de qué realmente había dicho el director al tratar de limitar el uso de la lengua indígena la respuesta fue la siguiente:

Ana:

Pues dijo que - que mientras más tuviera la oportunidad de - de pisotear a los INDIOS - que mejor - Pero yo pienso que también él - él viene de sus raíces ¿no? - Tenía que haber venido de los indios - Pues - si no - no estuviera - Aquí creo que todos fuimos indios y - y de allí - más o menos () la gente, que es otra cosa muy diferente.

(ER4)

Se trata de un caso de discriminación muy obvio y directo. Llama la atención que no por el hecho de querer pisotear a los indios parece ofender, sino el hecho de ser llamado 'indio', lo cual se nota también en el énfasis al pronunciar la palabra. Ella trata de replicar este insulto con el argumento de que aquí todos son indios, por lo cual, el que está insultando, no queda ausente de la parte insultada. La designación 'indio' es lo que realmente es el hecho humillante para la entrevistada. Otros relatos parecidos han sido más generales en el sentido de que la gente de San Cristóbal es tratada de igual forma, suceso ante lo cual reacciona la entrevistada Jovita de la misma manera como Ana.

Jovita:

Pues - a veces - o que las indias y que no sé qué. - Pero pobrecitos - porque ellos también descienden de allí mismo. - No porque sean de Toluca - de ciudad - crean que - pues - son GRINGOS - o algo así. - Pues - todos los que somos de aquí provenimos de los indios ¿no? - O sea - porque así - de los indios. - Ay que eres muy india - o quién sabe qué. - Pero pues - ay

pobrecitos.

(JO1)

En este caso, incluso, se demuestra cierta seguridad de la entrevistada, ya que califica a los mismos que los insultan como 'pobrecitos' porque ellos no se van a convertir en 'gringos' al clasificarla así. La diferencia en este testimonio de Jovita es que ella no lo presenta como un fenómeno único como lo hace Ana, sino más bien, como lo hacen Juana y Ernesto, ella lo presenta como un fenómeno general. Jovita, igual que Ana con la secundaria terminada, realmente no demuestra sentirse inferior, ya que a ella tampoco se le nota su origen por su acento al hablar el español. Sin embargo, esto no sucede así en el caso de Guillermina, quien solamente tiene un año de primaria y se siente inferior frente a la gente hispanohablante.

Guillermina:

Pues sí - pero - o sea - como le vuelvo a decir a ella -Somos - o sea eh -bueno - sin ofender - somos de allá que casi no (saben) hablar en español - ¿Por qué? - Porque no entendíamos (allá ves) lo que me decían - O cuando nosotros íbamos a a trabajar - Pos casi no sabíamos hablar bien en español ¿no? Entonces nos trataban ... () así como uno quería - pues ... -¿Sí? ... Ahora - yo le dije a la señora que cuando nosotros vamos a algún lado - en Toluca o a México a vender - pues - nos tratan - o sea - como que si no - no valiéramos nada. ¿Por qué? - Porque como la vestidura que tenemos - o porque no sabemos hablar - o no sabemos contestar - Nos tratan () - o sea - mal - ¿sí? ... Y por eso - así - ora sí - la gente - ya como aquí casi no había escuelas - pero ahora sí - gracias a dios - que ya HAY - y ya aprendieron los niños más a hablar en español que en otomí.

(GU1)

Guillermina se refiere a una conversación (como le vuelvo a decir a ella) en la cual ya había dicho algo a una persona de las presentes. Ella ve la falta de escolaridad como causa del

trato recibido pero es muy cuidadosa en su comentario, tal vez porque no quiere relacionar a los presentes con las personas que le han hecho sentir que es diferente. Así, presenta un hecho 'real' diciendo que ellos son de donde casi no hablan el español, sin querer ofender a nadie. Aunque en este momento solamente se hubiera ofendido a sí misma. La entrevistada dice que esto que se está repitiendo cada vez cuando un hablante del otomí sale a trabajar, y, según ella, la causa de este trato se encuentra en la forma de vestir y en la forma de hablar, y también porque los hablantes del otomí no entienden a la gente de fuera. La solución para este problema, de acuerdo con la entrevistada es la educación formal, ya que las escuelas son la institución donde los niños aprenden a hablar bien el español. Debido a que los presentes (entrevistadores) eran 'personas de fuera' ella evita ofenderlas. Su testimonio parece haber sido suavizado al mantenerlo en términos muy generales. De esta manera es probable que haya un trasfondo de discriminación mucho más fuerte del que la entrevistada está expresando en esta situación específica.

En este sentido también se expresan los otros entrevistados. El que también ha experimentado el maltrato es Santiago:

I:

Mhm. Entonces, o sea que sí se () se dan estos casos ... de que van a Toluca y escuchan cosas negativas cuando hablan en otomí - y allí alguien los escucha - o sea -

Santiago:

¡Sí! () esos nopaludos - esos mugrosos - inclusive a veces - que no, mugrosos no estamos - pues. ((risas)) Pero es ...

I:

¿Es lo que dice la gente?

Santiago:

Sí, sí ha habido a veces - hasta problemas hay - ¿no? - Porque uno - pues - le hieren a uno el orgullo.

(SA1)

Santiago:

Pero hay personas que no más este, se quedan riendo de tí, a veces. Lo malo es que no te lo dicen. Porque si te dijeran, sabes qué, tu idioma no me gusta. Yo en otro caso también les dijera, sabes qué, también tu idioma no me gusta, o lo que sea. Pero lo malo es que nunca te lo dicen. Nunca te lo dicen, nada más () te hacen los gestos de burla. Y pues sí, se siente uno mal. Entonces te cohibes, al último te cohibes - creo que sí la regué.

(SA2)

Santiago tiene un dominio del español mayor que Guillermina, y es operador de trailer. Así entra más frecuentemente en contacto con la comunidad externa y tiene la ventaja de no ser reconocido como indígena cuando no lo desea. No obstante, su identidad con el lugar lo hace hablar en otomí cuando encuentra a personas de su comunidad. Por esto ha sido expuesto a la burla de foráneos (véase SA2) y al insulto (véase SA1) por los hispanohablantes. Incluso da a entender que ha habido riñas por esta razón.

En el mismo sentido se expresa también Alicia, quien no tiene el problema de manera personal ya que ella solamente entiende el otomí, y no es reconocida como miembro del grupo minoritario por su modo de hablar, porque su formación -de la primaria al bachillerato- la ha recibido en escuelas de Toluca. Por su acento, más bien la identifican como una persona educada de la capital del estado. Sin embargo, ella también ha presenciado situaciones como las relatadas y ella también puede dar ejemplos similares.

Alicia:

Lo que pasa es que - una vez fuimos al doctor a México. Entonces - este - mi abuela estaba enferma. Entonces la llevamos allá y entre mi tío y mi tía empezaron a hablar en otomí. - Entonces - unos médicos - que estaban allí

cerca empezaron a reírse. - Ay pero ya viste cómo están hablando - O sea - en forma de burla.

(AL1)

Alicia presenta este caso como un caso único igual que lo hace Ana. Obviamente ella no tiene la experiencia frecuente como algunos de los otros entrevistados. Pero también tiene conocimientos de lo que sucede a las personas de habla otomí.

Alicia:

Me comentan mis tías que también cuando piden - piden - este - que se pare el camión - y se suben y empiezan a hablar en otomí - la gente que va sentada también - las ve como en forma de - de - de menosprecio.

(AL2)

Este es un testimonio indirecto, ya que Alicia también sólo lo sabe por los relatos de sus parientes. Como se había mencionado antes, esta experiencia se distingue de la otra, como una experiencia que se repite regularmente cuando la gente se sube al camión y habla en otomí. En este sentido, también el último de los testimonios relacionados con el maltrato hacia los hablantes del otomí viene de una persona que lo conoce nada más de los relatos de los afectados. Sin embargo, en este caso, Chavela como investigadora de la UAEM, no solamente se está refiriendo a un relato aislado ni a una sola persona que le haya comentado lo que ella relata en la entrevista. Su experiencia amplia, con muchas personas de la comunidad, desde hace algún tiempo, puede reclamar alguna representatividad para todos los hablantes del otomí.

Chavela:

Lo que sucede es que la gente eh ... ya no quiere que los humillen. Porque ellos - según nos han platicado - los humillan por su idioma. Cuando vienen a Toluca - entonces - este - los humillan diciéndoles INDIOS. - Eso les molesta a ellos - y no quieren que sus hijos pasen por lo mismo. Entonces - a sus hijos -tratan de hablarles en español - aunque hablen muy mal - el español - muchos - les hablan en español para que (ellos) lo aprendan - y también -porque ... en la escuela los obligan a que hablen español.

(CH1)

Chavela:

Hubo muchas señoras - hubo varias señoras que nos dijeron - que cuando venían de compras - aquí las maltrataban ¿sí? - Que les dicen marías, que les dicen indias, que ... - O sea - las humillan ¿no? - Y entonces - eso no quieren para sus hijos.

(CH2)

Chavela, incluso, habla de una de las consecuencias del trato hacia los otomíes. Ellos no quieren que sus hijos sean tratados de la misma manera. Por, eso les hablan en español, aunque lo hablen mal (véase CH1).

7.3.1.1. Resumen

Los testimonios presentados en este capítulo amplifican a los resultados de las pruebas 1 y 3 del *matched-guise*. La presiones de convertirse en una persona respetada están presentes en diferentes niveles de la vida y en diferentes niveles del contacto. Como aún se verá, entre los hablantes del otomí y los miembros de la comunidad en general existen ciertas actitudes en los afectados que señalan una aceptación del mencionado trato recibido de los más poderosos y al mismo tiempo, se pueden detectar diferentes actos de resistencia que rechazan este trato.

Si los habitantes de San Cristóbal Huichochitlán solamente hablaran el otomí, nunca

serían tomados en cuenta. Según el testimonio de Ernesto, la gente solamente siente lástima por ellos ('pobres indios'). Los hablantes de la LI se sienten discriminados y son objeto de agresiones. Las agresiones se expresan en diferentes formas de las cuales una es la burla escondida. No obstante, ésta es la forma menos ofensiva ya que también existen casos como las burlas abiertas para provocar riñas (esos nopaludos - esos mugrosos - inclusive a veces - hasta problemas hay - SA1). De la misma manera inclusive hay tratos agresivos como en la ocasión del director de secundaria, el cual quería prohibir el uso del otomí en la escuela. Es decir, el hablante del otomí no sólo es objeto de agresión al salir de su comunidad sino también dentro de ella.

Pero también existen otras actitudes que se podrían llamar 'actitudes de baja intensidad' y las cuales son constantes cuando los otomíes salen de su pueblo. Cuando una persona adulta quiere evitar las 'actitudes de baja intensidad', solamente puede reducir las salidas a lugares donde predominan los hispanohablantes.

Sin embargo, en la misma comunidad también ya hay quienes han adaptado las actitudes negativas hacia los hablantes de la LI. Inclusive hay personas no pertenecientes a la comunidad, quienes tienen algún poder y actúan de la misma manera como lo hace la gente de la ciudad. Lo que se puede observar en estos casos es una alteración en la ecología de presiones. Se identifica la presión de disminuir el trato negativo, que se consigue con la reducción de los viajes. Sin embargo, cuando el trato negativo ya ha ingresado a la comunidad, se puede hablar de un cambio del estado del mundo, el cual modifica la presión. Entonces, para evitar el trato negativo cuando hay alternativas, éstas son tomadas en cuenta. Una persona joven que aún tiene la posibilidad de adquirir conocimientos aceptados del español, y, al mismo tiempo los hablantes del otomí procuran que sus hijos obtengan

conocimientos del español para que no reciban el mismo trato.

De esta manera el desplazamiento de la LI también es un resultado de la presión de ser un miembro respetado en la sociedad nacional. La presión es el resultado de un conjunto de intereses que se evidencia en las actitudes de los mismos hablantes hacia su lengua y en las actitudes de los demás miembros de la comunidad que ya no son hablantes de la LI.

7.3.2. Actitudes negativas de los hablantes del otomí hacia su lengua.

Todos los testimonios de los ocho entrevistados de San Cristóbal, coinciden en el maltrato hacia los hablantes del otomí cuando ellos salen de su comunidad. Ya se mencionaron casos de maltrato dentro de la misma (véase ER3 y ER4). Como ya se ha podido ver en el último testimonio (CH1 y CH2), este hecho también tiene consecuencias en las actitudes de los mismos indígenas hacia su propia forma de hablar. Entre las posibles reacciones de parte de los otomíes hacia las actitudes en contra de su lengua, podría haber algún tipo de resistencia contra las mencionadas actitudes. Ellas podrían subrayar su diferencia con la comunidad exterior. Esto significaría un refuerzo del grupo minoritario que de esta manera se enfrenta a las circunstancias adversas de la comunidad mayoritaria de habla española. Pero también existe la posibilidad de resolver el problema de manera individual o casi individual, es decir en el dominio familiar. Esto implicaría un acercamiento al grupo mayoritario que se traduce en desarrollar un comportamiento similar a éste. Así, no son reconocidos como miembros del grupo minoritario. Entre los entrevistados de San Cristóbal, algunos han resuelto de manera individual su problema de estar expuesto a la burla y al hostigamiento por parte de los hispanohablantes. Es decir, que ellos en la mayoría de las

situaciones son capaces de actuar exitosamente en el grupo mayoritario sin ser reconocidos como indígenas. Esto es el caso de Ana, Santiago, Jovita y Alicia. Sin embargo, Juana, Ernesto y Guillermina no son capaces de esconder su origen. Por ejemplo, Guillermina menciona que sus hijos ya hablan más el español que el otomí. Cuando se le pregunta si eso es bueno, su respuesta es la siguiente:

Guillermina:

Pues - bueno para - para nosotros aquí - pus casi ya es un poquito más CIVILIZADO hablar en español que en otomí. Porque no sabíamos hablar casi bien en español - ¿sí? (Allí volví) a decir a la señora que no más le decíamos - sí, sí, sí - pero para contestarle - pues no. Solamente los que sabían hablar bien en español - aquí - son los que salían a trabajar en casa - en Toluca - Esos son los que ya casi más o menos le entendía a algunos. - Pero los que no - no - yo le digo a la señora que mi - mi madrecita - que - gracias a dios - todavía vive - no sabe hablar bien en español -bien, bien - que digamos ¿no? - O sea - hay a veces le dice unas palabras que son bien - y hay unos que no. Entonces - por eso - este - pues por lo mismo - este - ya casi los jóvenes de aquí - YA - BUENO - SIENTEN QUE NOSOTROS YA ESTAMOS UN POQUITO SEMI CIVILIZADOS porque estamos hablando en ESPAÑOL. - Y SÍ - los niños de aquí SÍ LE ENTIENDEN - Le entienden - nada más que ya no hablan como nosotros.

(GU2)

Ella considera "un poquito más civilizado hablar en español que hablar en otomí" y los hijos ya sienten que ella está 'semi civilizada' porque ha empezado a hablar en español. Esto significa que Guillermina está aceptando los valores del grupo mayoritario, del cual ella normalmente recibe el trato discriminatorio. Lo mismo se puede observar en otro de sus testimonios.

I:

¿Por qué dice usted que se está civilizando la gente?

Guillermina:

Ah - porque antes éramos muy - muy este - muy de bajo recurso - pues -¿sí?
- Antes -

I:

¿Quién decía esto - que se están civilizando? - ¿Los maestros?

Guillermina:

Mhm -no pues - nosotros - y también los maestros - porque -también este - o sea - no vivíamos así. - No vivíamos así - nada más teníamos casa de adobe y teníamos que tejer. - Tejer y a vender los sombreros - para comer - ¿sí? - Entonces -y ahorita - gracias a dios - que ya - o sea - yo me imagino que con el estudio también - que tiene uno - les da - o sea - pues les da - ¿Cómo le diré? - () para salir adelante - para hablar bien - como va vivir uno ¿no? ... ¿sí? - Porque antes - pues nadie - nadie - o sea nadie - () a esto - Nadie - o cómprate esto o haces esto () - O sea - nuestros padres eran muy -¿cómo le diré? - muy bajitos de bajo recurso pues - Por más que trabajaban - pos no - No - no vivíamos pues así. - Teníamos puro casa de adobe.

(GU3)

El concepto de 'civilizado' que tiene Guillermina está muy relacionado con los estratos sociales. No ser civilizado equivale a ser de bajos recursos, tejer y vender sombreros, no tener estudios, no irse de compras y trabajar mucho pero no salir adelante, igualmente que vivir en una casa de adobe. En otro momento ella también relaciona el 'ser civilizado' con la forma tradicional de vestir aunque esto actualmente resulta ser más caro que vestir de forma 'civilizada'. A veces está la duda si ella le atribuye o no un valor negativo al 'no ser civilizado'. Sin embargo, cuando insiste tanto en que la gente tiene que civilizarse, por lo menos hace entender que asocia lo 'civilizado' con un valor positivo.

Ernesto:

SE VA CIVILIZANDO NUESTRA GENTE - por ... las escuelas, ... por nuestra propia educación - Ora - desde luego allí - es que tienen que le

alcanza - Va - este ... - Se va preparando - Va sobresaliendo ¿no? - Y entonces ... yo tuve la dicha también ... de ser uno de ELLOS.

(ER5)

También Ernesto relaciona a la educación con "la civilización de su gente". El entrevistado se considera como una persona afortunada porque él también ha tenido la suerte de poder civilizarse (ER5). Guillermina y Ernesto son los únicos entrevistados que relacionan el proceso de castellanizar con el proceso de civilizarse. Ambos son reconocidos como hablantes del otomí cuando salen a Toluca, igual que Juana. Ella no usa el mismo término, sin embargo, a la pregunta si no se sintiera mal si sus hijos dejaran de hablar el otomí, ella contesta así:

I:

Pero si ellos dejaran de hablar el otomí - ¿qué sentiría usted?

Juana:

Pues - también igual - igual - este - sentía yo bien - porque pues - Que bueno - que ya () otomí mis hijos y mis hijas - sí.

(ER6)

Los hablantes más discriminados expresan menos afecto hacia la lengua indígena. Como se podrá ver más adelante, ninguno de los demás entrevistados se expresa de la misma manera. Se podría hipotetizar aquí, que son los hablantes que no pueden escoger entre diferentes identidades (Le Page & Tabouret-Keller 1985) los que más aceptan los valores de los grupos de los cuales reciben el trato discriminatorio. Los testimonios de los otros entrevistados confirman que estas actitudes hacia su propia lengua, son principalmente los

testimonios de los hablantes cuya lengua más fuerte es el otomí. Jovita, por ejemplo, a quien se podría considerar como una hablante del español sin acento del otomí, habla de la siguiente manera de las personas que tratan de ocultar sus conocimientos del otomí dentro de la comunidad.

Jovita:

Se hablan igual. - Lo mismo se entienden. - O sea - () hablan lo mismo - Sí - aunque pues - si hay mucha gente - como que le da pena - ¿no? Luego le da pena hablar - y, ,muchas veces - incluso aquí - estamos y - Hay gente que es de aquí - le preguntamos - ¿sabes hablar en otomí? - No, no lo sé - Muchas veces - yo creo - que les da pena decir que sí ()

I:

¿Entonces pero sí - sucede eso - no lo sé - aunque sí lo sepan?

Jovita:

... ¡Exactamente! Muchas veces sí, y muchas veces - NO ENTIENDO - pero sí entiende. Nosotras nos damos cuenta - y porque decimos cualquier cosa - y allí - y ya vuelven a - ay - o sea - ellos se meten a la plática - ¿NO QUE NO ENTENDIÓ? - ¡Exactamente! - Nosotras nos damos cuenta. - No nos pueden engañar. ((ríe))

(JO2)

Ante el micrófono, ella lo relata como una actitud de personas ajenas, ya que no es una actitud que ella esté aprobando. Esta entrevistada también tiene una actitud muy diferente que los otros entrevistados que no dominan el español como primera lengua. Esto coincide también con los testimonios de Chavela, cuya experiencia se basa únicamente en sus observaciones en la comunidad, dentro del marco de su proyecto de investigación.

Chavela:

En ocasiones sí -Sí desprecian a su lengua. -Pero entre ellos - entre ellos - este - se hablan en otomí. Todas las veces que anduve por las calles - encontraba a las gentes saludando en otomí - y - y hablan - hablan en otomí.

Se ponen a conversar en otomí. Pero ellos - cuando hablan con nosotros - ellos procuran hablar en español.

(CH3)

Chavela:

Mhm - Sí - ajá - da la impresión - Las señoras son jóvenes casi - las mamás de los niños de primaria o del kinder - Y ellas no hablan para nada el otomí - Eso - nosotros lo notamos - bueno - cuando andan en las calles - Luego - en las calles - se les notaba - porque todas hablan en otomí. - Y cuando va una a sus casas no te hablan en otomí - te hablan en español.

(CH4)

Chavela:

Al principio nos dijeron que no - que no hablan el otomí - Pero - sin embargo -nosotras - en las calles las hemos visto - que sí están hablando - O cuando va una vecina a la casa de la otra - la saluda en otomí y empiezan a platicar. - Y bueno - eso - eso fue a raíz de que empezaron a tomar confianza con nosotros - Porque cuando no tenían confianza con nosotros - no hablaban otomí delante de nosotros. - Así es.

(CH5)

Chavela, como representante de la comunidad mayoritaria, es persona digna de respeto para los vecinos de San Cristóbal. Ella relata el proceso lento de ganar la confianza de las mujeres jóvenes, quienes demuestran un cambio de actitudes en presencia de personas ajenas. El comportamiento normal de muchas de ellas aún parece incluir la comunicación en otomí en el trato con la gente conocida. En cambio, cuando están presentes personas de la comunidad exterior, estas mismas mujeres tratan de ocultar que tienen conocimientos de la lengua otomí. Incluso, se ha podido confirmar esta experiencia en una ocasión al aplicar el cuestionario a una mujer de más o menos 50 años la cual no era conocida de Chavela. Como ya se había mencionado antes, se descartó la información ya que la informante negó que existiera alguna

persona con conocimiento del otomí en su familia. Ella dio tal información aunque por su forma de vestir daba la impresión de una mujer otomí local. Los resultados de este cuestionario también hubieran estado en contradicción con todos los demás resultados de este instrumento. En cambio, al aplicar el mismo cuestionario en presencia de Chavela, en familias de su confianza, los resultados eran diferentes. Esto demuestra que la gente está realizando una forma de censura hacia sí misma. Los valores de los hablantes del español de Toluca han encontrado su eco en San Cristóbal Huichochitlán. Hasta aquí los testimonios revelan el comportamiento hacia extraños y vecinos dentro de la comunidad.

También existen testimonios sobre el comportamiento de gente de San Cristóbal Huichochitlán en Toluca hacia los miembros de su comunidad y hablantes del otomí.

Santiago:

Te sientes en tu ambiente - te sientes - hay hñoles - pero no aquí. - Inclusive eso te da confianza o hacer muchas cosas que vas () - hay hñoles - no lo voy a poder hacer, si es en una oficina - ¿no? - Pero si te encuentras con compañeros que sepan hablar el mismo idioma y todo eso ... son los motivos () - Aquí le voy a echar ganas - aquí estoy en ambiente. - Pero ¿qué pasa cuando llega uno con su otomí allá? - Lo desconocen. - Bueno () ...

I:

¿Qué le dicen a usted?

Santiago:

No - lo que pasa que yo me he dado cuenta en las fábricas o en las empresas, que luego luego uno ... - esto es lo que tiene la gente que se - se discriminan solito - pues. - O sea - vamos a suponer - Vamos a suponer si mi hermano se fuera a Toluca y que estuviera - o que tuviera un trabajo en Toluca y yo llegándole a hablar en otomí. - Oyes carnal - no hables en otomí aquí. Aquí estamos en Toluca. - Aunque él supiera, pero él por quedar bien allá y ...

I:

¿Lo dice la gente, bueno los de aquí?

Santiago:

() Sí, yo () yo inclusive decirlo - les he dicho - ¿Por qué se avergüenzan? - Venimos de allá. Yo sé que tú hablas otomí. ¿Por qué

dices aquí que no sabes? - ¡Tú di que sí sabes! ¡Tú di que eres de allá! - No pero ¿qué van a decir? - ¿Qué van a decir qué? () simple y sencillamente lo que ... lo que aprendimos, en ninguna escuela lo van a (). - Qué bueno que fuera a alguna clase de inglés, alguna clase de matemáticas, de física, eso lo aprendes. - Porque te lo van a enseñar. - Son cosas universales - no sé cómo le llamen a esas cosas. Pero el otomí, en ningún lado te lo van a enseñar. - Y eso es lo que pasa cuando va uno afuera ... te recriminan mucho el idioma. - Pero yo ... me ha dolido. Yo digo - yo soy de tal parte y hablo esto

(SA3)

El entrevistado lleva a cabo toda una reflexión acerca de los diferentes conflictos que él siente en el uso de ambos códigos. Santiago no sólo expresa que él se identifica con su lengua, sino que también siente más confianza en una interacción en otomí y da a entender que sería algo muy agradable si pudiese hablar en otomí en una oficina en Toluca. Hay que entender que Santiago no pide que todo mundo le hable en otomí, sólo quisiera que sus conocidos le hablaran así. Sin embargo, la realidad es que "uno es desconocido por su propia gente" si se le ocurre hablar en otomí. Lo mismo sucede en las fábricas y en las empresas. El uso de la LI fuera de la comunidad es sancionado por los demás hablantes del otomí si la situación no es la adecuada. Es decir, la situación no es adecuada si hay hablantes monolingües de la LE presentes los cuales puedan enterarse de que se estén comunicando en LI. La situación tampoco es adecuada cuando los vecinos de San Cristóbal se encuentran en un lugar público.

En la última parte Santiago reflexiona acerca del 'valor' de su lengua. La compara con el inglés, las matemáticas o la física que en este conjunto representan materias que son enseñadas en las escuelas. Es decir, que tienen el valor de ser enseñadas mientras el otomí no tiene valor para entrar en esta categoría de las materias escolares porque las primeras son

'cosas universales' pero el otomí no lo es (Pero el otomí en ningún lado te lo van a enseñar – SA3). Según Santiago es por eso que los mismos hablantes del otomí se adelantan a sancionar a los demás que lleguen a hablarlo, porque ellos, a su vez, temen la sanción de los hispanohablantes (No pero ¿qué van a decir?).

Un ejemplo más concreto de la auto-censura se da en la entrevista de Alicia cuando se le pregunta por qué su padre no le hablaba en otomí a ella y a sus hermanos.

I:

¿Qué sabes de tu mamá? - ¿Qué opina ella del otomí?

Alicia:

Este - ella - ella no entiende - Pero le gusta oír. O sea - siempre nos dice - No - ustedes pongan atención cuando hablan sus tíos para que entiendan - Sí.

I:

¿Pero a tu papá le daba vergüenza hablarlo en frente de tu mamá? ¿Y te lo ha comentado?

Alicia:

No - Pero - pues - cuando le - yo le preguntaba allí - ¿Cómo se dice cuchara? - Me decía - este -Ay luego te digo. - O sea () evitaba hablarnos - decirnos.

(AL3)

Aquí, incluso, se da el fenómeno de auto-censura dentro de la comunidad y dentro de la familia que es el dominio que se puede considerar como el refugio de la LI. Es decir, que el padre de Alicia siente vergüenza, no sólo en hablarles a sus hijos en otomí, también siente vergüenza en decirles cómo se traduce cierta palabra al otomí. Probablemente esto se debe a que su madre no es de San Cristóbal y no entiende el otomí. Sin embargo, como Alicia también atestigua, a su madre le gusta oírlo y ella estimula a sus hijos para que pongan atención cuando los parientes están hablando. Es decir, su actitud no es negativa. De todas

formas, el único hablante de la familia demuestra actitudes que son diferentes a las actitudes de sus parientes ya que Alicia adquirió sus conocimientos con sus abuelos y sus tíos.

Ahora bien, hasta aquí se han analizado las actitudes de los miembros de la comunidad mayoritaria hacia los hablantes del otomí y las actitudes de los mismos hablantes de la LI hacia su lengua como posible reacción a la primera. A continuación se presenta el análisis de las actitudes de los otomíes hacia la LE y sus hablantes.

I:

En una de estas fábricas - ¿necesita hablar el español?

Jovita:

Pus sí - porque el otomí casi no le entienden. O sea - el otomí casi nada más es aquí, San Andrés y Temoaya. - Es donde - donde se habla el otomí. Ya de - de San Cristóbal - para Toluca - ya no.

(JO3)

Es aceptado que en la conversación con las personas de la comunidad mayoritaria hay que hablar el español porque estas personas no entienden el otomí. Obviamente no se cuestiona en ningún momento que tal vez también podría ser la persona extraña la cual, para la conversación con los habitantes de San Cristóbal, tendría que tener conocimientos básicos de la LI. Lo mismo también se evidencia en un testimonio de Ernesto quien habla del trato con los políticos en Toluca.

Ernesto:

Yo me siento marginado - por nuestra propia lengua - y no más le puedo decir al gobierno - pedir al gobierno - () solicitarle - Sabe qué - nos hace falta (una escuela). - Que se mete ya por ese lado - así es el sentido común - como que me siento marginado por nuestro dialecto. - ¿Por qué? - Porque de allí no se le puede pedir nada a nadie - Ya si le pido

en otomí al gobernador, al presidente de la república, al presidente municipal o diputado - no me va a entender. - ¿Verdad? - Yo - aunque esté allí ladre y ladre - nunca me va a entender. - ¿Por qué? Porque no es de mi lengua.

(ER5)

Como ha sido mencionado antes, Ernesto ha influido para que se autorizara la construcción de una de las escuelas de San Cristóbal por lo que él pone este ejemplo. Ernesto considera como 'sentido común' que en el trato con las autoridades hay que hablar el español. También dice que se siente marginado por su 'dialecto' lo cual no necesariamente significa que esté culpando a los que lo están marginando. Es normal para el entrevistado que tiene que hacer sus peticiones en LE al presidente municipal o al gobernador, hecho que él no cuestiona en lo más mínimo, porque si a ellos les hablara en LI, ellos no lo entenderían. Así tampoco se espera de nadie que visite a San Cristóbal que tenga conocimientos básicos del otomí. Guillermina, incluso, consideraría como burla el trato en otomí a un hablante del español en Toluca.

Guillermina:

Tiene que hablar en español - pues - qué - cómo - si él va a Toluca o va a algún lado y tiene que hablar en otomí - pues no le entienden - ¿Por qué? - porque - pues - no es el idioma de - de ellos - No - no es el idioma. - O por ejemplo - si usted le piden el trabajo - le va a hablar en otomí - ¿Cómo se lo va a entender? - si no - si no le entiende qué es lo que dice.

I:

¿Hasta que se va a burlar de mí?

Guillermina:

No - se burlaría de él porque no le entiende qué le dice - Pues sí ((ríe)) - Sí - No le entendería ¿qué le diría? - Por ejemplo - si ahorita usted me pregunta en español - yo le contesto en otomí - Pues no me va a entender. - Así es.

(GU4)

Igual que Ernesto, Guillermina ve como una obligación que al solicitar trabajo en Toluca hay que hablar el español, ya que el otomí no es la lengua de ellos. Y al hacer la pregunta de que la persona que solicita trabajo podría ser objeto de burla cuando habla el otomí en Toluca, su respuesta es que más bien sería al revés, porque le hablaría en una lengua que el interlocutor no entiende. Sin embargo, nadie considera como burla cuando un monolingüe de la LE trata de comunicarse en su lengua dentro de la comunidad. Este hecho implica un trato completamente desigual hacia ambas lenguas y sus hablantes. Como ya ha sido mencionado, lo extraño es que son los hablantes del otomí, con 'deficiencias' al hablar el español, quienes expresan esta actitud hacia la LE y la LI. Tal actitud indica que los hablantes del otomí han aceptado los valores de la comunidad mayoritaria.

7.3.2.1 Resumen

Las actitudes hacia los hablantes del otomí, encontradas en los hablantes del español se reflejan en las ideologías de los vecinos de San Cristóbal Huichochitlán. Hay diferentes formas de autocensura hecho que demuestra que las ideologías del grupo mayoritario han sido aceptadas en gran medida.

En primer lugar, para los mismos vecinos de San Cristóbal Huichochitlán no es aceptable hablar en otomí cuando se encuentran en Toluca. Pero también se evita la LI ante la presencia de extraños en el pueblo. Esto cambia solamente cuando el extraño es aceptado y se le tiene más confianza. Sin embargo, también existe esta actitud entre los mismos hablantes cuando el código de la conversación es el otomí ya que hay personas que niegan ser hablantes del otomí aunque, en realidad, sí lo son.

Especialmente la actitud de una hablante del otomí, que dice que no sabe hablar el otomí, demuestra que para muchas personas no sólo es negativo ser hablante monolingüe de la LI, también se considera como algo negativo tener conocimientos del otomí aunque éstos sean conocimientos adicionales a los conocimientos del español. Estos casos representan una paradoja, ya que por tener conocimientos adicionales -que en este caso sería la capacidad de hablar el otomí- se considera a un individuo como ignorante.

Al mismo tiempo también los hablantes que dicen sentir orgullo por tener conocimientos de la LI siempre aceptan la superioridad del español y de sus hablantes, porque consideran que es la obligación de todos hablar el español, pero no consideran que los nativohablantes del español tengan la misma obligación cuando quieren comunicarse con los nativohablantes del otomí. Incluso consideran que un hispanohablante que llega a San Cristóbal Huichochitlán, debe ser tratado en español por los hablantes del otomí.

Llama la atención que para algunos hablantes del otomí, la noción 'castellanizar' equivale a 'civilizar'. Los informantes que usan la noción "civilizado" y los que prefieren que sus hijos dejen de hablar el otomí, son los mismos que por su acento son reconocidos como hablantes del otomí cuando hablan el español. Son ellos también que resaltan la importancia de la educación pública, porque la ven como la salida de la marginalización en la que se encuentran. Es este grupo de personas el que más siente la presión del grupo mayoritario.

El fenómeno anteriormente descrito ha sido llamado 'auto-odio' por el investigador valenciano Rafael Ninyoles quien en el caso de los valencianos (Cataluña) señala que el auto-odio es expresado en una combinación de dos elementos: a) la presión ejercida desde el grupo mayoritario que impone su punto de vista, y b) la aceptación de esta situación por una parte del otro grupo, es decir, el 'auto-castigo' (1979: 109). El fenómeno observado en San Cristóbal

Huichochitlán, entonces puede ser observado en muchas otras comunidades donde se hablan lenguas minoritarias.

7.3.3. Las actitudes positivas y la resistencia

Por el otro lado, puesto que la sociedad fuera de la comunidad otomí es aún más heterogénea que la primera, también hay actitudes de miembros del grupo mayoritario que valúan de manera positiva la LI. Incluso es probable que personas de fuera encuentren en el idioma otomí un símbolo de su propia identidad a pesar de que ellos no lo hablen. Así también hay gente que pide a los hablantes que les enseñen la LI.

Jovita:

Nos viene a veces gente de fuera - este - y nos dice - enséñanos - Y pues - sí - a veces nos da pena de enseñar - pero ya de que andamos en confianza - pues - bueno - vamos a enseñarle ((se ríe))

(JO4)

Como Jovita dice que les da pena de enseñar, esto es sorprendente para los hablantes del otomí cuando alguien se interesa por su lengua. A los mismos otomíes no les resulta tan fácil cambiar, ya que están acostumbrados a que su lengua no tenga mucho valor para los demás. Sin embargo, después de algún tiempo (véase JO4) les da más confianza, ya que se encuentran en una situación nueva con una experiencia diferente. De tal manera también hay personas no especificadas que por esta misma razón son denominadas como "personas cultas" (véase SA4).

I:

¿Les dicen algo?

Santiago:

Hay personas que sí - pero hay personas también muy educadas - ¿No? Hay veces también te preguntan - ¿de dónde vienes - o - de dónde eres - o - de qué estado vienes? - No pus, yo vengo del Estado de México. Hablo otomí. - No que bien. Está bonito tu idioma. - Pero hay personas que no más - este - se quedan riendo de ti, a veces.

(SA4)

Santiago compara los maltratos con los comentarios de personas interesadas en las lenguas indígenas. Como operador de camión él sale frecuentemente y de esta manera también tiene contactos con diferentes miembros de la comunidad mayoritaria. Santiago llama a estas personas cultas. También estos comentarios de 'gente culta' dejan algún impacto en la actitud de los hablantes de la LI. Hay cierta resistencia en los hablantes del otomí, a pesar de haber aceptado los valores negativos de la comunidad mayoritaria.

Guillermina:

Pues -POR UN LADO SÍ ESTÁ BIEN - y por un lado - pues - está mal porque - yo bueno - yo a mis hijos les he dicho que hablen así - en otomí. Porque yo les he dicho que algunos se avergüenzan de nuestra edentidad ... Pero - pus - es que es nuestra edentidad -que a la mejor hasta dios nos dio - o sea - ahora sí - la lengua -cada quien que tenemos para que habláramos ¿no? - Entonces - por eso - este - pues sí - O sea - pero ahora sí ya casi no les gusta a ELLOS más que nada ya - a los jóvenes de hoy - ahorita - ya casi nada -Pero SÍ - aunque nosotros crezcamos - o cuando uno ya crece - o crece más - entonces ya empieza a hablar - Ora sí - en otomí ¿sí? Porque entonces - como ya - casi ya somos señores - y todo eso - Entonces ya empiezan a hablar MÁS en otomí que en español. Porque así (entre nos se) entiende.

(GU5)

Guillermina contesta lo anterior a la pregunta si ella prefiere que les enseñen a los

jóvenes en la escuela el español en vez del otomí. A pesar de que ella valora tanto lo que ella llama "hablar bien" también lo considera como "mal" porque tiene que decir a sus hijos "que hablen así - en otomí". Siente que sí se está perdiendo lo que ella llama "nuestra edentidad". Ella también considera que su lengua es un regalo de Dios y que estaba prevista precisamente para los otomíes. Este regalo, últimamente, ha sido rechazado por los jóvenes. Pero ella también piensa que al tener más edad la gente empieza a hablar más en otomí. Muchas veces no hay reflexión acerca de la posibilidad de que la LI se pudiese desplazar, porque se piensa que se va a seguir hablando, ya que siempre se ha hablado.

I:

¿Pero si se olvidaran del otomí?

Juana:

No - no se olvida uno - Porque ya - ya se aprendió - ya - ya no pueden olvidar también - No - no se olvida.

(ER6)

Aunque Juana se esté refiriendo más bien a sus hijos que ya están hablando el otomí, ella no parece preocupada de que se pueda olvidar. No le preocupa esta posibilidad al igual que a Guillermina. Sin embargo, otras personas, como Santiago, sí han pensado en esta posibilidad. Cuando se toca este tema él demuestra una actitud de resistencia contra el proceso del desplazamiento de la LI.

Santiago:

Inclusive ya los más chiquitos - este ya- ya están empezando a hablar el español ... Pero - Bueno, fijese que yo creo hasta es cuestión de ... de (intención) a veces - A veces - Hace ratito que estábamos platicando - Digo hay que enseñarle el otomí a los chamacos porque realmente ... están

empezando a hablar el español y no les vamos a dar chance para que aprendan el otomí. Pero eso ya es cuestión de, de, de PADRES ... Porque ellos son los que conviven con ellos y - Ellos tienen que aprender. Si van a aprender el español, lo van a aprender - Ellos mismos lo van a enseñar. Si quieren aprender el otomí - pues ellos mismos - los padres. Pero si no lo enseñan ¿quién le va a enseñar? - Que a veces entre los niños de aquí ... se alcanzan a comunicar entre ellos solos, a veces. Pero pus - es muy, es muy contado - la situación que se da así. Pero mientras no les enseñe uno ... no, no lo ... no lo aprenden - Como que se perdió el interés. -Nosotros porque lo agarramos - Porque pus le digo - era lo único que había en esa edad - hace ... unos treinta y cinco, cuarenta años - ¿Qué sé yo? - Era lo que predominaba - El otomí. - Pero le digo ...

(SA5)

Él quiere mantener a la LI y dice que el problema es de los padres de los niños porque a sus hijos no les dan la oportunidad de aprender el otomí, ya que los padres son los únicos que les pueden enseñar. El entrevistado hace algunas reflexiones muy realistas porque piensa en los tiempos de su niñez, cuando sí se aprendía la LI debido a que no había otra posibilidad de comunicarse. Sin embargo, hoy día se perdió el interés de enseñar el otomí a los niños. Detrás de estas reflexiones hay también cierto sentimiento de culpabilidad, porque de los cuatro hijos de Santiago los más jóvenes ya no son capaces de hablar la LI. Aunque a veces llegan a comunicarse en otomí, pero estos casos son excepciones raras.

Ana:

No sí - yo prefiero ... que sepan que yo hablo el otomí.

I:

¿Sí? - ¿En todos los momentos - también allí en Toluca?

Ana:

Ajá

(ER7)

También Ana demuestra esta resistencia cuando dice que siempre prefiere que la gente sepa que ella habla el otomí, como reacción a la pregunta si a veces trata de ocultar sus conocimientos del otomí. No hay algún comentario de ella acerca del peligro de que la LI se pudiera olvidar en las futuras generaciones. Tampoco hay testimonios acerca de lo que ella piensa cómo se verá la situación de la LI en el futuro. Esto, sin embargo, es diferente en el caso de Jovita.

Jovita:

Pues - es que - no queremos que se pierda el - el lenguaje de aquí - sí - nosotros - según - somos indígenas - y eso - () - pues - quizá sí - y la lengua otomí nos gusta mucho - y queremos que ellos lo hablen.

(JO5)

Jovita como madre de dos niños está pensando más en el futuro. En (JO5), ella expresa claramente su identidad como indígena, hecho que queda manifiesto en el otomí. Así, la entrevistada también expresa el deseo de que en el futuro sus hijos sepan hablar la LI para evitar su desplazamiento.

Los últimos testimonios demuestran que existe alguna resistencia. También existe alguna reflexión acerca de la posibilidad de que la lengua pueda ser desplazada por el español y se está desarrollando el deseo de prevenir el desplazamiento. Sin embargo, cuando se expresa este deseo, el entrevistado normalmente ya ha contribuido al mismo. Tanto los hijos de Jovita como los hijos de Santiago son principalmente hablantes del español. Obviamente este hecho no sólo es el resultado de la educación familiar sino también del ambiente y de los valores cambiados dentro de la comunidad, donde el idioma cotidiano de los jóvenes ya es el

español. En este desarrollo también han influido los mismos padres que ahora se están expresando de manera crítica, y quienes quisieran revertir esta situación. Así, el proceso del desplazamiento en marcha, tal vez se esté frenando un poco con estas reflexiones.

7.3.3.1. Resumen

Existen también presiones en conflicto con las presiones para mantener el otomí. Éstas son las presiones de resistencia, las cuales provocan actitudes positivas hacia los hablantes y su lengua.

De las mencionadas presiones favorables también muchas provienen de personas que no son de la comunidad, sino del grupo mayoritario. De acuerdo con los testimonios, no se sabe exactamente si se trata de académicos, maestros o de personas en general en estos casos, pero los mencionados son considerados como „muy cultos". Sin embargo, hay relativamente pocos datos acerca de este fenómeno.

Aquí se opina que la forma de resistencia más importante es la misma actitud de personas como Jovita, quien considera como ignorante a aquella gente que demuestra actitudes negativas. También se puede considerar que el simple hecho de que exista el deseo de identificación con el otomí, representa una forma de resistencia, así como la existencia del deseo de hablar su lengua en una situación en que el uso de la misma no es el 'adecuado', tal como lo ha expresado Santiago.

Las personas que con sus actitudes demuestran alguna resistencia pueden ser clasificadas en tres grupos: las que son hablantes monolingües del español, las que son hablantes bilingües sin ser reconocidos como hablantes del otomí al hablar el español y las que son hablantes bilingües con un acento típico del otomí. Los dos últimos grupos

mencionados se distinguen entre quienes quieren demostrar su origen, y quienes no tienen otra opción que demostrar su origen. Ambos grupos serán brevemente analizados.

Al primero pertenecen Santiago, Ana, Jovita y Alicia. Debido a sus conocimientos, ellos son los hablantes que menos presión sienten, porque tienen más alternativas de acomodarse a cada situación a la cual tengan que enfrentarse. En cambio, el otro grupo compuesto por Guillermina, Ernesto y Juana, consiste de los hablantes que siempre están expuestos a las actitudes negativas porque no tienen la posibilidad de expresar una identidad diferente (Le Page y Tabouret Keller 1985) cuando la situación sea la apropiada. Llama entonces la atención que las acciones de resistencia de este último grupo son mucho menos agresivas que las acciones del otro grupo con más alternativas para actuar.

Se puede decir que la resistencia representa un lujo que no es propio de los hablantes mismos del otomí. Ellos preferirían ser capaces de actuar como los nativos hablantes del español, cuando éste sea la forma que más conviene. De tal manera, las presiones que provocan la resistencia en contra del desplazamiento del otomí son presiones relativamente débiles, las cuales no cuentan con las fuerzas necesarias para causar algún efecto en relación al mantenimiento del otomí.

7.3.4. El otomí y el bienestar

Hasta el momento el análisis estaba dirigido a los fenómenos que encuentran su origen en los conceptos mentales, como son las actitudes y las creencias. Aquí se retomará el problema por la supervivencia, que ha sido analizado en los resultados del cuestionario. La diferencia sería que ahora se analiza la presión emergente a través de la reflexión y opinión

subjetiva del informante. Se da por hecho que la supervivencia relacionada con la situación laboral también es la situación de las posibilidades de educación y la limitación territorial en el área del idioma otomí.

Los fenómenos mentales (intereses originados en ideologías) y los fenómenos materiales (intereses originados en necesidades) están relacionados y entremezclados, y así se presentan en el primer testimonio relacionado con las posibilidades de trabajo.

Ernesto:

O sea que hemos venido transformándonos - No porque ... nos sentamos rebajado. - Porque también tenemos ... algunas POSIBILIDADES -Estas posibilidades ... han venido ... por nuestro trabajo propio ... ganado por nosotros MISMOS - Ha habido fuente de trabajo - Pero - pues - equis cosas - Ahorita aquí ... en este pueblo ... antes era la agricultura - ((susurrando)) () ya se está perdiendo

(ER8)

Ernesto presenta lo negativo desde el punto de vista positivo, ya que todavía habla como si fuera un orador político. El hecho de que haya pocas posibilidades se presenta como 'algunas posibilidades' ganadas por la gente misma del pueblo. La transformación necesaria está en proceso y ayuda a la creación de posibilidades, que es la fuente de trabajo, porque la agricultura está desapareciendo. También aquí presenta la pérdida de trabajo en el campo como una ganancia, ya que la gente empieza a trabajar en lugares diferentes. Cuando se le pregunta a Ernesto en qué trabaja la gente que habla el otomí cuando busca empleo en Toluca la respuesta es la siguiente:

Ernesto:

Estibador - jalando su carretillita, transportando maletas, cajas de jitomate, cajas de tomate, costales de chile, costales de papa - todo lo que es el - todo lo que es de comercio - así. Otros están en tejidos, en (), - teniendo la - la (punta) de - de - de los rebozos.

(ER9)

Lo que dice el entrevistado confirma los resultados de la prueba 1 del *matched-guise*. El hablante del otomí consigue el peor de los empleos. Ahora bien, esto puede ser debido a que la gente de habla otomí normalmente tiene menos formación que los monolingües de la LE, pero también puede ser un resultado de las actitudes. Como se acaba de mencionar, es probable que ambas sean la causa.

Ana:

Sí - porque - () por decirle - ahora en un trabajo - llega una a pedir trabajo y - sabes () (educación) - sabes hasta qué grado que - sí vas a qué grado de - de - andas preparada - estás preparada para ... cualquier tipo de trabajo. - Entonces - allí es lo () damos cuenta que Sí lo necesito.

I:

¿No habrá ningún trabajo donde pregunten - oye, sabes hablar el otomí?

Ana:

No () no - ¿Te preguntan de donde eres? - De San Cristóbal. - ¿De dónde eres - de San Cristóbal? - O sea - aquí (se la turno) - dice - y no te podría dar otro trabajo mejor - y quién sabe qué.

I:

O sea - que ya el hecho de ser de San Cristóbal

Ana:

Aja - ya saben.

I:

¿No hay muchas posibilidades de trabajo?

Ana:

Mhm - Preguntan - ¿Entonces llegaste hasta la secundaria nada más? - Y pues - Hay nada más para este - Sí - no pues ((ríe)) - Y sí hay mucha gente por aquí que no tiene la primaria terminada - se puede decir. () si también es necesario la - por lo menos la secundaria en un trabajo ... como obrero o como obrera.

(ER10)

Como ya se había comentado Santiago (SA3), el otomí no tiene valor para ser enseñado en alguna escuela. Así tampoco tiene algún valor en la búsqueda de empleo. Se trata de un conocimiento que no le sirve a los patrones. Solamente el hecho de ser vecino de San Cristóbal Huichochitlán ya basta para que uno tenga menos oportunidades de recibir un empleo mejor remunerado. De antemano se espera que la gente de la comunidad tenga menos formación lo cual, al mismo tiempo, también es reconocido por la entrevistada "Y sí hay mucha gente por aquí que no tiene la primaria terminada - se puede decir". Así, las deficiencias esperadas en los hablantes del otomí por las personas que contratan a los trabajadores, en parte se confirman en la realidad encontrada. Es decir, después de que el ingreso local, que en gran parte era la agricultura, ya no existe como tal, las posibilidades de empleo se han reducido dentro de la comunidad y la gente tiene que salir a buscar trabajo.

I:

O sea - por ejemplo - digamos en una de estas fábricas - ¿necesita hablar el español?

Jovita:

Pus sí - porque el otomí casi no le entienden.

(JO6)

Si sale a buscar empleo necesariamente tiene que hablar el español. Sin español se reducen las posibilidades de encontrar trabajo. Así los conocimientos de la LE son indispensables para la supervivencia. En cambio, los conocimientos de la LI no ayudan en la búsqueda de trabajo o incluso, pueden tener un efecto negativo.

Chavela:

Mhm - No - lo que sucede es que - bueno - una vez que ellos acceden a una educación superior - se les - ellos ya no hablan el otomí - desde luego. - Y entonces las oportunidades son iguales. Pero la gente que habla otomí y que habla muy poco español - no tiene oportunidad de acceder a puestos importantes ¿no? - Desde luego - Ellos son obreros - o sea - ocupan puestos bajos - de poco salario.

(CH6)

La relación no es directa sino se deduce que los hablantes de la LI tienen menos formación. Chavela lo resume en su testimonio: ellos ya no hablan el otomí después de acceder a una educación superior. La gente que habla otomí no tiene la oportunidad de acceder a puestos importantes.

Santiago da un testimonio muy amplio de las razones por las que se llegó a esta situación, y por las que se sigue perdiendo el otomí, a pesar de que gente como él lo quieren conservar.

Santiago:

Desgraciadamente como ha habido mucha falta de empleo - eh por eso le decía yo que aquí Toluca se acercó mucho ... Porque la gente empezó a vender sus terrenitos - Entonces ya nos invadió mucha gente de DIFERENTES LADOS - No nada más de Toluca. - De diferentes estados vienen. - Aquí tenemos guerrerenses, aquí tenemos michoacanos, aquí tenemos ... este ... pus - De diferentes lados. Pero ... eso los ha () a la gente, por ejemplo, esa - lo que le digo - a la gente que no alcanzó a prepararse - Había tierritas aquí, había. Pero ya no hay - ¿Por qué? Porque se fueron vendiendo, por falta de empleo. - Que no se alcanzaron a realizar bien pues - a como ellos querían. - Entonces - desgraciadamente al último - pues - ya agarraron lo que - pues - lo que había. - Pero no alcanzó para eso pues. - Bueno, allí están unas tierritas pues - allí están. Se vendieron y así se la llevan. Pero - en conclusión - como usted dice - el idioma es muy bonito. - A mi me gusta mucho. Pero ... con este idioma - no porque lo menosprecie -

sino que pues - no alcanzan a abarcar mucho.

(SA6)

No se trata de un análisis completo pero la razón por la que se vendieron los terrenos se relacionan con la pobreza y ésta con la educación (la gente que no alcanzó a prepararse). Obviamente los vecinos de San Cristóbal no tenía su sustento completo en la agricultura, ésa era más bien suplementaria. Una de las fuentes de ingreso es la artesanía la cual, a su vez, tampoco alcanza para su manutención. Así, los más pobres empezaron a vender sus terrenos. Después de haberse acabado el dinero recibido, el problema se agudizaba. A la pregunta si no era posible que esta gente se quedara a buscar trabajo en el pueblo donde se habla el otomí Santiago contesta lo siguiente:

Santiago:

Pero ... si no sale - aquí en el pueblo no hay suficiente empleo - no hay suficiente - este - para mantener - aquí. Entonces el desarrollo está en las - en las ... FÁBRICAS en las grandes capitales. - Está - vamos a suponer - MÉXICO, Guadalajara, Monterrey. Todas estas grandes ciudades industriales - allí es donde cabe uno más o menos pues. Vamos a suponer que no tienes ninguna carrerita -al menos - un buen empleo - por ejemplo - por acá en Monterrey -Aunque sea de obrero - Sí - ganan bien. - O sea - van a Juárez - aunque sea de obrero. - Ganan bien. Entonces - todos de todos modos volvemos al mismo - al mismo tema - que se pierde. Entonces - uno no puedo - no puede encerrarse en este círculo de decir - ¿Sabe qué? - yo soy - este - otomí pus - Aquí me voy a estar en mi círculo - Y a ver ¿qué - qué alcanzas de sacar de provecho en mi círculo? Pero desgraciadamente - pues no lo alcanzas sacar ... No sale porque - pus - no hay los suficientes - los suficientes recursos como para decir - No pus - Vamos a suponer el tallercito que tienen mis hermanos. Vamos a suponer - Bueno - las familias de allá - por allí tienen su tallercito - Pero es un tallercito que a penas alcanza para medio sostenerse. - Ora - imagínese pagar mano de obra así entre los compañeros que vengan de fuera. Ya no va a quedar nada.

(SA7)

En el pueblo no hay suficiente empleo y los lugares donde tal vez fuese posible la creación de empleos no tienen suficientes ingresos para pagar a los trabajadores un salario. Como ejemplo de lugares, donde el obrero es bien pagado, él piensa en las fábricas de las grandes capitales como México, Guadalajara y Monterrey. Para trabajar en estos lugares es necesaria la movilidad, y para poder moverse hay que hablar el español, porque con el otomí la persona queda reducida a un área geográfica muy pequeña.

Se puede decir que los fenómenos que para algunos presentan una desventaja y para otros una ventaja aparecen en una relación de un triángulo en el cual el bienestar y el trabajo se encuentran en la punta dependiendo de la lengua por un lado y de la educación por el otro. Estos últimos están a su vez conectados entre sí. La educación depende de la lengua y ésta depende también de la educación. Así también lo ven los entrevistados de San Cristóbal Huichochitlán. De manera indirecta, esto se expresa en el siguiente testimonio de Alicia.

I:

¿Por qué crees tú ... que muchos ya no lo hablan a - a sus hijos?

Alicia:

Pues - no sé. A lo mejor ellos piensan que sus hijos deben aspirar a algo ... mejor. - Por decir - muchos - muchos señores de allá - este - aunque tengan (pocos) recursos - empeñan por llevar - mandar a sus hijos a la escuela. Y allí ya pienso que allí se va - se va perdiendo.

(AL4)

Los vecinos de la comunidad dejan de hablar en otomí a sus hijos, es decir, ellos dejan de transmitir su lengua. Según Alicia, ellos piensan que sus hijos deben aspirar a algo mejor que significa 'bienestar', y el camino hacia el bienestar es la educación. La LI más bien estorba

en este camino. Alicia habla por experiencia propia porque sus padres ya han tomado este camino y también lo han decidido para ella y para sus hermanos. Pero hay otra experiencia más directa de Santiago, quien explica acerca de los problemas que sufren los niños monolingües en la escuela.

Santiago:

Dos de ellos. Pero ya dos - mis otros dos chamacos que es el de quince y uno de diecisiete, ya no lo alcanzaron a mm ... agarrar bien. Porque, pues ... según yo, no sé cómo explicarle. Pero llegó el momento en que ... ya casi no hablábamos el otomí aquí. Todos ... pero le voy a decir todo por qué. ¿Por qué? Porque en la escuela luego se trauma uno mucho. No, no alcanza uno ... a ... a adentrarse muy bien a, a las clases a veces, porque ... sí es un idioma nuevo. Todo se te revuelve, todo. Aquí todavía no acabas de aprender bien el otomí cuando vas a empezar la primaria ... Pero ¿qué pasa con los maestros a veces? A veces nos discriminan mucho, también a veces que somos muy burros. Entonces ... a veces ... ellos no alcanzan a ver esta magnitud que, que, que aquí en la cabeza se hace remolinate de dos, de dos idiomas ... Entonces si yo ya fuera especializado, nada más así en puro este ... que fuera yo que ya supiera bien el español aquí, aquí en mi casa. En la escuela, yo estoy seguro que hubiera sido otra cosa, otra persona. Hubiera yo aprendido un poquito más.

I:

Entonces ¿cuándo aprendió usted el español?

Santiago:

El español ya lo aprendí, ya cuando fui a la escuela ... Pero se dificulta mucho, porque regresando de la escuela, otra vez aquí ... el origen de mi casa ... volvíamos a hablar el otomí. ¿Y qué pasaba con el aprendizaje que aprendimos en la escuela, que todo lo que aprendíamos en medio día? Aquí lo perdíamos en la tarde ... Y por ejemplo llegábamos el otro día a la escuela, nos preguntaban: oye la clase de fulano de tal. ¿Cómo estuvo? ¡Cero! ¿Por qué cero? Porque se nos complicó. Ya llegando aquí, empezábamos a hablar el español, digo el otomí, perdón. Ya llegando a la escuela, otra vez, () hablar en español otra vez. Pues se nos dificultaba mucho. O se nos dificultaba mucho pues. Pero ... pero si se pudo, este aprender. Pero no, como lo hubiera uno, decían ... aprovechar al máximo, al cien por ciento las clases, pues, que eso era ... el problema no, ir a aprender todo eso. Pero desgraciadamente no se pudo aprender muy bien.

(SA8)

Se trata de una reflexión de Santiago acerca de las posibilidades, que hubiera tenido, entrando a la primaria con conocimientos del español. Como sólo hablaba el otomí, no podía aprovechar la clase en su totalidad. En primer lugar, él y sus compañeros tenían que aprender el español para poder seguir el tema de la clase. Aparte ellos tenían que sufrir la 'discriminación' de los maestros. Santiago considera que hubiera tenido otra formación mejor (yo estoy seguro que hubiera sido otra cosa) si hubiera ingresado a la escuela como hablante de la LE. El entrevistado relata detalladamente cómo iba a clase en la mañana y se olvidaba en la tarde de lo aprendido (¿Y qué pasaba con el aprendizaje que aprendimos en la escuela, que todo lo que aprendíamos en medio día? Aquí lo perdíamos en la tarde) y lo presenta como la razón por la que 3 "ya casi no hablan el otomí en casa" con los hijos menores. Se confirma nuevamente que la educación es vista como uno de los pasos para una vida mejor. La vida mejor no sólo significa el bienestar material, sino también evitar la discriminación y el maltrato de los hablantes de la LE por parte de la comunidad mayoritaria. Aunque no sea expresado de manera directa por uno de los entrevistados, la LI es vista como un obstáculo en este camino.

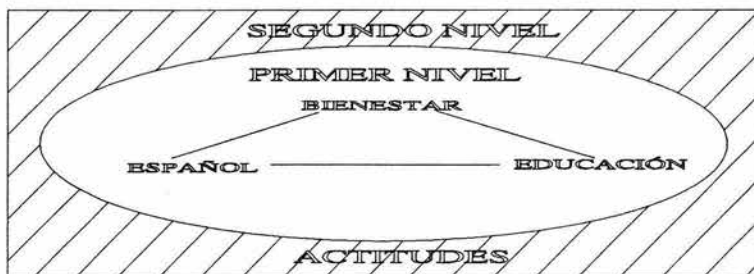
7.3.4.1. Resumen

En San Cristóbal Huichochitlán no existen suficientes empleos para toda la población. Para sobrevivir es necesario salir a buscar trabajo. Sin embargo, al salir del pueblo la gente encuentra más problemas que otros ciudadanos para encontrar un empleo, ya por el simple hecho de ser residente de San Cristóbal Huichochitlán. Estos problemas se agravan aún más cuando la persona en busca de empleo no tiene los conocimientos del español que los

hispanohablantes consideren necesarios. Pero aún cuando los vecinos de San Cristóbal Huichochitlán consigan un empleo en las fábricas cercanas a la comunidad, ellos ocupan los puestos más bajos y menos remunerados.

Desde el punto de vista de los hablantes del otomí, se pueden identificar dos niveles de presiones relacionadas con diferentes grados de desventaja para ellos (véase Figura 6). El primer nivel está compuesto de las presiones relacionadas con la educación, la lengua española y el bienestar. Estas presiones conforman un triángulo en el cual cada una depende de las demás presiones. Por ejemplo, de acuerdo con los testimonios de los informantes la escuela sirve para enseñar español. Al mismo tiempo, cuando un niño ya habla el español, también tiene ventajas en la escuela (véase Santiago). De ambas depende la presión de vivir mejor, es decir, el bienestar.

DOS NIVELES DE DESVENTAJAS



(Figura 6)

La figura 6 muestra cómo en el primer nivel de presiones están relacionados el bienestar, el español y la educación. A su vez, el primer nivel depende también del segundo, que representa las actitudes.

Aparte de estas presiones que determinan la vida material de una persona, ambos

niveles están enlazados entre sí, y el segundo consiste en las actitudes hacia los miembros de la comunidad. Estas actitudes se expresan en el maltrato, así como en la aceptación o en el rechazo de los otomíes como miembros respetados de la sociedad en general.

7.3.5. Conclusiones del capítulo

Se puede concluir que los datos cualitativos obtenidos en las entrevistas apoyan ampliamente los resultados del cuestionario, ya que ambos afirman que se están reduciendo los espacios (dominios) para el uso de la LI. Igualmente, ambos resultados confirman que las personas con conocimientos del otomí son principalmente personas mayores.

De la misma manera se ven reforzados los resultados del *matched-guise*, ya que algunos informantes resaltaron que los hablantes del otomí están ocupando los puestos más bajos. También están expuestos al desprecio de los miembros de la comunidad mayoritaria. El maltrato, igual que las pocas posibilidades para sobresalir, han causado un cambio en las actitudes de los vecinos de la comunidad de San Cristóbal ya que ellos están aceptando gran parte de los valores y de las ideologías a través de los cuales son descalificados, y los vecinos de San Cristóbal Huichochitlán están tratando de asimilarse a la comunidad de los hispanohablantes (véase ER8) para resolver sus problemas de desventaja que están sufriendo.

7.4. Resultados principales

De manera resumida se pueden presentar los siguientes resultados con relación al proceso del desplazamiento del otomí por el español en San Cristóbal Huichochitlán:

1) En San Cristóbal Huichochitlán hay un desplazamiento de la lengua indígena cuyo proceso se está llevando a cabo con gran rapidez. Si se considera que este estudio no parte de un concepto de lengua en el sentido clásico positivista, hay que ver a este proceso como un cambio ideológico y cultural, ya que es percibido de manera consciente por los mismos hablantes.⁵⁷ El mencionado proceso ha llegado a una etapa que se podría llamar dinámica propia (véase capítulo 4). Esto significa que el desplazamiento está tan avanzado que su proceso continuaría aunque faltasen los factores que se han ido imponiendo desde fuera, es decir las actitudes negativas dentro y fuera de la comunidad. En este sentido, el resultado concuerda con la hipótesis. De acuerdo con el modelo de Fishman (1991), el proceso actual está en la transición de la etapa 6 hacia la etapa 7.

Casi ya no existe la transmisión del otomí a las nuevas generaciones. La aceleración en el desplazamiento demuestra que hay un aumento en las presiones para el uso del español por parte de los hablantes de la comunidad. Estas presiones resultan, en primer lugar, del interés en la supervivencia, es decir en las relaciones con los hispanohablantes de Toluca la capital, para venderles los productos de artesanía o de agricultura, así como para conseguir de ellos el empleo que necesitan. En segundo lugar, las presiones mencionadas son la consecuencia del interés de adquirir productos que en el mismo pueblo no se venden. En tercer lugar, el interés

⁵⁷ El desplazamiento de una lengua en el sentido clásico también sería posible a un nivel estructural. Es decir, a través de las generaciones las estructuras de una lengua se asemejan cada vez más a las estructuras de la otra lengua sin que los mismos hablantes se estén percatando del proceso. De esta manera, no tratará de algo que entre en la consciencia de ellos. En cambio, tratándose de un proceso de desplazamiento de ideologías, los afectados toman una posición a favor o en contra de las diferentes ideologías (lenguas).

de "hablar bien" (nivel B)) para ser aceptado causa la presión de conversar en español con otros hablantes del otomí aunque esta última represente la facilidad compartida entre todos.

Lo que aquí se nombró "dinámica propia" sería la presión en los hablantes del otomí en comunicarse con la creciente población de monolingües del español entre las generaciones de la gente joven en San Cristóbal Huichochitlán. Mientras aumenta esta población, igualmente crea más presiones en los hablantes del otomí para que ellos también hablen en español. La dinámica propia significa, que a pesar de que vuelvan a aparecer condiciones favorables al otomí en cuanto a las actitudes y en cuanto a las posibilidades económicas de sus hablantes -que es la facilidad compartida- en gran parte de la población tiene una inclinación hacia el español, por lo que el proceso del desplazamiento casi se vuelve irreversible.

El monolingüismo en español es un fenómeno reciente en San Cristóbal Huichochitlán. Las personas que han sido señaladas como tales son jóvenes del grupo A o personas que han pasado su niñez fuera de la comunidad. Esto confirma nuevamente que actualmente la LI no es transmitida a las nuevas generaciones.

2) Como evidencian los resultados del cuestionario, existe una correlación entre el desplazamiento y el avance de la educación. Es decir, así como se estaba perdiendo el otomí, así ha mejorado el nivel educativo en la población. A pesar de que no se encuentre en contradicción con la hipótesis, este resultado no era de esperar así, ya que en muchas situaciones bilingües se da el cambio hacia el español sin que haya una gran mejora en el nivel educativo. Y en caso de que así fuera, esto no ha sido siempre tan obvio como es el caso en los resultados presentes.

Lo dicho explica parcialmente que las actitudes hacia el otomí y sus hablantes se dan de tal manera, ya que hay una correlación porcentual entre el conocimiento del otomí y la

escolaridad. No es importante si en realidad uno de estos fenómenos es causante del otro. Aunque ambos más bien encuentren el mismo origen, la existencia de la educación se ve relacionada con el español, y su ausencia se relaciona con el otomí. Es probable que este fenómeno esté causando nuevos intereses en los hablantes del otomí, que conduzcan hacia presiones desfavorables para la lengua indígena.

3) Existe una imposición así como una aceptación de las ideologías y de las actitudes desde fuera. Esto está ligado al resultado anterior, ya que la correlación mencionada entre el desplazamiento lingüístico y el mejoramiento de la educación confirma para los mismos miembros de la comunidad que las actitudes de los foráneos están basadas en algo 'real'. Este resultado está confirmando a la hipótesis. Las diferentes ideologías son principalmente divulgadas a través de las actitudes. Al mismo tiempo, las ideologías dan raíz a los intereses, que a su vez pueden causar nuevas presiones.

La aceptación de ideologías también da cuenta de un proceso histórico. El uso del calificativo "civilizado" o "incivilizado" generalmente no está aceptado entre los hispanohablantes, aunque ellos demuestren actitudes negativas frente a las personas que hablan el español con un acento indígena. Los mencionados calificativos, incluso, pueden ser sancionados por miembros del grupo mayoritario. Sin embargo, en el grupo de los más afectados los mismos calificativos y algunos juicios (o prejuicios) relacionados han sobrevivido. Entonces, es muy probable que en el pasado los miembros de la comunidad hayan sufrido actitudes aún peores que las descritas en la actualidad.⁵⁸

4) Hay un cambio en las relaciones de poder dentro de la misma comunidad. Esto es el

⁵⁸ Calificativos parecidos y muy conocidos serían "hablar en cristiano" en vez de hablar en español, "gente de razón" para los hablantes del español o la diferencia entre lengua y dialecto, señalando con la última noción a las lenguas indígenas.

resultado en parte de las actitudes impuestas desde fuera, pero también depende de los cambios en las estructuras religiosas y políticas. Aparentemente los cargos religiosos, como la mayordomía, siguen siendo importantes. Al mismo tiempo, los cargos políticos y laborales están ganando más importancia. Estos cambios están avanzando con el aumento de la dependencia del mundo hispano. Así están surgiendo nuevas relaciones de poder, cada vez más ligados a la necesidad de establecer nexos con otras comunidades. También están cambiando las relaciones de poder dentro de la comunidad, hecho que conlleva desventajas para personas que no hablan el español o que lo hablan de manera "deficiente".

Las diferentes presiones que están surgiendo de los cambios de intereses también han modificado las relaciones de poder. Diferentes razones han contribuido a un aumento en las presiones de los hablantes del otomí en el contacto con los hablantes del español, pero no a la inversa.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES FINALES

El presente estudio tiene como objetivo principal el conocer los posibles nexos entre el desplazamiento del otomí y las situaciones de desventaja que se dan paralelamente en la comunidad. Es un fenómeno muy conocido el hecho de que el desplazamiento es causado por los mismos hablantes, porque ellos ya no están transmitiendo su lengua a las futuras generaciones (véase Edwards 1985: 47-53). En este sentido los resultados no son ninguna novedad. Sin embargo, se considera que la contribución específica de este estudio consiste en que tres aspectos no han sido tratados antes de la manera en que fueron aplicados aquí. En primer lugar, es importante mencionar que no existen investigaciones sobre el desplazamiento de lenguas indígenas en esta zona del Estado de México. En esta misma dirección, hay pocos trabajos realizados en comunidades que ya no son meramente rurales y cuyos habitantes se sostienen del comercio o como trabajadores en fábricas. En este sentido el estudio es una contribución al conocimiento sobre los procesos lingüísticos locales.

También es novedosa la combinación de datos y resultados que relacionan el proceso dentro de la comunidad con causas interiores y exteriores de la misma. Es decir, es única la aplicación de los tres instrumentos de análisis en su conjunto. En tercer lugar, en ninguna investigación de esta naturaleza se había aplicado el modelo de la 'ecología de presiones'. Ésta se considera la principal contribución, ya que demuestra cómo es posible señalar las diferentes fuerzas que operan en favor y en contra del otomí.

Para llevar a cabo este estudio fue necesario trabajar en el desarrollo del modelo sobre la ecología de presiones, el cual se apoya en la metáfora de la ecología lingüística. Con dicho

modelo se esperaba, en la medida de lo posible, poder describir el cambio lingüístico en un contexto más abstracto o general. También se calculaba que el modelo fuera capaz de construir un continuo de nexos entre las diferentes presiones relacionadas con la vida y con el lenguaje, tal como las sienten los individuos de la comunidad de San Cristóbal, para lo que se ha tomado en cuenta las etapas 6 y 7 de Fishman (1991), que es en donde se ha ubicado el avance del desplazamiento de la comunidad estudiada.

Con la ayuda del mencionado modelo, se ha demostrado la interdependencia de las presiones en un triángulo de nexos entre la educación, la lengua española y el bienestar en el primer nivel, y en el segundo nivel la interrelación de las actitudes hacia la lengua otomí. El primer nivel mencionado domina las cadenas de presiones para sobrevivir y para vivir mejor. En el contexto específico de San Cristóbal Huichochitlán, las mencionadas cadenas de presiones son adversas al mantenimiento del otomí. En vista de que es imposible para muchos adultos, cumplir con la presión de 'hablar bien', ésta es proyectada en los hijos. Se promueve el español en los jóvenes para que no tengan problemas en la escuela. Así también en el dominio familiar aumenta la presión de usar el español mientras mayor sea el número de jóvenes que estén presentes en la conversación. Las personas mayores ahora están haciendo más concesiones en la selección del código al comunicarse con los jóvenes, que al revés. Esta actitud tiene su efecto en la facilidad compartida, la cual se encuentra en una construcción permanente. Para los mayores es más fácil comunicarse con los jóvenes de su familia en español, a pesar de que tengan más conocimientos del otomí.

Que una persona esté en condiciones de vivir mejor depende tanto de sus conocimientos del español como de su nivel de escolaridad. Por esta razón, son los jóvenes los que podrán disfrutar de mejores condiciones en el futuro. Al mismo tiempo, son ellos quienes

menos conocimientos del otomí tienen. Las familias que viven mejor, a su vez, educan a sus hijos en español y son capaces de asegurarles una educación adecuada. Así, los nexos mencionados son colocados en un triángulo de interdependencia (véase Figura 6).

Lo mencionado tiene otro efecto en la presión de establecer relaciones sociales. Éste corresponde al segundo nivel, que se compone de las diferentes actitudes. Relacionarse socialmente es una presión que sienten todos los humanos. Si el individuo pertenece a un grupo marginado, no significa necesariamente que sea incapaz de relacionarse socialmente, ya que puede hacerlo con los miembros de su propio grupo. No obstante, de allí también nace la presión de ser respetado socialmente y esto depende también del prestigio con el que cada individuo cuenta. Los miembros de un grupo marginado tienen menos posibilidades de ser respetados así como de obtener posiciones de prestigio. Cuando el grupo se encuentra en un proceso de transición, el individuo que más facilidad demuestra para acomodarse a las costumbres del grupo dominante también empieza a acumular más prestigio. Al mismo tiempo los miembros tienen diferentes experiencias cuando salen de la comunidad, y éstas con frecuencia son negativas. La acumulación de prestigio puede ser traducido en el terreno en del cambio de relaciones de poder.

La necesidad de ser tratado respetuosamente no es tan importante como la necesidad de sobrevivir. Sin embargo, ésta es una de las experiencias que los afectados están sintiendo constantemente y la cual puede volverles la vida muy difícil. Así, resulta que los dos niveles mencionados están conectados aunque, en ocasiones, deben ser tratados de manera diferente.

Todos los miembros del grupo reciben alguna agresión, ya que el hecho de ser originario de San Cristóbal Huichochitlán es razón suficiente para experimentar actitudes negativas. Cuando se trata de 'actitudes de baja intensidad' (véase 7.3.1.1.), en la mayoría de

las ocasiones los mismos afectados aceptan las ideologías que a su vez implican las actitudes mencionadas. Sin embargo, existen también ciertas situaciones cuando las actitudes causan alguna resistencia. Cuando la agresión subliminal (véase 7.3.1. ejemplos 'ER3', 'ER4', 'SA1' y 'SA2') en las actitudes es de una manera que considera que el indígena, a pesar de su 'inferioridad' tiene algunas posibilidades de superarse, entonces esta agresión es aceptada. Sin embargo, cuando la mencionada agresión es directa y no deja posibilidades de salida, ésta puede causar alguna resistencia en los hablantes del otomí. Es entonces cuando hay un conflicto de presiones.

También se manifiesta una resistencia menos agresiva, como en las situaciones mencionadas en los ejemplos 'ER3', 'ER4', 'SA1' y 'SA2'. Lo extraño en este caso, es que los mismos hablantes capaces de adaptarse a diferentes situaciones estén demostrando más voluntad de resistir al desplazamiento. Esta forma de resistencia se manifiesta en la insistencia de que su lengua sea el otomí. Entonces, por un lado, hay que distinguir entre las personas que tienen la posibilidad de mostrar que su lengua es el otomí o en otro momento de distanciarse de la lengua indígena; y por el otro lado entre las personas que no tienen esta opción, ya que su acento demuestra su origen. Estas últimas se encuentran en desventaja, mientras que las primeras ven sus posibilidades como un recurso enriquecedor.

En este mismo parámetro aparecen, con frecuencia, las actitudes de autocensura, cuando las mismas personas quieren esconder su origen, especialmente cuando no tienen opción de elegir. Son estas últimas las que están muy ansiosas por la educación de sus hijos porque, ésta garantiza el aprendizaje del español.

Están en conflicto las presiones que determinan la resistencia y las presiones que determinan la autocensura. Sin embargo, las presiones a favor de la LI son relativamente

débiles y sus efectos en la vitalidad de la LI no siempre se perciben. La ecología de las presiones se encuentra en desequilibrio, hecho que modifica las relaciones de poder y crea desventajas para los hablantes indígenas. Estas desventajas son el resultado del interés en el español expresado por los hablantes del otomí. En consecuencia, los hablantes del español se encuentran en una posición de poder frente a los hablantes de la lengua indígena.

El mismo proceso del desplazamiento se está reforzando automáticamente en esta situación, ya que la facilidad compartida (véase capítulo 4.5.1.) sufre cierta interrupción. Es decir, una parte de la población indígena domina más la conversación en otomí, mientras que la otra domina más la conversación en español. Lo que se podría llamar 'la máxima facilidad compartida' varía mucho dentro de la misma comunidad y hay cierta interrupción comunicativa entre los mayores y los menores. Esto, a su vez, causa que la comunicación se reduzca entre mayores y niños cuando un tema requiere más conocimientos lingüísticos.

En cuanto a la política del lenguaje, es difícil detectar si ésta ha tenido determinados objetivos en el pasado y si éstos han sido alcanzados. Sin embargo, se puede concluir que una planificación lingüística con el objetivo de mantener el otomí nunca ha existido. Es difícil decir si en la etapa actual alguna planificación podría ser exitosa, ya que el proceso del desplazamiento ha adquirido una dinámica propia. A pesar de esta situación adversa, cualquier intento por mantener el otomí debe basarse en un análisis muy detallado de las presiones y de los intereses que las crean. Entonces las acciones de la planificación deben estar dirigidas, primero, en la modificación de intereses con presiones en contra del otomí, y segundo, en el refuerzo de intereses con presiones que lo favorezcan. Esto significa que deben ser tomados en cuenta las actitudes, la educación, la economía, el bienestar y la cultura local.

BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO CONDE, María Luisa (1997) "Políticas lingüísticas en México de los años cuarenta a la fecha" En GARZA CUARÓN, Beatriz (comp.) *Políticas lingüísticas en México*, México, D.F., Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades / UNAM, pp. 191-203.

AGER, Dennis (2001) *Motivation in Language Planning and Language Policy*, Clevedon, Multilingual Matters LTD.

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo (1983) *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, México, D.F., Ediciones de la Casa Chata.

AMERY, Rob (2001) "Language Planning and Language Revival" En *Current Issues in Language Planning*, 2 (2&3), pp. 141-221.

AMMON, Ulrich (1998) *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre and den deutschsprachigen Hochschulen*, Berlin, New York, Walter de Gruyter.

ANDREWS, Henrietta (1949) Phonemes and Morphophonemes of Temoayan Otomi. *IJAL* 15, pp. 213-222.

ARACIL, Lluís V. (1979) "Ein valenzianisches Dilemma" En KREMnitz, Georg (comp.) *Sprachen im Konflikt. Theorie und Praxis der katalanischen Soziolinguisten*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, pp. 80-86.

ARANA DE SWADESH, Evangelina (comp.) (1975) *Las lenguas de México* (Tomo I y II), México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

AUSTIN, John L. (1962) *How to Do Things with Words*, Cambridge/Massachusetts, Harvard University Press.

AUER, J. C. Peter (1983) *Zweisprachige Konversation, Code-Switching und Transfer bei italienischen Migrantenkindern in Konstanz*. Dissertation der Universität Konstanz (Ms).

AUSTIN, J.L. (1955) *How to do Things with Words*, Oxford, Oxford University Press.

ÁVILA, Gloria Ángeles & MATIANA MORALES, Pilar de la Luz (2002) *Diagnóstico de salud de San Cristóbal Huichochitlán*. Facultad de Enfermería y Obstetricia, Universidad Autónoma del Estado de México (Ms).

Ayuntamiento de Toluca. Documento encontrado en internet en 2002: <http://www.toluca.gob.mx/principal.html>

BAMGBOSE, Ayo (1994) "Language and cross-cultural communication" En PÜTZ, Martin (comp.) *Language Contact and Language Conflict*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 89-101.

BARTH, F. (1969) *Ethnic groups and boundaries*. Boston; Little, Brown and Company.

BLOMMAERT, Jan (1999) (comp.) *Language Ideological Debates*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter.

BLOOMFIELD, Leonard (1974) "Habla culta e inculta" En GARVIN, Paul y LASTRA DE SUÁREZ, Yolanda (comp.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística México*, D.F. Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, pp. 266-77. [(1927) "Literate and illiterate speech" *American Speech*, 2, 432-9]

BOUARDIEU, Pierre (1991) *Language and Symbolic Power*, Cambridge, Polity Press.

CALVET, Louis-Jean (1996) *Les politiques linguistiques*, Paris, Presses Universitaires de France.

CALVET, Louis-Jean (1999) *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette.

CAMPBELL, Lyle (1997) *American Indian Languages. The Historical Linguistics of Native America*, Oxford, Oxford University Press.

CLARK H. H. (1996) *Using language*. Cambridge, Cambridge University Press.

CLYNE, Michael (1976) *Australia talks: Essays on Australian immigrant and aboriginal languages*. Canberra, Department of Linguistics, Australian National University.

CLYNE, Michael (1991) *Community Languages. The Australian Experience*, Cambridge, Cambridge University Press.

CLYNE, Michael (1994) "Cultural variation in the interrelation of speech acts and turn-taking" En PÜTZ, Martin (comp.) *Language Contact and Language Conflict*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 205-221.

CORONADO SUZÁN, Gabriela (1984) *Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe*. México, D.F., Cuadernos de la Casa Chata.

CORONADO SUZÁN, Gabriela (1996) "El bilingüismo: alternativa a la diversidad". En MUÑOZ CRUZ, Héctor & LEWIN, Pedro (comp.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México, Universidad Metropolitana-Iztapalapa-Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 49-66.

- COULMAS, Florian (comp.) (1989) *Language Adaptation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CROWLEY, Terry (2000) "The Language Situation in Vanuatu" En *Current Issues in Language Planning*, 1 (1), pp. 47-132.
- CROWLEY, Terry (en prensa) "What can linguists do for Pacific languages" En PÜTZ, Martin; VAN DIJK, Teun & NEFF, Jo Anne (comp.) *Language and Ideology: Approaches to Critical Discourse Analysis*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- CRYSTAL, David (1997) *English as a global language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CUPACH, William R. & IMAHORI, T. Todd (1993) In WISEMAN, Richard L. & KOESTER, Jolene (comp.) *Intercultural Communication Competence*, Newbury Park, SAGE Publications, pp. 112-131.
- DAVID, Maya Khemlani (comp.) (2002) *Methodological and Analytical Issues in Language Maintenance and Language Shift Studies*, Frankfurt/Meno, Peter Lang GmbH.
- DAVID, Maya Khemlani (2003) "Language Policy in Malaysia – Empowerment or Disenfranchisement?" En RYAN, Phyllis & TERBORG, Roland (comp.) (2003) *Language: Issues of Inequality*. México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 157-171.
- D'ANDRADE, Roy (1993) "A folk model of the mind" En HOLLAND, Dorothy (comp.) *Cultural models in language and thought*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 112-148.
- DITTMAR, Norbert (1973) *Soziolinguistik*. Frankfurt am Main, Athenäum Verlag GmbH.
- DE VOS, Patrick (2003) "Discourse and the study of ideological (trans-)formations: Analysing social democratic revisionism" En *Pragmatics*, 13 (1), pp. 163-180.
- DORAIS, Louis-Jacques (1996) "The Aboriginal Languages of Quebec, Past and Present." En MAURAIS, Jacques (comp.) *Quebec's Aboriginal Languages. History, Planning and Development*. Clevedon, Multilingual Matters, pp. 43-100.
- DORIAN, Nancy (1982) "Defining the speech community to include its working margins" In Romaine, S. (ed) *Sociolinguistic Variation in Communities Speech*. London, Edward Arnold Ltd. pp. 35-48.
- DORIAN, Nancy (1994) "Purism vs. Compromise in Language Revitalization and Language Revival" En *Language-in-Society*, 23, 4, Dec, pp. 479-94.

DORIAN, Nancy (1998) "Western language ideologies and small-language prospects" En GRENOBLE, Leonore & WHALEY, Lindsay (eds) *Endangered languages. Language loss and community response* Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp. 3-21.

EDWARDS, John (1985) *Language, Society and Identity* Basil Blackwell Inc., Oxford.

EDWARDS, John (1994) *Multilingualism*, London and New York, Routledge.

EDWARDS, John (2001) "The Ecology of Language Revival" En *Current Issues in Language Planning*, 2 (2&3), pp. 231-241.

EGGINGTON, William G. (2001) "Language Revitalization Planning Within a Power/Solidarity Framework" En *Current Issues in Language Planning*, 2 (2&3), pp. 141-250.

EHLICH, Konrad (1994) "Communication disruptions: On benefits and disadvantage of language contact" En PÜTZ, Martin (comp.) *Language Contact and Language Conflict*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 103-122.

FAIRCLOUGH, Norman (1989) *Language and Power*, London, Longman.

FAIRCLOUGH, Norman (1995) *Critical discourse analysis*, London, Longman.

FERGUSON, Charles (1974) "Diglosia" En GARVIN, Paul L. & LASTRA DE SUÁREZ, Yolanda (comp.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, D.F. Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 247-265. [(1959) "Diglossia" En *Word*, 15, pp. 325-40]

FISHMAN, Joshua A. (1967) "Bilingualism with and without diglossia: diglossia with and without bilingualism." En *Journal of Social Issues*, 23, pp. 29-38.

FISHMAN, Joshua A. (1971) "The sociology of language: an interdisciplinary social science approach to language in society." En FISHMAN, Joshua A. (comp.) *Advances in the sociology of language*, Vol. 1, The Hague, Mouton, pp. 217-304.

FISHMAN, Joshua A. (1972) "Domains and the Relationship between Micro- and Macrosociolinguistics" En GUMPERZ, J. J. y HYMES, D. (eds) *Directions in Sociolinguistics, The Ethnography of Communication*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., pp. 435-54.

FISHMAN, Joshua (1974) Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación. En GARVIN, Paul L. & LASTRA DE SUÁREZ, Yolanda (comp.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, D.F. Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 375-423.

- FISHMAN, Joshua A. (1982) *Sociología del lenguaje*. Madrid, Ediciones Cátedra, S.A.
- FISHMAN, Joshua A. (1991) *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon, Multilingual Matters LTD.
- FISHMAN, Joshua A. (2001) "If Threatened Languages can be Saved, then can Dead Languages be Revived?" En *Current Issues in Language Planning*, 2 (2&3), pp. 222-230.
- FOLEY, William A. (1998) [1st edition 1997] *Anthropological Linguistics: An Introduction* Oxford, Blackwell.
- FOUCAULT, Michel (1971) *L'ordre de discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT, Michel (1975) *Surveiller et Punir: Naissance de la Prison*. Paris, Gallimard.
- FOUCAULT, Michel (1976) *Histoire de la Sexualité I: La Volonté de Savoir*. Paris, Gallimard.
- FRANCIS, Norbert (1994) *Oralidad, escritura y la educación bilingüe: la adquisición de la lectoescritura en la escuela primaria indígena*. Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de México, (Ms).
- FRANCIS, Norbert (2003) "Schooling and Bilingualism in Latin America: Perspectives for Bridging the Language-Literacy Divide" En RYAN, Phyllis & TERBORGH, Roland (comp.) (2003) *Language: Issues of Inequality*. México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 77-93.
- FRIEDBERG, Erhard (1997) *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*, Paris, Éditions du Seuil.
- GAL, Suzanne (1978) "Peasant men can't get wives: language change and sex roles in a bilingual community" En *Language in Society* 7, pp. 1-16.
- GAL, Suzanne (1979) *LANGUAGE SHIFT. Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. London, Academic Press, Inc.
- GARVIN, Paul L. y LASTRA DE SUÁREZ, Yolanda (comp.) (1974) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, D.F., UNAM.
- GARZA CUARÓN, Beatriz (comp.) (1997) *Políticas lingüísticas en México*. México, D.F., Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- GARZA CUARÓN, Beatriz & LASTRA, Yolanda (2000) "Lenguas en peligro de extinción en México" En ROBINS, Robert; UHLENBECK, M. Eugenius & GARZA CUARÓN, Beatriz

(comp.) *Lenguas en peligro*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 139-196. [Primera edición en inglés: 1991, Oxford/Nueva York, Berg Publisher Limited]

GIBBONS, John & RAMIREZ, Elizabeth (2003) "The Role of Attitudes in the Development of a Full Literate Proficiency in Spanish" En RYAN, Phyllis & TERBORG, Roland (comp.) *Language: Issues of Inequality*. México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 189-213.

GIDDENS, Anthony (1993) *New Rules of Sociological Method*, Cambridge, Polity Press.

GILES, H.; COUPLAND, J. & COUPLAND, N. (comp.) (1991) *Context of Accommodation*. Cambridge, Cambridge University Press.

GRENOBLE, Leonore & WHALEY, Lindsay (comp.) (1998) *Endangered languages. Language loss and community response*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

GUDYKUNST, William B. (1993) "Toward a Theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication: An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Perspective" En WISEMAN, Richard L. & KOESTER, Jolene (eds) *Intercultural Communication Competence*, Newbury Park, SAGE Publications: 33-71.

GUMPERZ, John J. & HYMES, Dell (1972) (comp.) *Directions in Sociolinguistics, The Ethnography of Communication* New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

GUMPERZ, John J. (1996) "El significado de la diversidad lingüística y cultural en un contexto postmoderno" En MUÑOZ CRUZ, Héctor & LEWIN, Pedro (comp.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa-Instituto Nacional de Antropología e Historia-Oaxaca, pp. 33-47.

HAGÈGE, Claude (2002) *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona, Paidós.

HAIDAR, Julieta & RODRÍGUEZ ALFANO, Lidia (1996) "Funcionamientos del poder y de la ideología en las prácticas discursivas" En: *Dimensión Antropológica*. 3 (7), México, pp. 73-111.

HAMEL, Rainer Enrique (1986) *Sprachenkonflikt und Sprachverdrängung in der verbalen Interaktion. Die zweisprachige Kommunikationspraxis der Otomí-Indianer in Mexiko*, México, D.F. y Francfort/M. (Ms.).

HAMEL, Rainer Enrique (1987) "El conflicto lingüístico en una situación de diglosia" En MUÑOZ CRUZ, Héctor (comp.) *Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México*. Jalapa, Universidad Veracruzana, pp. 13-44.

HAMEL, Rainer Enrique & MUÑOZ CRUZ, Héctor (1988) "La sociolingüística en América Latina: notas sobre su dependencia y perspectivas" En HAMEL, Rainer Enrique; LASTRA

- DE SUÁREZ, Yolanda & MUÑOZ CRUZ, Héctor (comp.) *Sociolingüística latinoamericana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 227-240.
- HAMEL, Rainer Enrique; LASTRA DE SUÁREZ, Yolanda & MUÑOZ CRUZ, Héctor (comp.) (1988) *Sociolingüística latinoamericana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- HAMERS, Josiane & BLANC, Michel H. A. (2000) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, Cambridge University Press. [primera edición 1989]
- HAUGEN, Einar (1950) *Problems of bilingualism*. En *Lingua*, 2, pp. 271-290.
- HEATH, Shirley Brice (1986) *La Política del Lenguaje en México: de la Colonia a la Nación*, México, D.F., INI.
- HELLER, Monica (1999) "Heated language in a cold climate" En BLOMMAERT, Jan (comp.) *Language Ideological Debates*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter, pp. 143-170.
- HESS, H. Hardwood (1968) *The Syntactic Structure of Mezquital Otomi*. The Hague, Mouton.
- HILL, Jane H. & HILL Kenneth C. (1999) *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*. México, D.F., Ediciones de la Casa Chata.
- HOLLAND, Dorothy (comp.) (1987) *Cultural models in language and thought*, Cambridge, Cambridge University Press
- HUDSON, Richard A. (1996) *Sociolinguistics*. Cambridge, Cambridge University Press. [Primera edición 1980]
- HYMES, Dell (1974) "Hacia etnografía de la comunicación" En Garvin, P. L. y Lastra de Suárez, Y. (comp.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México, D.F., UNAM, pp. 48-89.
- HYMES, Dell (1981) *Foundation in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press. [Primera edición 1974]
- IFE. Encontrado en internet en 2002
<https://decoemem.ife.org.mx/Mexico/Distrito%2026/Cap01Mex26.htm>
- IRVINE, J. (2001) "Style as distinctiveness: The culture and ideology of linguistic differentiation" En ECKERT, P. & RICKFORD, J. (comp.) *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 21-43.
- JAFFE, Alexandra (1999) "Locating power: Corsican translators and their critics." En BLOMMAERT, Jan (comp.) *Language Ideological Debates*. Berlin, New York, Mouton de

Gruyter, pp. 39-66.

KAPLAN, Robert & BALDAUF, Richard Jr. (1997) *Language Planning: From practice to theory* Clevedon, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd.

KARETU, Timoti S. (1995) "Maori Language rights in New Zealand" En SKUTNABB-KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Robert & RANNUT, Mart (comp.) (1995) *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter, pp. 209-218.

KIM, Min-Sun (1993) "Culture-Based Interactive Constraints in Explaining Intercultural Strategic Competence" En WISEMAN, Richard L. & KOESTER, Jolene (eds) *Intercultural Communication Competence*, Newbury Park, SAGE Publications, pp. 132-152.

KLEIN, Wolfgang. (1986) *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

KLOSS, Karl Heinz (1966) "German American language maintenance efforts." En Joshua A. Fishman (comp.) *Language loyalty in the United States*. The Hague, Mouton.

KLUCKHOHN, Clyde et al (1962) "Values and Value-Orientations in the Theory of Action" En Talcott Parsons & Edward A. Shils (comp.) *Toward a General Theory of Action*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, pp. 389-433.

KNAB, Tim (1980) "Vida y muerte del náhuatl" En *Anales de Antropología*, 16, pp. 345-370.

KNAB, Tim (1980) "Funciones y usos del lenguaje" En *Indigenismo y lingüística. Documentos del foro "La política del lenguaje en México"*. México, D.F., Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 89-98.

KOESTER, Jolene; WISEMAN, Richard L. and Judith A. SANDERS (1993) "Multiple Perspectives of Intercultural Communication Competence" En WISEMAN, Richard L. & KOESTER, Jolene (comp.) *Intercultural Communication Competence*, Newbury Park, SAGE Publications, pp. 3-15.

KRASHEN, Stephen (1981) *Second Language Acquisition and Learning*, Oxford, Pergamon Press.

KREMnitz, Georg (comp.) (1972) *Sprachen im Konflikt. Theorie und Praxis der katalanischen Soziolinguisten*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.

LABOV, William (1972a) *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

LABOV, William (1972b) *Language in the Inner City: Studies in the Black English*

Vernacular. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

LABOV, William (1980) *Sprache im sozialen Kontext*. Frankfurt: Athenäum Verlag.

LAKOFF, George (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago and London, The University of Chicago Press.

LAKOFF, George & JOHNSON, Mark (1999) *Philosophy in the Flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York, Basic Books

LANGACKER, Ronald W. (1994) "Culture, cognition and grammar" En PÜTZ, Martin (comp.) *Language Contact and Language Conflict*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 25-53.

LARA, Luis Fernando (1987) "La comisión para la defensa del idioma español du Mexique Chronique d'une politique linguistique avortée" En MAURIS, Jacques (comp.) *Politique et aménagement linguistiques*. Québec, Conseil de la langue française, pp. 317-357.

LASTRA, Yolanda (1992) *El otomí de Toluca*. México, D.F., Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

LAVANDERA, Beatriz (1985) *Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

LE PAGE, Robert & TABOURET-KELLER, Andrée (1985) *Acts of Identity*. London: Cambridge University Press.

LEVINSON, Stephen (1981) "The essential inadequacy of speech act models of dialogue" En PARRET, H. Sbisá M. & VERSCHUEREN, Jeff (comp.) *Possibilities and Limitations of Pragmatics*. Amsterdam, Benjamin, pp. 473-492.

LEEZENBERG, Michiel (2002) "Power in communication: implications for the semantics-pragmatics interface" En *Journal of Pragmatics*, 34, pp. 893-908.

LI, Wei (1995) "Variations in patterns of language choice and code-switching by three groups of Chinese/English speakers in Newcastle upon Tyne" En *Multilingua*, Berlin/New York, de Gruyter, pp. 297-323.

LI, Wei (2002) "Competing Forces in Language Maintenance and Language Shift: Markets, Hierarchies and Networks in Singapore" En DAVID, Maya Khemlani (comp.) *Methodological and Analytical Issues in Language Maintenance and Language Shift Studies*, Frankfurt/Meno, Peter Lang GmbH., pp. 113-126.

LIDDICOAT, Anthony J. & BRYANT, Pauline (2001) "Language Planning and Language Revival: A Current Issue in Language Planning" En *Current Issues in Language Planning*, 2

(2&3), pp. 137-140.

LIPPI-GREEN, Rosina (1997) *English with an Accent. Language, ideology, and discrimination in the United States*, New York, Routledge.

LOPES, Armando Jorge (2001) "Language Revitalisation and Reversal in Mozambique: The Case of Xironga in Maputo" En *Current Issues in Language Planning*, 2 (2&3), pp. 259-267.

MACKEY, William Francis (1962) "The description of bilingualism" En *Canadian Journal of Linguistics*, 7, pp. 51-85.

MACKEY, William Francis (1994) "La ecología de las sociedades plurilingües" In BASTARDAS, Albert y BOIX, Emili (comp.) *¿Un estado, una lengua? La organización política de la diversidad lingüística*. Barcelona, Ediciones Ogotaedro.

MANRIQUE, Leonardo (1997) „Clasificación de las lenguas indígenas de México y sus resultados en el censo de 1990" En GARZA CUARÓN, Beatriz (comp.) *Políticas lingüísticas en México*. México, D.F., Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades / UNAM, pp. 39-53.

MARTIN, Judith (1993) "Intercultural Communication Competence: A Review" En Wiseman, L. Richard/Koester, Jolene (eds) *Intercultural Communication Competence*. Newbury Park, SAGE Publications, pp. 16-19.

MAURAI, Jacques (comp.) (1987) *Politique et aménagement linguistiques*. Québec, Conseil de la langue française.

MAURAI, Jacques (comp.) (1996) *Quebec's Aboriginal Languages. History, Planning and Development*. Clevedon, Multilingual Matters.

MCLELLAN, James A. H. (2002) „Code Switches: a Measurement for Language Shift? A Case Study of a Malaysian Chinese Family" En DAVID, Maya Khemlani (comp.) *Methodological and Analytical Issues in Language Maintenance and Language Shift Studies*, Frankfurt/Meno, Peter Lang GmbH., pp. 79-89.

MILHOUSE, Virginia (1993) "The Application of Interpersonal Communication Competence to the Intercultural Communication Context" En WISEMAN, Richard L. & KOESTER, Jolene (comp.) *Intercultural Communication Competence*, Newbury Park, SAGE Publications, pp. 184-203.

MILROY, Leslie (1980) *Language and Social Networks*. Oxford, Basil Blackwell.

MILROY, Leslie (1987) *Observing and Analysing Natural Language. A Critical Account of Sociolinguistic Method*. Oxford, Basil Blackwell Inc.

- MILROY, Leslie & MUYSKEN, Pieter (comp.) (1995) *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MOCTEZUMA ZAMARRÓN, José Luis & HILL, Jane (comp.) (2001) *Avances y balances de lenguas yutoaztecas*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- MORALES DE LA LUZ, Matiana & ÁVILA, Gloria Ángeles (2002) *Estudio de comunidad. Barrio San Miguel, San Cristóbal Huichochitlán*. Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Enfermería y Obstetricia, (Ms).
- MOSONYI, Esteban Emilio (1987) "La revitalización lingüística y la realidad en venezolana" En *América Indígena*, XLVII, (4), pp. 654-668.
- MÜHLHÄUSLER, Peter (1996) *Linguistic Ecology. Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. London, Routledge.
- MUÑOZ, Héctor (1987) "Testimonios metalingüísticos de un conflicto intercultural: ¿Reivindicación o sólo representación de la cultura otomí?" En Héctor Muñoz (comp.) *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*. Jalapa, México, Universidad Veracruzana.
- MUÑOZ CRUZ, Héctor (comp.) (1987) *Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México*. Jalapa, Universidad Veracruzana.
- MUÑOZ, Héctor et al. (1988) *Una experiencia de alfabetización bilingüe en comunidades mazahuas del Estado de México*. México, D.F., Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- MUÑOZ CRUZ, Héctor & PODESTÁ SIRI, Rossana (comp.) (1993) *Contextos étnicos del lenguaje. Aportes en educación y etnodiversidad*. Oaxaca, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.
- MUÑOZ CRUZ, Héctor & LEWIN, Pedro (comp.) (1996) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa-Instituto Nacional de Antropología e Historia-Oaxaca.
- NAHMAD S., Salomón (1997) "Impactos de la reforma al Artículo 4º Constitucional sobre la política lingüística en México" En GARZA CUARÓN, Beatriz (comp.) *Políticas lingüísticas en México*. México, D.F., Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades / UNAM, pp. 109-131.
- NAMBIAR, Mohana & GOVINDASAMAY, Subra (2002) "The construction of generation: Analytical implications for LMLS students" En Maya David (comp.) *Methodological and Analytical Issues in Language Maintenance and Language Shift Studies*. Francfort/Meno, Peter Lang GmbH, pp. 21-36.

NINYOLES, Rafael Ll. (1979) "Der sprachliche Konflikt" En KREMnitz, Georg (comp.) *Sprachen im Konflikt - Theorie und Praxis der katalanischen Soziolinguisten*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, pp. 87-101.

Ó LAOIRE, Muiris (1995) "An Historical Perspective of the Revival of Irish Outside the Gaeltacht, 1880-1930, With Reference to the Revitalization of Hebrew" En *Current Issues in Language and Society*, 2 (3), pp. 223-235.

OMONIYI, Tope (2003) "Language ideology and politics: A critical appraisal of French as second official language in Nigeria." En *AILA Review*, 16, pp. 13-25.

PARDO, María Teresa (1996) "Persistencia y desplazamiento en Oaxaca" En MUÑOZ CRUZ, Héctor & LEWIN, Pedro (comp.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa-Instituto Nacional de Antropología e Historia-Oaxaca, pp. 223-240.

PENNYCOOK, Alastair (1994) *The Cultural Politics of English as an International Language*. New York, Longman.

PENNYCOOK, Alastair (1995) "English in the world/The world in English" In TOLLEFSON, J.W. (ed) *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge, Cambridge University Press.

PFEILER, Barbara (1985) *Yucatán: Das Volk und seine Sprache. Zwei Fallstudien zur Bilinguissituation*. (Ms).

PHILLIPSON, Robert & SKUTNABB-KANGAS, Tove (1996) "English Only Worldwide or Language Ecology?" *TESOL QUARTERLY*, Vol. 30, No. 3, pp. 429-52.

PHILLIPSON, Robert; RANNUT, Mart & SKUTNABB-KANGAS, Tove (1995) "Introduction" In SKUTNABB-KANGAS, Tove & PHILLIPSON, Robert (comp.) *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin, New York; Mouton de Gruyter, pp. 1-22.

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.

PUIG I MORENO, Gentil (1979) "Einige soziolinguistische Grundbegriffe" En G. Kremnitz (comp.) *Sprachen im Konflikt - Theorie und Praxis der katalanischen Soziolinguisten*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, pp. 58-67.

PÜTZ, Martin (comp.) (1994) *Language Contact and Language Conflict*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

- RABIN, Chaim (1998) "Terminology development in the revival of a language: the case of contemporary Hebrew" En COULMAS, Florian (comp.) *Language Adaptation*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 26-38.
- RIVERA, Charlene (comp.) (1984a) *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon, Multilingual Matters.
- RIVERA, Charlene (comp.) (1984b) *Placement Procedures in Bilingual Education: Education and Policy Issues*. Clevedon, Multilingual Matters.
- ROBINS, Robert; UHLENBECK, M. Eugenius & GARZA CUARÓN, Beatriz (comp.) (2000) *Lenguas en peligro*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia. [Primera edición en inglés: 1991, Oxford/Nueva York, Berg Publisher Limited]
- ROMAINE, Suzanne (1989) *Bilingualism*. Oxford, Basil Blackwell Inc.
- ROMAINE, Suzanne (1994) *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford, Oxford University Press.
- ROUCHDY, Aleya (1992) "Urban and Non-Urban Egyptian Nubian: Is There a Reduction in Language Skill?" En DORIAN, Nancy (comp.) *Investigating Obsolence: Studies in Language Contraction and Death*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 259-66.
- RUBIN, Herbert J. & RUBIN, Irene S. (1995) *Qualitative Interviewing. The Art of hearing Data*. London, New Delhi, SAGE Publications.
- RYAN, Phyllis & TERBORGH, Roland (comp.) (2003) *Language: Issues of Inequality*. México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel (1982) *The Ethnography of Communication*, Oxford, Basil Blackwell.
- SAXENA, Mukul (2002) "Investigating Language Maintenance and Shift among Non-Indigenous Minorities: Age-Grading and/or Age-Cohort Analysis?" En Maya David (comp.) *Methodological and Analytical Issues in Language Maintenance and Language Shift Studies*. Francfort/Meno, Peter Lang GmbH, pp. 37-56.
- SCARCELLA, Robin C.; ANDERSON, Elaine S. & KRASHEN, Stephen (comp.) (1990) *Developing Communicative Competence in a Second Language*. New York, Newbury House Publishers.
- SCHEFFLER, Lilian (1992) *Los indígenas mexicanos. Ubicación geográfica, organización social y política, economía, religión y costumbres*. México, Panorama Editorial.

- SCHMIDT, Anette (1985) *Young People's Dyirbal. An example of language death from Australia*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHIFFMAN, Harold F. (1996) *Linguistic Culture and Language Policy*. New York, Routledge.
- SEARLE, John R. (1969) *Speech Acts*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SEARLE, John R. (1999) *Mind, Language and Society. Philosophy in the Real World*. Londres, Butler & Tanner Ltd.
- SECOMBE, Margaret & ZAJDA, Joseph (comp.) (1999) *J. J. Smolicz on Education and Culture*. Albert Park Australia, James Nicholas Publishers.
- SERCOMBE, Peter (2002) "Language maintenance and shift: A review of theoretical and regional issues with special reference to Borneo" En Maya David (comp.) *Methodological and Analytical Issues in Language Maintenance and Language Shift Studies*. Francfort/Meno, Peter Lang GmbH, pp. 1-19.
- SHERZER, Joel (1983) *Kuna Ways of Speaking: An Ethnographic Perspective*. Austin, University of Texas Press.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (1981) *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Robert & RANNUT, Mart (comp.) (1995) *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter.
- SMOLICZ, Jerzy J. (1995) "Australia's language policies and minority rights: a core value perspective" En SKUTNABB-KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Robert & RANNUT, Mart (comp.) (1995) *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter, pp. 235-252.
- SOLÍS F., Gustavo (1987) "Multilingüismo y extinción de lenguas. Revitalización de lenguas en su contexto social" En *América Indígena*. XLVII, (4), pp. 631-651.
- SOUSTELLE, Jacques (1993) *La familia Otomí-Pame del centro de México*. Toluca, Instituto Mexiquense de Cultura y Universidad Autónoma del Estado de México. [primera edición en francés en 1937]
- SPINDLER, George & SPINDLER, Luise (comp.) (1987) *Interpretive Ethnography Of Education: At Home and Abroad*. London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- SPOLSKY, Bernard (1995) "Conditions for Language Revitalization: A Comparison of the

- Cases of Hebrew and Maori" En *Current Issues in Language and Society*, 2 (3), pp. 177-201.
- SUÁREZ, Jorge (1983) *La lengua tlapaneca de Malinaltepec*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- TERBORG, Roland (1987) "Enseñanza de elementos gramaticales en escuelas indígenas mayas" En *Colección Pedagógica Universitaria*. 15, Xalapa, Universidad Veracruzana, pp. 213-24.
- TERBORG, Roland (1989) "Mantenimiento y desplazamiento de lenguas indígenas en México" En *Revista Mexicana de Estudios Antropológicos*. Tomo XXXV, D.F.: Sociedad Mexicana de Antropología, México, pp 35-53.
- TERBORG, Roland (1994) "La identidad étnica en conflicto con la 'facilidad compartida'" En Muñoz Cruz, Héctor & Podestá Siri, Rossana (comp.) *Contextos étnicos del lenguaje*. Oaxaca, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, Instituto de Investigaciones Sociológicas, pp. 69- 79.
- TERBORG, Roland (1996) "Identidad e impacto cultural" En *Dimensión Antropológica*. 3 (7), México, INAH, pp. 113-45.
- TERBORG, Roland (1998) "El ritual en el mantenimiento de lenguas indígenas" En *Estudios de Lingüística Aplicada*, 29, CELE, UNAM, México, D.F., pp. 155-63.
- TERBORG, Roland (2000) "The Usefulness of the Concept of Competence in Explaining Language Shift." En *linguistik online*. 7, (3) (revista en línea) <http://www.linguistik-online.com> Frankfurt/Oder, Viadrina Europa-Universität.
- TERBORG, Roland (2002) "Besteht ein Zusammenhang zwischen der Verdrängung von Minderheitensprachen und dem Fremdsprachenunterricht?" En WEYDT, Harald (comp.) *Langue - Communauté - Sinification, Approches en Linguistique Fonctionnelle Actes du XXVème Colloque International de Linguistique Fonctionnelle*, Francfort/Meno, Peter Lang Verlag, pp. 131-135.
- TERBORG, Roland & RYAN, Phyllis (2002) "The Inadequacy of the Concept of Linguistic Competence." En DAVID, Maya Khemlani (comp.) *Methodological Issues in Language Maintenance and Shift*. Francfort/Meno, Peter Lang Verlag, pp. 57-64.
- TIMM, L. A. (1975) "Spanish-English code-switching: el por qué y how-not-to". *Romance Philology* 28, pp. 473-82.
- TOLLEFSON, James W. (1991) *Planning language, planning inequality. Language policy in the community*. Londres/Nueva York, Longman

- TOLLEFSON, James W. (comp.) (1991) *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge, Cambridge University Press.
- TRUDGILL, Peter (1986) *Dialects in Contact*. Nueva York, Publications of the Linguistic Circle of New York.
- UNGERER, Friedrich (1991) "What makes a linguistic sign successful? Towards a pragmatic interpretation of the linguistic sign" En *Lingua*. 83, pp. 81-155.
- VALVERDU, Francesc (1979) "Kontaktsituationen: Bilinguismus und Diglossie" En G. Kremsnitz (comp.) *Sprachen im Konflikt - Theorie und Praxis der katalanischen Soziolinguisten*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, pp. 44-57.
- VAN DIJK, Teun A. (1993) "Principles of Critical Discourse Analysis" En *Discourse and Society*. 4 (2), pp. 249-283.
- VAN DIJK, Teun A. (1995) "Discourse Semantics and Ideology" En *Discourse and Society*. 6 (2), pp. 243-289.
- VAN DIJK, Teun A. (1996) "Discourse, Power and Access" En CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa & COULTHARD, Malcolm (comp.) *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. Londres, Routledge, pp. 84-104.
- VAN DIJK, Teun A. (1999) *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa. [primera edición en inglés en 1998]
- VARELA, Francisco (1990) *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- VELÁZQUEZ, Gustavo (2002) *Visita al mercado de Tianguistengo y el valle de Toluca Metepec*. (Ms.).
- VOIGTLANDER, Katherine & BARTHOLOMEW, Doris (1972) "Semology and Transitivity in Eastern Otomi Verbs" En *Lingua*. 29, pp. 38-53.
- WALSH, Michael (2001) "A case of Language Revitalisation in 'Settled' Australia" En *Current Issues in Language Planning*. 2 (2&3), pp. 251-258.
- WALLIS, Ethel (1964) "Mezquital Otomi Verb Fusion" En *Language*. 40, pp. 75-82.
- WARDAUGH, Ronald (1986) *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford, Blackwell Publishers.
- WARDAUGH, Ronald (1999) *Proper English. Myths and Misunderstandings about*

Language. Oxford, Blackwell Publishers.

WATTS, Richard J. (1999) "The Ideology of Dialect in Switzerland" En BLOMMAERT, Jan (comp.) *Language Ideological Debates*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter, pp. 67-103.

WEINREICH, Uriel (1953) *Languages in Contact*. New York, Linguistic Circle of New York Publication No. 2.

WEINREICH, U.; LABOV, W. & HERZOG, M. (1968) "Empirical foundations of a theory of language change" En LEHMANN, W.P. & MALKIEL, Y. (comp.) *Directions for historical linguistics*. Austin, University of Texas Press.

WELLER, Georganne (1986) *Bilingualism and the Inroads of the Spanish Language into the Montaña Region of the State of Guerrero, Mexico*, Tesis de Doctorado, University of Delaware, (Ms).

WIERZBICKA, Anna (1994) "'Cultural scripts': A new approach to the study of cross-cultural communication" En PÜTZ, Martin (comp.) *Language Contact and Language Conflict*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 69-87.

WÖLCK, Wolfgang (1998) "On Sociolinguistics" ponencia presentada el 29 de julio en el XIV Congreso Mundial de Sociología, Montréal, Canadá.

WURM, Stephen A. (1997) "Lenguas y culturas en contacto en el mundo de hoy: panorama general." En GARZA CUARÓN, Beatriz (comp.) *Políticas lingüísticas en México*. México, D.F., Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades / UNAM, pp. 19-38.

WURM, Stephen A. (2000) "Muerte y desaparición de la lengua: causas y circunstancias" En ROBINS, Robert; UHLENBECK, M. Eugenius & GARZA CUARÓN, Beatriz (comp.) *Lenguas en peligro*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 29-50. [Primera edición en inglés: 1991, Oxford/Nueva York, Berg Publisher Limited]

ZIMMERMANN, Klaus (1992) *Sprachkontakt, ethnische Identität und Identitätsbeschädigung*. Frankfurt, Vervuert.

ZIMMERMANN, Klaus (1999) *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: Ensayos de ecología lingüística*. Frankfurt, Vervuert.

ANEXO 1

Entrevistado	Hoja No.
---------------------	----------

Nombre (s)
 Apellido paterno
 Apellido materno
 Dirección
 Fecha Lugar

1) Hablante

Nombre (s)
Apellido paterno
Apellido materno
Relación con el entrevistado

2) (opcional)

Edad:	Fecha de nacimiento:
-------	----------------------

3)

LENGUA	<i>SI</i>	<i>POCO</i>	<i>SÓLO ENTIENDE</i>	<i>NO</i>
Otomí				
Español				

3 a) Cuando está en casa ¿cómo habla con? (sólo en caso de hablar las dos lenguas)

Grupo de edad	<i>Español</i>	<i>Otomí</i>	<i>Ambas</i>	<i>Depende</i>
Los niños (hasta 12 años)				
Los adolescentes (de 13 a 18 años)				
Los adultos (de 19 a 60 años)				
Los ancianos (desde los 61 años)				

3 b) ¿Hay conversaciones en las cuales cada quien habla en una lengua distinta? Sí_ No_

En caso de que sí: ¿Con quién? (especificar)

3 c) ¿Cómo habla con ... (sólo en caso de hablar las dos lenguas)

Dominio	<i>Español</i>	<i>Otomí</i>	<i>Ambas</i>	<i>Depende</i>
Los amigos (amigas)				
La gente mayor				
En la tienda				

4) Escolaridad y formación

4 a) ¿En qué año está inscrito? (Niños y jóvenes)

1° Prim.	2° Prim.	3° Prim.	4° Prim.	5° Prim.	6° Prim.	1° Sec.	2° Sec.	3° Sec.	Prep.	Neg.
----------	----------	----------	----------	----------	----------	---------	---------	---------	-------	------

4 b) ¿Qué año ha terminado? (Jóvenes y adultos)

1° Prim.	2° Prim.	3° Prim.	4° Prim.	5° Prim.	6° Prim.	1° Sec.	2° Sec.	3° Sec.	Prep.	Neg.
----------	----------	----------	----------	----------	----------	---------	---------	---------	-------	------

4 c) ¿Sabe leer y escribir? (Jóvenes y adultos)

Sí	Poco	Casi no	No
----	------	---------	----

4 d) Formación técnica o profesional terminada.....

5) Ocupación

	ocasional	campo	oficina	técnico	profesional	hogar	gobierno	otro
Empleo								
Independiente								

Especificar.....

ANEXO 2

PRUEBA I (adultos y adolescentes)

Usted es el (la) encargado(a) de contratar a gente para una empresa. Para los candidatos que acaba usted de escuchar hay que escoger el trabajo más indicado. La empresa produce aparatos electrónicos. La empresa quiere contratar ingenieros para las máquinas, eléctricos, obreros en la producción, mecánicos y choferes para los camiones de entrega, vigilantes, un jardinero, personal para el aseo y personas para recoger la basura que se produce en el área de producción.

¿Qué cree usted, dónde podrá colocar a estos dos candidatos antes de poder revisar sus documentos?

Candidato A	GERENTE	INGENIERO	ELÉCTRICO	OBRERO	MECÁNICO	CHOFER	VIGILANTE
-------------	---------	-----------	-----------	--------	----------	--------	-----------

JARDINERO	PERSONAL ASEO	PARA	EL	RECOLECTOR DE BASURA
-----------	------------------	------	----	----------------------

Candidato B	GERENTE	INGENIERO	ELÉCTRICO	OBRERO	MECÁNICO	CHOFER	VIGILANTE
-------------	---------	-----------	-----------	--------	----------	--------	-----------

JARDINERO	PERSONAL ASEO	PARA	EL	RECOLECTOR DE BASURA
-----------	------------------	------	----	----------------------

PRUEBA II (adultos, adolescentes y niños)

En una tienda desaparecieron \$ 10 000 y hay dos sospechosos de haberlos robado. ¿Cuál cree usted es el más sospechoso?

VOZ No 1	VOZ No 2
----------	----------

PRUEBA III (muchachas adolescentes)

Vas a necesitar una pareja de baile para la fiesta de graduación ya que el muchacho con quien ibas se enfermó. Estos dos muchachos tampoco tienen pareja. ¿Con quién te gustaría bailar?

VOZ No 1	VOZ No 2
----------	----------

PRUEBA IV (muchachos adolescentes)

En tu equipo de futbol les hace falta un jugador justo un día antes del torneo. Hay dos muchachos que se pueden incorporar al equipo. ¿Quién crees va a ser el mejor jugador para que vayan a ganar?

VOZ No 1	VOZ No 2
----------	----------

PRUEBA V (general)

En la noche se escuchan gritos y al asomarse están estos dos hombres peleándose en la calle. ¿Quién ganará en este pleito?

VOZ No 1	VOZ No 2
----------	----------

PRUEBA VI (general)

Se necesita un mayordomo para la fiesta del Señor Santiago. ¿Quién de estos dos hombres será el más adecuado?

VOZ No 1	VOZ No 2
----------	----------

DATOS GENERALES DEL INFORMANTE

Sexo:

Edad estimada:

Lugar de la prueba:

Fecha de la prueba:

Comentarios:

ANEXO 3

Transcripciones de las entrevistas

ERNESTO

E1	O sea que hemos venido transformándonos - No porque ... nos sentamos rebajado. - Porque también tenemos ... algunas POSIBILIDADES -Estas posibilidades ... han venido ... por nuestro trabajo propio ... ganado por nosotros MISMOS - Ha habido fuente de trabajo - Pero - pues - equis cosas - Ahorita aquí ... en este pueblo ... antes era la agricultura - ((susurrando)) () ya se está perdiendo - Que nadie quiere trabajar - Porque se van - este - SE VA CIVILIZANDO NUESTRA GENTE - por ... las escuelas, ... por nuestra propia educación - Ora - desde luego allí - es que tienen que le alcanza - Va - este ... - Se va preparando - Va sobresaliendo ¿no? - Y entonces ... yo tuve la dicha también ... de ser uno de ELLOS.	
	((Salto))	
I	¿Qué hablan más en su casa?	
E1	Más el ospanol	
I	¿El ospanol?	
E1	El ospanol	
I	Muy bien - ¿Pero quién con quién?	
E1	Pues ya - por la familia más grande () en otomí.	
E2	... hablamos en otomí - Pero nada más las dos - el niño y la niña -este es lo que ya ni entiende. - Pero a los demás -sí hablamos en otomí.	
E1	O sea - conversamos en otomí. - Pero también tanto como el otomí también el ESPAÑOL - O sea - vamos a Toluca - ya no hablamos el otomí. Allí () - un kilo de papas - un kilo de chícharo - un kilo de que - de que sea. - En cambio aquí tampoco - porque hay algunos que ya. - Bueno - ya casi todos - Casi vamos dominando el español que el otomí. - Como que el otomí se va perdiendo - nuestro dialecto.	
I	Aja	
E1	Se va perdiendo porque () los que lo (masticamos) somos las personas MÁS VIEJÍSIMAS - se parece. - (Si no eres) viejo (queda) el español.	

I	Supongamos que usted no está en casa - Usted () nada más escucha aquí a las muchachas que en este momento están hablando entre ellas. - ¿Qué hablan entonces?	
E2	Pues - en otomí también.	
I	¿En otomí también?	
E2	()	
I	¿En español también?	
E1	TAMBIÉN	
E2	Las dos - Sí.	
E1	O sea - ya - aquí casi casi como se puede decir - ya se domina las dos lenguas - el otomit - como que el otomit NUNCA les hacen caso porque - () no más les escucha otra PERSONA - POBRES INDIOS - Así así - porque yo también lo he dicho - Escuchando otras personas - Pobres indios - ¿Pero en - en qué idioma - o en qué lengua lo digo? - No - pobrecitos es español. - Pero yo si les dijera en otomit - () ((da ejemplos en otomí))	
	((Salto))	
I	¿Qué han hecho entonces?	
E1	Una lucha ... por ... compararnos a los demás, de Toluca, de México, de DONDE SEA.	
I	¿O sea - que usted ha promovido el español para que la gente ...?	
E1	Exactamente, exactamente ...	
I	¿Y por qué?	
E1	BUENO ... por la simple y sencilla razón - en este sentido - así yo le voy a decir - estamos marginados - Yo me siento marginado - por nuestra propia lengua - y no más le puedo decir al gobierno - pedir al gobierno - () solicitarle - Sabe qué - nos hace falta (una escuela). - Que se mete ya por ese lado - así es el sentido común - como que me siento marginado por nuestro dialecto. - ¿Por qué? - Porque de allí no se le puede pedir nada a nadie - Ya si le pido en otomí al gobernador, al presidente de la república, al presidente municipal o diputado - no me va a entender. - ¿Verdad? - Yo - aunque esté allí ladre y ladre - nunca me va a entender. - ¿Por qué? Porque no es de mi lengua.	
	((Salto))	

I	¿Usted ha tenido experiencias yendo a Toluca y que allí le hayan dicho lo que acaba de decir su esposo? - Pobres indios.
E2	Sí - eso lo que sentíamos porque - este - por ejemplo - acaba de decir que mis hijos ... hablan - este - en español. Y nosotros hablamos en otomí. - Pues me sentía yo mal porque - pues mis hijas hablan en otro idioma y yo () porque llega una persona aquí - pues no pues - este no hablan así - este es india - este es indio () - Aja - Pero este - yo me siento que () hablan en español - Pero pus del otro lado - porque - por ejemplo - no puedo yo explicar - como yo hablo en otomí - no puedo yo explicar en español. - Pues - es lo que siento yo mal entonces así.
I	¿Se siente limitada? - ¿Limitada en este aspecto?
E2	() mi esposo - la escuela que puso - pues - Pusieron así () más arriba que se cambie toda la comunidad - Porque () ((varias voces)) iba a seguir todo - en otomí - Pero ahora ya - ya - gracias a dios - ya han cambiado todo - y ya no - ya no hablan en otomí. Ya la mayoría ()
E1	La mayoría casi ya no habla en otomí.
E2	Ya no - Mhm ya no.
I	¿Y esto quisiera ahorrárselo a sus hijos - por ejemplo que les digan - Ay pobres indios? - ¿Pero si ellos dejaran de hablar el otomí por esa razón - ¿Qué sentiría usted?
E2	Pues - también igual - igual - este - sentía yo bien - porque pues - Que bueno - que ya () otomí mis hijos y mis hijas - sí.
I	¿Pero si se olvidaran del otomí?
E2	No - no se olvide uno - Porque ya - ya se aprendió - ya - ya no pueden olvidar también - No - no se olvida. ((Salto))
E1	Los que lo hablamos ya nos conocemos. ((Salto))
I	¿En qué trabaja generalmente la gente que habla el otomí?
E1	En el campo.
I	En el campo - Pero también hay muchos que se van a Toluca. ¿En qué trabajan allí? - Allí no hay campo.
E1	Estibador - jalando su carretillita, transportando maletas, cajas de jitomate, cajas de tomate, costales de chile, costales de papa - todo lo que es el - todo lo que es de comercio - así.

I	¿Todo eso?	
E1	Otros están en tejidos , en (), - teniendo la - la (punta) de, de, de los rebosos. - Porque es teñir.	
	((Salto))	
I	¿Le gustaría que sus hijos y también sus nietos hablaran el inglés?	
E1	¿Por qué no? - Eso me gustaría muchísimo - Eso ha sido mi - mi intención - pero como - bueno - yo estoy más para acá que para allá. ((Pide agua para nosotros))	
	((Salto))	
E3	No sí - yo prefiero ... que sepan que yo hablo el otomí.	
I	¿Sí? - ¿En todos los momentos - también allí en Toluca?	
E3	Aja	
I	¿Nunca has tenido - por ejemplo - una mala experiencia como tu mamá?	
E3	Ah SÍ -Sí ha habido - Pero sí - no en Toluca -también incluso aquí con la escuela secundaria. - Llegó el señor director - y cuando () empezó a llegar - entonces él - este señor ya empezó a decir - No - que estos indios - que estos quién sabe qué - Hizo una junta así - junta de padres de familias - Pero entonces fue cuando él dijo () - Fue cuando ya todo mundo se ofendió - porque ya - o sea - pues - todos los vecinos son más bien toda la gente que se encontraba allí. () encima. - Y ya - entonces - es por eso que también ha tenido muchos problemas - el señor director de la secundaria.	
I	¿De dónde venía él?	
E3	Me parece de Toluca. Pero no sé exactamente de donde vendría. - Pero allí sí - mucha gente se ofendió por lo mismo.	
I	¿Qué dijo? - ¿Más o menos?	
E3	Pues dijo que - que mientras más tuviera la oportunidad de - de pisotear a los INDIOS - que mejor - Pero yo pienso que también él - él viene de sus raíces ¿no? - Tenía que haber venido de los indios - Pues - si no - no estuviera - Aquí creo que todos fuimos indios y - y de allí - más o menos () la gente, que es otra cosa muy diferente.	
	((Salto))	

E3	Bueno - esto es una plática que nos platicaron. - A un sobrino de mi cuñado le pasó eso que - igual - una maestra - fue quien () - o sea - este niño fue muy inteligente - Acusó a la maestra con el director de cómo se portaba con los niños. Entonces - se enteró la maestra y estuvo igual. - Se ofendió tanto la maestra y también el niño se ofendió porque le dijo - Ay este indio que viene de un pueblo me dice esto y que él me () si él me pegara - Va y me acusa con el director y creo que eso no es justo. - Entonces - fue lo que también le molestó mucho a la maestra. - Yo le digo a mi cuñado - Pues - que bueno. -Siquiera ya a lo menos se dio cuenta que a pesar de que ANDEMOS MUY BAJO AL LADO DE ELLOS - sin profesión y sin nada - pero más o menos te defiendes algo - como puedas. - Y sí - al niño - ya lo que más le molestó al niño fue esto - y salió de esa escuela. - Salió de esa escuela y me parece que () en otra escuela. - Pero sí () -yo pienso que sí - Si nos ofenden - por lo mismo hablamos el otomí - Se siente feo pero ()
I	¿Los jóvenes de ahora - todos quisieran aprender el inglés?
E3	Sí - La mayoría () sí sabe más o menos algunas palabras () la secundaria te dan una clase de inglés - ya más o menos ()
I	¿Para qué es importante?
E3	¿Para mí que es importante?
I	No - bueno - para todos los jóvenes - ¿por qué?
E3	Sí - porque - () por decirle - ahora en un trabajo - llega una a pedir trabajo y - sabes () (educación) - sabes hasta qué grado que - sí vas a qué grado de - de - andas preparada - estás preparada para ... cualquier tipo de trabajo. - Entonces - allí es lo () damos cuenta que Sí lo necesito.
I	¿No habrá ningún trabajo donde pregunten - oye, sabes hablar el otomí?
E3	No () no - ¿Te preguntan de donde eres? - De San Cristóbal. - ¿De dónde eres - de San Cristóbal? - O sea - aquí (se la turno) - dice - y no te podría dar otro trabajo mejor - y quién sabe qué.
I	O sea - que ya el hecho de ser de San Cristóbal -
E3	Aja - ya saben.
I	¿No hay muchas posibilidades de trabajo?

E3	Mhm - Preguntan - ¿Entonces llegaste hasta la secundaria nada más? - Y pues - Hay nada más para este - Sí - no pues ((ríe)) - Y sí hay mucha gente por aquí que no tiene la primaria terminada - se puede decir. () si también es necesario la - por lo menos la secundaria en un trabajo ... como obrero o como obrera.
----	---

JOVITA

E	Aquí casi todos hablamos otomí - mis cuñados, mi suegra y mis concuños	
I	¿Cómo habla la gente aquí en el pueblo?	
E	Aquí las parejas - pues - este - habla el otomí. Pero ya los niños - ya no lo entienden. - O sea - con la pareja sí se habla el otomí - pero con los niños no.	
I	Y ustedes ¿cómo hablan aquí en su casa?	
E	En otomí.	
I	¿Y con quién habla el español aquí en la casa?	
E	Con mis dos hijos.	
I	¿Y por qué? - ¿Por qué no habla en otomí con sus dos hijos?	
E	Porque ellos ya no lo entienden - El otomí.	
I	Bueno - pues - si ya no lo entienden es que porque usted ya no les hablaba en otomí.	
E	Exactamente - Porque - bueno - a veces ya me canso de estarles diciendo que es esto y que es esto y ya mejor ya - para no estarle repitiendo las cosas ...	Hay más información.
E	No sé - a veces se nos da la locura de hablar en puro otomí. Es dependiendo de cómo - muchas veces sin darnos cuenta estamos hablando en otomí - o en español. Así - o lo mezclamos. A veces él me está hablando en español y yo le estoy contestando en otomí.	No viene la pregunta.
I	Y ahorita - pensando en sus hijos, ¿qué es lo que prefiere usted para sus hijos?	

E	Pues - para mi los dos. Que le entiendan y que le hablen bien.	
E	Sí - la gente grande casi - casi no hablo - este - el español - no saben - y hay veces que sí lo entienden. Pero no lo saben hablar.	Pregunta por la gente grande
I	¿Y los niños que no hablan otomí? ¿No tienen problemas?	
E	No	
I	¿Y los niños que no hablan español tienen problemas?	
E	Pues - yo siento que sí. Pues - junto a la demás gente - y es más fácil de engañarlos - también. - Pues - que viene gente de fuera y les hablan así - y pues - ellos a veces - por pena - no contestan o ...	
I	¿Es más fácil de engañarlos? - ¿Pero en qué sentido?	
E	Pues - yo siento que sí. Porque - como ellos no entienden bien las palabras - a veces ellos les dicen - pues allí pues - se deslumbran ¿no.?	
I	¿Entonces - pues - engañan a la gente que habla puro otomí?	
E	Exactamente	
I	Pero ¿para qué quiere que hablen otomí?	
E	Pues - es que - no queremos que se pierda el - el lenguaje de aquí - sí - nosotros - según - somos indígenas - y eso - () - pues - quizá sí - y la lengua otomí nos gusta mucho - y queremos que ellos lo hablen.	
I	Aja - y pero - por ejemplo como () si los niños que no aprenden español - más fácil - que los engañen - ¿también hay otros problemas ..., si no hablan español?	
E	Pues - sí ¿no? - porque al salir fuera de aquí la mayoría de la gente habla español. Entonces - por ejemplo - si ellos quieren algo - o algún trabajo en algo - o no ... () - no los entiende - y a veces - pues - los denigran mucho - al no saber - este - el español.	

IV	¿A usted le ha pasado?	
E	No	
IV	¿De que le hagan algún feo por hablar el otomí?	
E	No ... al contrario - al contrario () que enseñan - nos viene a veces gente de fuera - este - y nos dice - enséñanos - Y pues - sí - a veces nos da pena de enseñar - pero ya de que andamos en confianza - pues - bueno - vamos a enseñarle ((se ríe))	
I	Ha habido gente que me me ha dicho - aquí	
E	Hmhm, del pueblo	
I	Del pueblo de San Cristóbal, que eehmm si () - por ejemplo - en Toluca les han dicho cosas que - o sea - que dicen - esas marías - o ...	
E	Sí son muy ...	
I	¿También le ha pasado?	
E	Pues - a veces - o que las indias y que no sé qué. - Pero pobrecitos - porque ellos también descienden de allí mismo. - No - porque sean de Toluca - de ciudad - crean que - pues - son GRINGOS - o algo así. - Pues - todos los que somos de aquí provenimos de los indios ¿no? - O sea - porque así - de los indios. - Ay que eres muy india - o quién sabe qué. - Pero pues - ay pobrecitos.	
I	¿Pero sí sucede eso no? - ¿Sí sucede que los tratan mal?	
E	Hmhm	
I	O que digamos - no aquí - sino fuera.	
E	Pues sí - pero bueno - nosotros pues - estemos fuera - nos defendemos. No tiene ni por qué ofendernos.	
I	Aja. Sí claro - sí claro. ¿Pero no ha sentido ninguna vez - pues - mejor no nuestro que hablo otomí?	

E	¡NO!	
I	¿No?	
E	Nosotros no - o sea ya pues - NO NOS ENTIENDEN e incluso se quedan viendo cuando - bueno - cuando estamos hablando el otomí allá - es que me van viendo con cara de - ¿qué habla? - ¿Qué están diciendo o qué?	
Ch	¿Están hablando de mí?	
E	Sí - no pero nunca hablamos de las personas - o sea - () - nos comunicamos algo que nos hace falta o - 've a comprar eso - pero en otomí. - Así es que muchas veces se presta así. Porque nos llevamos a la gente grande - a nuestra suegra - o a personas grandes - y ellos no entienden bien el español - y tenemos que estarles hablando en otomí. - Sí - porque cuando vamos entre nosotros - entre familia - pues - no - no hablamos en otomí allá - allá en la ciudad.	
I	Y este () - por ejemplo - en San Cristóbal - ¿Qué - según usted - habla la gente culta? - O sea - gente que es bien culta - ¿habla el español o el otomí?	
E	Se hablan de los dos - sí.	
I	¿Sí?	
E	Se hablan igual. - Lo mismo se entienden. - O sea - () hablan lo mismo - Sí - aunque pues - si hay mucha gente - como que le da pena - ¿no? Luego le da pena hablar - y, muchas veces - incluso aquí - estamos y - Hay gente que es de aquí - le preguntamos - ¿sabes hablar en otomí? - No, no lo sé - Muchas veces - yo creo - que les da pena decir que sí ()	Reflexión
I	¿Entonces pero sí - sucede eso - que dicen eso - no lo sé - aunque sí lo saben?	
E	... ¡Exactamente! Muchas veces sí, y muchas veces - NO ENTIENDO - pero sí entiende.	
I	Hmhm	

E	Nosotras nos damos cuenta - y porque decimos cualquier cosa - y allí - y ya vuelven a - ay - o sea - ellos se meten a la plática - ¿NO QUE NO ENTENDIÓ? -	
I	Hmhm	
E	¡Exactamente! - Nosotras nos damos cuenta. - No nos pueden engañar. ((ríe))	
I	Y ... ¿En qué trabaja - en general - la gente que habla el otomí?	
E	Pues - aquí - lo normal allí. - Incluso ya que hay maestras. - Hay este - pues - allí hay personas - de - o sea - de educación alta o - incluso hablan otomí.	
IV	Aquí no enseñan en la escuela en otomí, ¿verdad?	
E	No	
IV	¿En español nada más?	
E	Sí, es nada más en español.	
I	Y, estece, para sus hijos - por ejemplo - ¿les gustaría también que aprendan el inglés en la escuela?	
E	Ah, ¡claro!	
I	¿Y por qué?	
E	Pues - es que - me imagino que es una lengua casi internacional ¿no? - Ya todo mundo lo habla. - Muchas veces viene gente de fuera y no le entendemos - ¿Sí? - Y yo siento que - pues - está muy bien que ...	
I	¿Nada más por eso? ¿O tal vez está pensando en las posibilidades de trabajo?	
E	Exactamente - muchas veces en el trabajo - ((hablan las dos)) sobresalen más - sobresalen más.	
I	¿Sobresalen más cuando hablan inglés?	

E	¡Exactamente! - ¡Y otros idiomas!	
I	Hmhm, y otros idiomas.	
E	Aja - exactamente.	
I	¿Y sobresalen más cuando hablan español que cuando hablan nada más otomí?	
E	¡Exactamente!	
I	¿También?	
E	() hay que saber de todo, ¿no? - DE TODO	
I	Hmhm ... este ... y si ... que - para conseguir un buen trabajo - en general - creo que no basta que uno nada más hable el otomí, ¿no?	
E	Hmhm	
I	O sea - por ejemplo - digamos en una de estas fábricas - ¿necesita hablar el español?	
E	Pus sí - porque el otomí casi no le entienden.	
I	Hmhm	
E	O sea - el otomí casi nada más es aquí - San Andrés y Temoaya. - Es donde - donde se habla el otomí. Ya de - de San Cristóbal para Toluca - ya no.	
I	Ya no.	
E	¡Ya no!	
I	¿Sabe de otros lugares donde se habla el otomí?	
E	Más o menos tengo un - Bueno - es lo malo que - sé que fuera de aquí - sí pero - lo malo - no sabemos cómo se llaman estos lugares ()	

I	¿Hidalgo? ¿Mezquital? ¿No?	
E	No - no me acuerdo. Que mi abuelita me decía ...	
E2	() por Istlahuaca todavía hablan.	
E	No, por allí por Istlahuaca es este - el mazahua ¿no?	
E2	()	
E	No - la verdad - no sé. - De aquí nada más son los pueblos vecinos.	
I	Pero entonces sí - para sus hijos - de plano están pensando - las dos - digamos - que sí - o sea - que ¿el español y el inglés? - Incluso - bueno - eso lo digo yo. Usted me dice si sí o no: ¿Mejor el español y el inglés y que falte el otomí a que falte uno de los otros dos?	
E	¿Cómo, cómo?	
IV	O sea, ¿que mejor hablen español e inglés a que hablen español y otomí? Por ejemplo. ¿O que hablen inglés y otomí?	
E	Bueno - para nosotros eso es igual - Aja - O sea - para hablar el inglés y el español es para que se entiendan muy bien y para que se desarrollen muy bien allá fuera. - O sea - fuera de aquí. - Y pues - el otomí aquí. - Está bien aquí que no se pierde el lenguaje porque - ya muy - casi todos los niños ya no lo saben hablar. - () todos los niños, que se encuentra uno por allá, o - Por ejemplo - nuestros vecinos - sobrinos o () ya no lo entienden.	Reflexión
I	Hmhm	
E	Por eso nosotros queremos - Incluso han venido personas a decirnos que debemos () a nuestros hijos para que no se pierda.	
I	Sí	
E	Porque si no se está perdiendo mucho el - el este - aja - el dialecto.	

SANTIAGO

I	¿Cómo habla la gente en general en su casa?	
E	Pues - ya como estábamos diciendo hace rato en el remol () que hicimos allí - este - hay ... una cierta revoltura de mezcla aquí ... tanto en el español como en el otomí.	
I	Aja	
E	Pero no es en general. - Por ejemplo - dos de mis hijos alcanzaron a aprender bien el otomí, y lo hablan muy bien.	
I	Mhm	
E	Dos de ellos. Pero ya dos - mis otros dos chicos que es el de quince y uno de diecisiete, ya no lo alcanzaron a mm ... agarrar bien. Porque, pues ... según yo, no sé cómo explicarle. Pero llegó el momento en que ... ya casi no hablábamos el otomí aquí. Todos ... pero le voy a decir todo por qué. ¿Por qué? Porque en la escuela luego se trauma uno mucho. No, no alcanza uno ... a ... a adentrarse muy bien a, a las clases a veces, porque ... sí es un idioma nuevo.	
I	Mhm	
E	Todo se te revuelve, todo. Aquí todavía no acabas de aprender bien el otomí cuando vas a empezar la primaria ... Pero ¿qué pasa con los maestros a veces? A veces nos discriminan mucho, también a veces que somos muy burros. Entonces ... a veces ... ellos no alcanzan a ver esta magnitud que, que, que aquí en la cabeza se hace remolinote de dos, de dos idiomas ... Entonces si yo ya fuera especializado, nada más así en puro este ... que fuera yo que ya supiera bien el español aquí, aquí en mi casa. En la escuela, yo estoy seguro que hubiera sido otra cosa, otra persona. Hubiera yo aprendido un poquito más.	
I	Entonces ¿cuándo aprendió usted el español?	
E	El español ya lo aprendí, ya cuando fui a la escuela ... Pero se dificulta mucho, porque regresando de la escuela, otra vez aquí ... el origen de mi casa ... volvíamos a hablar el otomí. ¿Y qué pasaba con el aprendizaje que aprendimos en la escuela, que todo lo que aprendíamos en medio día? Aquí lo perdíamos en la tarde ...	

I	Mhm	
E	Y por ejemplo llegábamos el otro día a la escuela, nos preguntaban: oye la clase de fulano de tal. ¿Cómo estuvo? ¡Cero! ¿Por qué cero? Porque se nos complicó. Ya llegando aquí, empezábamos a hablar el español, digo el otomí, perdón. Ya llegando a la escuela, otra vez, () hablar en español otra vez. Pues se nos dificultaba mucho. O se nos dificultaba mucho pues. Pero ... pero si se pudo, este aprender. Pero no, como lo hubiera uno, decían ... aprovechar al máximo, al cien por ciento las clases, pues, que eso era ... el problema no, ir a aprender todo eso. Pero desgraciadamente no se pudo aprender muy bien.	
I	Mhm	
E	Ni modo, al último pues ...	
I	Y, en general, aquí en San Cristóbal ¿qué piensa usted, qué hablan más aquí en las casas?	
E	Mire, lo voy a decir lo que he visto y lo que oigo. Aquí la generación que hablaba el otomí el cien por ciento ... ya desapareció.	
I	Mhm	
E	Le voy a decir por qué ya desapareció. La gente que tenía setenta, ochenta años, eran los que hablaban el otomí ... Ya por ejemplo esta década, ya ... los que quedamos vamos suponer () mi generación.	
I	Mhm	

E	() que todavía hablamos bien el otomí. De aquí a unos diez quince años, yo ya me voy a morir y si nadie va a, este a ... a fomentar el otomí aquí ... pues, ya se perdió ... Según yo, a mis, a mis expectativas ... dentro de unos diez o quince o veinte o treinta, cuarenta años, vamos a suponer ... yo siento que ya muy poca gente va a hablar el otomí aquí. Esto es por un lado aquí en el pueblo. Pero, ora viendo por el otro lado, que está muy cerca es Toluca. Vive mucha gente allá de fuera de aquí de Toluca. Entonces ya la generación de aquí ya lo está perdiendo. Ya, ya se está perdiendo y los que van quedando, pues le digo que van aprendiendo ... pero el español. O sea, lo digo por experiencia, porque dos de mis hijos ya no lo alcanzaron, este a, a aprender bien.	
I	Mhm	
E	Alcanzaron a aprender, vamos a suponer, el cincuenta por ciento pero, eh en, en OIR. Pero en, en hablar no, ya no alcanzaron a hacerlo ... Entonces, así a como vamos, este idioma va a estar medio, medio crítico después.	
I	Pero, supongamos que usted pudiera escoger eh ... ¿qué es lo que quiere para sus hijos? Digamos, supongamos que todavía todos fueran chiquitos y, y usted pudiera escoger, o el otomí o el español. ¿Qué preferiría usted?	
E	No, pus el otomí.	
I	¿El otomí?	
E	Mhm. Pero que lo que sabe ¿qué pasa con el otomí? Qué no te da, este, chance de expanderte, pues. Que bueno que hubiera, que bueno que hubiera, vamos a suponer que hubiera gente de Toluca que, vamos a suponer en una fábrica o en una oficina o qué se yo, llegar y que encontrar a los compañeros que hablaran otomí.	
I	Mhm	

E	Te sientes en tu ambiente, te sientes, hay hñoles, pero no aquí. Inclusive eso te da confianza o hacer muchas cosas que vas () hay hñole, no lo voy a poder hacer, si es en una oficina, no. Pero si te encuentras con compañeros que sepan hablar el mismo idioma y todo eso ... son los motivos () aquí le voy a echar ganas, aquí estoy en ambiente. Pero ¿qué pasa cuando llega uno con su otomí allá? Lo desconocen. Bueno () ...	
I	¿Qué le dicen a usted?	
E	Pues ... lo que pasa ...	
I	¿Que no hablen en otomí o que no hablan bien el español o qué le dirían?	
E	No, lo que pasa que yo me he dado cuenta en las fábricas o en las empresas, que luego luego uno ... esto es lo que tiene la gente que se, se discriminan solito, pues. O sea, vamos a suponer ... Vamos a suponer si mi hermano se fuera a Toluca y que estuviera o que tuviera un trabajo en Toluca y yo llegándole a hablar en otomí. Oyes carnal, no hables en otomí aquí. Aquí estamos en Toluca. Aunque él supiera, pero él por quedar bien allá y ...	
I	¿Lo dice la gente, bueno los de aquí?	

E	<p>() Sí, yo () yo inclusive decirlo, les he dicho ¿por qué se avergüenzan? Venimos de allá. Yo sé que tú hablas otomí. ¿Por qué dices aquí que no sabes? ¡Tú dí que sí sabes! ¡Tú di que eres de allá! No pero ¿qué van a decir? ¿Qué van a decir qué? () simple y sencillamente lo que ... lo que aprendimos, en ninguna escuela lo van a (). Que bueno que fuera a alguna clase de inglés, alguna clase de matemáticas, de física, eso lo aprendes. Porque te lo van a enseñar. Son cosas universales, no sé cómo le llamen a esas cosas. Pero el otomí, en ningún lado te lo van a enseñar. Y eso es lo que pasa cuando va uno afuera ... te recriminan mucho el idioma. Pero yo ... me ha dolido. Yo digo, yo soy de tal parte y hablo esto, y, si quieres te lo hablo ahorita y luego te lo traduzco para que no digas que estoy diciendo groserías. Entonces ya al último también quedan medio contentos porque () saben. Que bueno dice, es que lo que pasa, dicen que hay gente que sabe el idioma. ... Pero lo habla. Pero nunca lo traduce. Entonces toma uno mal, a lo mejor me está insultando, me está diciendo quién sabe qué cosa, y yo ni sé. Pero no digo yo si le digo una palabra, después le digo lo que quiere decir. No, no les voy a decir así nada más.</p>	
I	<p>Mhm. Entonces, o sea que sí se () se dan estos casos ... de que van a Toluca, y escuchan cosas negativas cuando hablan en otomí, y allí alguien los escucha, o sea ...</p>	
E	<p>¡Sí! () esos nopaludos, esos mugrosos, inclusive a veces ... que no, mugrosos no estamos, pues. ((risas)) Pero es ...</p>	
I	<p>¿Es lo que dice la gente?</p>	
E	<p>Sí, sí ha habido a veces, hasta problemas hay, no. Porque uno, pues le hieren a uno el orgullo.</p>	
I	<p>Mhm</p>	

E	Porque, no puede ser que, este, pues ¿cuántos kilómetros son de aquí hasta Toluca? De aquí a cuatro, cinco kilómetros se acaba tu, este, pues tu otomí. Como que pues no va. No va, a veces, entonces, a veces. Aunque no quiera saber del español, lo tienes que hablar. ... Para poder comunicarte con los demás, porque le digo, que bueno que hubiera una gente allá en Toluca que supiera hablar el otomí. Pues se siente uno en su ambiente y ya.	
I	Mhm	
E	¿Cómo ve?	
I	Sí ... y este, pero entonces, pensando de nuevo en sus hijos.	
E	Ah, ándele.	
I	Este, o sea que digamos que usted escoge para sus hijos el otomí ... y, entonces supongamos que nada más () hablando el otomí. ¿Entonces se les acabaría cualquier posibilidad de ... del trabajo o ...?	
E	No, no yo siento que eso no se acaba.	
I	¿No?	
E	Porque, una cosa es que esté uno aquí. Vamos a suponer ya () para empezar a salir a estudiar, a trabajar. Todo eso. Pues ya habla uno el español. Pero ... le digo, que más quisiera uno hablar el cien por ciento el otomí. O sea, no dejarlo con nada. Pero las ocasiones de lo ... dadas, sí, se presentan así. No te puedes echar para atrás? O sea, que bueno que me pudiera ahorita estar hablando en otomí. No hombre. Ahorita haríamos maravillas ... con el idioma. Pero desgraciadamente usted no sabe el otomí ... y yo lo sé. Nunca nos vamos a poder entender. Si yo le hablo en otomí ahorita, usted va a decir, quiúbole, ¿qué me está diciendo ahorita o de qué se trata? Pero otra cosa sería que usted me llegara hablando, este, otomí. ¡Ayy, hójole!	
I	Mhm	
E	Fíjese mi idioma, hasta dónde anda. Hasta uno se sentiría orgulloso pues.	

I	Sí.	
E	Contento de que dice, hñjole, hasta dónde anda el idioma.	
I	¿Y no es a veces, por ejemplo digamos, cuando escuchan ... o sea cuando hay alguna gente que sí habla español, pero se le nota el otomí en el español? ... ¿Que luego, hasta que se burlan de uno?	
E	Sí, o sea que chistoso a veces, lo que pasa es que por ejemplo el que no domina bien el otomí, se come las letras.	
I	Mhm	
E	Entonces aah este no sabe hablar bien el español o no sabe hablar el otomí. Entonces luego luego eh ... luego luego se distinguen pues.	
I	Aja	
E	Por ejemplo, a mis paisanos ... o ya me he encontrado a mucha gente, como sí, le digo, soy operador de trailer. Pues ando por toda la república. Pues pro allí, de vez en cuando, de vez en cuando pro allí me encuentro a alguien de mi raza y ¿quiúbule qué? Se les olvida el otomí. ¿Y qué? ¿El otomí, qué pasó? No es que ¿cómo crees que vas a hablar otomí aquí? ¿Pero cómo fregados no? Ahorita estando los dos solitos podemos hablar. Nos entendemos ()	
I	¿Y por qué no quieren?	
E	Se cohiben, con las demás personas ... Pero eso es lo que, a veces pasa que, les da miedo que otras terceras personas nos oigan. Que digan, bueno pues que () a decir. Entonces la ...	
I	¿Les dicen algo?	

E	Hay personas que sí, pero hay personas también muy educadas. No. Hay veces también te preguntan ¿de dónde vienes, o de dónde eres, o de qué estado vienes? No pus, yo vengo del Estado de México. Hablo otomí. No que bien. Está bonito tu idioma. Pero hay personas que no más este, se quedan riendo de ti, a veces. Lo malo es que no te lo dicen. Porque si te dijeran, sabes qué, tu idioma no me gusta. Yo en otro caso también les dijera, sabes qué, también tu idioma no me gusta, o lo que sea. Pero lo malo es que nunca te lo dicen.
I	Mhm
E	Nunca te lo dicen, nada más () te hacen los gestos de burla. Y pues sí, se siente uno mal. Entonces te cohibes, al último te cohibes - creo que sí la regué. () A la mejor estoy en un lugar equivocado. Pero este - cuando SÉ () YO SÍ me vuelvo a - al otomí, eh.
I	Y aquí en Toluca - por ejemplo si digamos - o sea, supongamos que no tuviera trabajo -
E	Aja
I	Y este - y eh - va a buscar - o sea que allí - hay algún empleo.
E	Aja
I	Y va otro - Y este - y el otro - o sea que - sabe que usted sí habla el otomí y ehh - y el otro no lo habla. Entonces, ¿a quién más bien le darían el trabajo?
E	Pues - allí es cuestión de - ahora sí de experiencia de cada quien del trabajo.
I	¿Cree usted que es eso nada más?
E	Yo siento que sí. Por ese lado, por el lado laboral sí, eh. Yo lo he visto - Porque no importa que sepas este - o sea - me han tocado - No importa que sepas el inglés, no importa que sepas alemán, no importa que sepas otomí. Pero si hay una persona específica que va a hacer este trabajo y que lo sabe a hacer bien - los otros, aunque sepan inglés - aunque sepan otomí o lo que usted quiera - no le dan el trabajo. Les dan ()
I	Cuando se trata de trailers ...
E	Exactamente - aja - El chiste es saber ese -
I	Pero supongamos - cuando sí se trata de dos muchachas - por ejemplo - este - que van para secretaria.
E	Aja
I	Este - ¿es más probable que le den a la que habla el otomí?

E	Pues sí - porque ya viendo mal a que no - este - a que no domine otro idioma - ya va bilingüe de aquí - Sabe el otomí y el español. Ya va bilingüe de aquí. - Fíjese, en cualquier lado cabe la secretaria ¿sí? - Y peor si sabe inglés; ya es TRILINGÜE - fíjese nada más. Y peor si sabe alemán - No - olvídese. ((risas)) Ya le van a querer a competir al santo papa. ((carcajada de varias personas)) Sí - Entonces () le digo - entonces , sí hay ciertas ventajas en que ... allí sí, sí me () en que sí, sí va una persona, una muchacha de aquí para Toluca y que busca el trabajo de secretaria - yo siento que se la darían a mi paisana. Eso es lo que siento ¿Quién sabe ...	
I	Mhm	
E	Los señores empresarios todo eso ...	
I	Porque hay muchachas aquí que me han dicho lo contrario.	
E	Pues sí, puede ser - eh ... Sí puede ser. Porque pues - ¿Quién sabe por qué no ... ? Siento que no, no, no ... el otomí como que no cae muy bien - en partes que hablan bien - en las ciudades pues.	
I	Mhm	
E	Porque aquí entre los (colonos) aquí no nos podemos engañar a nosotros mismos. Yo si me voy a San Andrés - pues ¿qué? Allí hablan otomí. Si me voy a San Pablo, pues también hablan otomí.	
I	Mhm	
E	Me voy para acá - más para este lado - San Mateo - también hablan otomí. () no nos podemos engañar entre los mismos - nosotros por allí. Pero vamos a Toluca allí donde - o a MÉXICO - es donde realmente se pierde ... Si le digo de aquí a cuatro, cinco kilómetros se pierde ... el ... el idioma ... Se acaba ... aja.	
I	Si pensamos ahorita en los niños - ¿Hay niños todavía aquí que no hablan el español? ¿Que hablan puro otomí?	
E	No qué - Inclusive ya los más chiquitos - este ya- ya están empezando a hablar el español ... Pero - Bueno, fíjese que yo creo hasta es cuestión de ... de (intención) a veces - A veces - Hace ratito que estábamos platicando - Digo hay que enseñarle el otomí a los chamacos porque realmente ... están empezando a hablar el español y no les vamos a dar chance para que aprendan el otomí.	
I	Mhm	
E	Pero eso ya es cuestión de, de, de PADRES ...	
I	Sí	

E	Porque ellos son los que conviven con ellos y - Ellos tienen que aprender. Si van a aprender el español, lo van a aprender - Ellos mismos lo van a enseñar. Si quieren aprender el otomí - pues ellos mismos - los padres. Pero si no lo enseñan ¿quién le va a enseñar? - Que a veces entre los niños de aquí ... se alcanzan a comunicar entre ellos solos, a veces. Pero pus - es muy, es muy contado - la situación que se da así. Pero mientras no les enseñe uno ... no, no lo ... no lo aprenden - Como que se perdió el interés. -Nosotros porque lo agarramos - Porque pus le digo - era lo único que había en esa edad - hace ... unos treinta y cinco, cuarenta años - ¿Qué sé yo? - Era lo que predominaba - El otomí. - Pero le digo ...
I	Mhm - ¿Pero le parece bien a usted que ahorita la gente sepa español aquí - en San Cristóbal?- ¿O sería mejor ... ?
E	Mhm - En partes -O sea - Es en partes. Todo tiene su ventaja y su desventaja - Le voy a decir porque su ventaja y su desventaja. - La ventaja que aquí - pus - vamos a suponer si predomina el otomí - Pues que predomina aquí - Esa es la ventaja. La desventaja es que ... sales ... y a fuerza tienes que usar otro idioma - A FUERZA - No es - que no quieras ... sino que ... ES A FUERZA QUE EMPLEES OTRO IDIOMA.
I	¿O queda la opción de no salir?
E	Pero ... si no sale - aquí en el pueblo no hay suficiente empleo - no hay suficiente - este - para mantener - aquí. Entonces el desarrollo está en las - en las ... FÁBRICAS en las grandes capitales. - Está - vamos a suponer - MÉXICO, Guadalajara, Monterrey. Todas estas grandes ciudades industriales - allí es donde cabe uno más o menos pues.
I	Mhm
E	Vamos a suponer que no tienes ninguna carrerita -al menos - un buen empleo - por ejemplo - por acá en Monterrey -Aunque sea de obrero - Sí - ganan bien. - O sea - van a Juárez - aunque sea de obrero. - Ganan bien. Entonces - todos de todos modos volvemos al mismo - al mismo tema - que se pierde. Entonces - uno no puede - no puede encerrarse en este círculo de decir - Sabe qué - yo soy - este - otomí pus - Aquí me voy a estar en mi círculo - Y a ver ¿qué -qué alcanzas de sacar de provecho en mi círculo? Pero desgraciadamente - pues no lo alcanzas sacar ... No sale porque - pus - no hay los suficientes - los suficientes recursos como para decir - No pus - Vamos a suponer el tallercito que tienen mis hermanos.

I	Aja	
E	Vamos a suponer - Bueno - las familias de allá - por allí tienen su tallercito - Pero es un tallercito que a penas alcanza para medio sostenerse. - Ora - imagínese pagar mano de obra así entre los compañeros que vengan de fuera. Ya no va a quedar nada.	
I	Mhm	
E	Entonces pues - Entonces es el gran problema ... de, de, del idioma - a veces - que ... a veces se ...	
I	O sea que yo puedo concluir ya eso - Que los niños a fuerzas - ahorita -tienen que hablar el español - ¿Sí verdad?	
E	A fuerzas - No es de que no quiera.	
I	O sea que - a fuerzas - por ejemplo si tuviera yo un niño aquí ... y nada más hablara el otomí - eso - ¿este niño tuviera desventajas en donde quiera?	
E	Lo encierra.	
I	Aja	
E	Lo encierra en este círculo y ya no sale - ya no salió de allí ... y ¿qué va a pasar el día que alcanza a zafarse del círculo ... pues va a ser un mundo desconocido para ÉL ... -Bueno -va a haber personas que le van a hablar en diferentes modos. - Bueno, óyeme, yo nada más me sé el otomí. - Hasta allí ya nada más. Y POR ESO ... no le van a dar trabajo ... SI HABRÁ empleos que a la mejor, sí pueda ... este ... meterse por allí ... Pero - Pero más no pasará de gran cosa.	
I	Mhm - ¿Lavar coches?	
E	Lavar coches o ir a ... acarrear bultos. Y eso aunque no sepas otro idioma - eso sí lo sabes hacer. No más que te digan - sabes qué, eso acá.	
I	Mhm	
E	Y sí lo subes - y ya. Pero ... para otro tipo de trabajo - Suponiendo eh - mi trabajo - que si no hubiera yo aprendido el español, o ni a leer, ni a escribir - ¿usted cree que yo me aventaría a salir así a toda la república?	
I	()	

E	A toda, o sea ... - Que bueno que nosotros en - Vamos a suponer yo en mi trabajo, no - tuviera yo una ruta que, ya fuera del diario -México Toluca, Toluca México - y a la misma bodega - y a la misma bodega. Eso sería fabuloso. Pero desgraciadamente no. - Un rato estoy aquí, otro rato estoy por el sureste, otro rato estoy por el norte, otro rato estoy por el occidente y ASÍ ... Me la paso ... en DIFERENTES LUGARES. - Entonces - imagínese - si no hubiera yo aprendido a hablar el español. No hubiera yo aprendido a leer y a escribir ... Aquí no estuviera yo, pues.
I	Mhm
E	Pero que hoy que ... ¿Qué vida tendría yo al estar aquí? ...
I	¿Milpa ya ni hay, no?
E	Ya no, porque - Desgraciadamente como ha habido mucha falta de empleo - eh por eso le decía yo que aquí Toluca se acercó mucho ... Porque la gente empezó a vender sus terrenitos - Entonces ya nos invadió mucha gente de DIFERENTES LADOS - No nada más de Toluca. - De diferentes estados vienen. - Aquí tenemos guerrerenses, aquí tenemos michoacanos, aquí tenemos ... este ... pus - De diferentes lados.
I	Sí
E	Pero ... eso los ha () a la gente, por ejemplo, esa - lo que le digo - a la gente que no alcanzó a prepararse - Había tierritas aquí, había.
I	Mhm
E	Pero ya no hay - ¿Por qué? Porque se fueron vendiendo, por falta de empleo. - Que no se alcanzaron a realizar bien pues - a como ellos querían. - Entonces - desgraciadamente al último - pues - ya agarraron lo que - pues - lo que había. - Pero no alcanzó para eso pues. - Bueno, allí están unas tierritas pues - allí están. Se vendieron y así se la llevan. Pero - en conclusión - como usted dice - el idioma es muy bonito. - A mi me gusta mucho. Pero ... con este idioma - no porque lo menosprecie - sino que pues - no alcanzan a abarcar mucho.
I	Mhm
E	Abarca uno muy poco
I	¿Y a usted le gustaría - por ejemplo - que ahorita metieran el inglés también a la escuela? O sea que - ¿que le enseñaran a los chamaquitos el inglés?
E	Mhm - pues - pues SÍ. - En parte sí porque este - ahorita - pues - es el idioma universal también - EL INGLÉS.

I	Mhm	
E	Entonces - este - vamos a suponer en una FÁBRICA - el que sepa inglés ahorita - aunque no tenga carrera - ALLÍ ESTÁ - Allí está este - allí está el empleo bien pagado. ¿Por qué? Porque sabe el inglés.	
I	Mhm	
E	Y ... Ya casi todas las máquinas ya vienen computarizadas - ya vienen ... en INGLÉS en todos - Él que sepa inglés - él que sepa inglés a estas alturas - AHORITA - yo siento que tiene las puertas abiertas un noventa por ciento.	
I	¿Para buscar ()?	
E	En donde quiera.	
I	¿Pero él de usted no? - ¿El trabajo de usted?	
E	¿Cómo?	
I	Como camionero.	
E	Como camionero - pues	
I	Aja	
E	No - sí - hasta eso - ffjese que () este trabajo.	
I	¿Sí?	
E	Si porque no cualquiera - no cualquiera dice - Voy a dejar a mi casa un mes. - Nosotros que salimos - alejamos la casa.	
I	Claro	
E	Entonces ... no cualquiera dice - Me voy a aventar de trailerero pero - Hay trabajitos que sí alcanzan a llegar del diario a su casita - ¿Por qué no? - Pero hay trabajos - hay que salir muy lejos.	
I	Bueno -luego sí - hay quienes quieren porque tienen familias en todas partes.	
E	No - pero la familia la tengo AQUÍ.	RELAJO
C	¿Y el inglés - en su profesión -?	
E	No- casi no lo usamos.	
I	Pero digo - usted que si ahorita - o sea - ¿hasta esto es mejor - o sea - si busca trabajo como trailerero ...?	
E	No sí ...	
I	¿Entonces - sabiendo inglés - hasta eso	

E	Ohh - hasta eso es mejor - Ya - yo no trabajaría AQUÍ - Ya me hubiera ido allá - al otro lado - Nada más arregla uno bien sus papeles y - Inclusive el trabajo de operador allá es muy pagado. - Está bien pagado. - Y son doce horas nada más de trabajo - riguroso pues. - Pero aquí en México son vein - Lo - lo que te aguantas - Aquí si aguantas veinticuatro horas - sobre el volante de estas mismas () - allá en gringolandia no. - Doce horas y nada más - y bien pagado. - Entonces - ¿cree usted? - si yo supiera inglés - ¿estuviera yo aquí? - Ya me hubiera ido yo para allá.	
I	¿Nada más por eso?	
E	PUES - ya de eso - pues - ya vienen grandes VENTAJAS - por un lado pues - en el modo de vivir ... ()	
I	Digo también - o sea que hablando el inglés aquí ... ¿hay ventajas?	
E	Ay sí	
I	¿O sea que también como operador?	
E	SÍ - porque HAY un - hay una cierta distancia pero ENORME entre el otomí y el - y el -este - el inglés -¿no? - Ya vimos que el - que el otomí - pues - no nos da para mucho. -Es bonito pues. Pero no nos da para más. Pero si aquí - el pueblo - supiera hablar - todos inglés - () el pueblo estuviera desierto aquí. - Ya se hubieran ido para allá. O de jodido a las fronteras ... Allá en las fronteras también ya - ya hay buenos trabajos - Entonces - ya - ya nos hubiéramos - ya hubiéramos desertado todos. Pero desgraciadamente - pues - le digo - nuestro idioma nos - ay - nos, nos encierra. - En cuatro, cinco kilómetros - ya no - ya no hay nada.	
I	Mhm - Sí - sí entiendo.	
E	Se - se, se pierde - Entonces hay idiomas que sí tienen ciertas ventajas ... y hay idiomas que no dan para más.	
I	No dan para más - De plano	
E	Simple y sencillamente la ()	
I	Entonces - ¿qué le diría usted a su hijo - aprende qué?	

E	Ahh - nada más - Mire - Yo - mi gran ilusión - ahorita inclusive - no está pasada - pero () yo siento que ya estamos avanzando para el pinche hoyo - y este - hay que enseñarles el otomí - Porque nadie les va a enseñar ... Ya al rato - si quieren aprenderse otro idioma - que lo aprendan. Pero después de que hayan aprendido el otomí. Ya otro idioma - más adelante lo aprenden más rápido. - Ya hay escuelas - ya hay ... todo eso. Pero - por ejemplo el otomí - pus - hasta ahorita que yo sepa - no hay escuelas. - ¿O sí hay? - ¿Sí? - Pero fíjese.	
I	Sí pero ...	
E	Muy CONTADO	
I	Sí contado.	
E	Exactamente - mhm - ¿Por qué? Por lo mismo que - pues - le digo - Pero ¿qué tal - al inglés, qué tal? Se satura - Exactamente - entonces - es allí donde están las grandes desventajas - de los idiomas. Ya hay idiomas ((voces)) que te sacan, pero muy lejos. Pero hay idiomas que se te pierdan - en un radio de treinta, cuarenta, kilómetros. - Se pierde todo eso y - y ya ¿pa' dónde jala? - Entonces - es a fuerza - saber otro idioma - para ... poder salir - un poquitito más adelante ... aja.	

ALICIA

I	¿La primaria la hiciste en San Cristóbal?	
E	No.	
I	¿En dónde?	
E	Aquí en Toluca.	
I	Aquí en Toluca. ¿Pero hay primarias en San Cristóbal?	
E	Sí, hay dos primarias.	
I	¿Y secundarias?	
E	Una	
I	Una - ¿Cuántos habitantes tiene?	
E	Aproximadamente unos tres mil.	
I	Aproximadamente. Ehm - ¿Y la mayoría de la gente allí va ... va a la primaria de allá o como tú?	
E	No, la mayoría ingresan allá.	
I	Ingresan allá - O sea que son pocos los que ...	
E	Son pocos los que salen.	
I	¿Era particular a la que ibas?	
E	Sí.	
I	Y ... () ¿Me dijiste que tú nada más entiendes el otomí?	
E	Mhm.	
I	En cuanto a tus hermanos ¿lo hablan o lo entienden?	
E	No, sólo lo entienden.	
I	Sólo lo entienden. ¿Tu mamá?	
E	No, no lo habla.	
I	¿Ella es de dónde?	
E	Ella es de Michoacán.	
I	¿Tu papá sí?	
E	Sí, sí lo habla.	
I	Él ¿a qué se dedica?	
E	Es comerciante.	
I	¿De qué?	
E	De semillas ... Maíz ...	
I	Mhm ¿Tiene camioneta?	
E	Aja, sí.	
I	Y ehm ... ¿Tu tienes muchos contactos en San Cristóbal o más bien tienes tus amigos y amigas fuera de San Cristóbal?	

E	Sí.	
I	¿Dónde?	
E	En San Cristóbal - la mayoría.	
I	¿Y de ellos - hay gente que todavía - hay quienes hablan el otomí?	
E	Sí - Jóvenes. Conozco a varios jóvenes que todavía lo hablan.	
I	¿De tu edad?	
E	De mi edad.	
I	¿Lo hablan - lo saben hablar pero ... también sí lo hablan - lo usan?	
E	Mmh - casi no. Cuando están así entre amigos - No. Sólo con sus papas o con sus abuelos, con gente mayor que ellos.	
I	Mhm. ¿O sea que .-jóvenes - que dices - son de veinte años?	
E	Aja, aproximadamente.	
I	Más o menos ... ¿Entonces nada más con la gente mayor?	
E	Sí.	
I	Este ... ¿Cómo ves tú - cómo considera la gente el otomí ... o sea que ... le tiene ... una ... hay una? -¿Qué clase de actitud hay hacia el otomí? - ¿Sobre todo en los jóvenes?	
E	Pues, a algunos les da pena.	
I	¿Les da pena?	
E	De hablar.	
I	¿De hablar el otomí?	
E	Mhm	
I	Y ehm ... ¿De los que no hablan, también tienen ... una actitud - de como ...	
E	Sí, o sea no ... no les interesa a aprenderlo ya.	
I	Aja.	
E	Simplemente () lo hablan y ya.	
I	¿Lo hablan y ya?	
E	No les interesa.	
I	Mhm. Y eh ... ¿Tú sabes de gente - o digamos - ya mayor que de plano no habla el otomí?	
E	No - que sea de San Cristóbal, no.	
I	¿Todos hablan el otomí?	
E	(La mayoría) todos hablan.	
I	Y ellos eh - Normalmente la gente que habla el otomí - ¿Has visto alguna relación con la escolaridad? ¿O () en qué trabajan?	

E	¿O sea gente que habla el otomí y que trabaja - afuera de allí?	
I	Mhm	
E	Sí.	
I	No que ... sobre todo - en la clase de trabajo. Digamos, hay comerciantes, por supuesto. Pero también hay gente, por ejemplo ... hasta ahorita yo no he encontrado a nadie que tuviera una formación, eh ... profesional.	
E	()	
I	O sea que - Sí hay muchos jóvenes que están estudiando prepa. Allí, no sé si allí o en la que estuviste tú - No sé.	
E	Mhm	
I	Pero - o sea que - hay muy muy pocos que tengan una formación en su oficio.	
E	Sí, son pocos.	
I	Son relativamente pocos - No sé. Y por ejemplo - ¿No hay allí, por ejemplo, un maestro? - ¿En la primaria que haya y que sea hablante del otomí?	
E	Sí, conozco a una. De las primas de allá - Ella es maestra. Ella habla el otomí pero trabaja en Temoaya.	
I	Ah, bueno. ¿Ya no trabaja allí?	
E	No.	
I	¿Qué es diferente en cuanto a la actitud entre los jóvenes - hacia el otomí - y entre los mayores hacia el otomí?	
E	Pues - ya hay más confianza entre ellos al hablarlo.	
I	¿Lo mayores?	
E	Los mayores de tanto como para los jóvenes - porque ellos ya se sienten con más confianza en hablar el otomí.	
I	¿Y a ellos no les da vergüenza?	
E	No	
I	¿Pero qué pasara con una persona que de plano ... no hablaría el español?	
E	Pues ... la mayoría - sí lo sabe.	
I	¿El español, sí?	
E	El español - Pero ... hay gente que lo revuelve - el español con el otomí.	
I	¿Y cómo se ve a esta gente?	
E	Es eh - La mayoría de esta gente - es gente que vive retirada del centro. - Es gente que está más lejos del centro de allí - de San Cristóbal.	
I	¿Y no los ven un poco mal? O ...	

E	Pues - Alguna gente sí.	
I	¿Sí los ve mal?	
E	Sí los ve mal.	
I	¿Cómo qué? - ¿Falta de educación?	
E	Como que - aja - exacto. Como que no saben. Ignorantes o algo así.	
I	¿También has escuchado de casos de burla hacia la gente ... que habla el otomí - entre sí?	
E	¿Entre ellos?	
I	Por ejemplo - yo escucho a alguien de allí. O sea - que a dos personas que se hablen en otomí y ... yo me burlo de ellos.	
E	Solamente aquí fuera en Toluca. - En - en México - lugares así - que no saben que se - del otomí.	
I	¿Y sí les sucede a ellos?	
E	Sí	
I	¿Te han platicado cosas así - que me podrías ... ?	
E	Sí - Lo que pasa es que - una vez fuimos al doctor a México. Entonces - este - mi abuela estaba enferma. Entonces la llevamos allá y entre mi tío y mi tía empezaron a hablar en otomí. - Entonces - unos médicos - que estaban allí cerca empezaron a reírse. - Ay pero ya viste cómo están hablando - O sea - en forma de burla.	
I	¿En dónde fue? - ¿En qué - en qué hospital?	
E	Fue en una clínica de México.	
I	¿No sabes en ...?	
E	No - no recuerdo.	
I	¿Tampoco la delegación?	
E	No	
I	¿Chiquita - la clínica?	
E	Sí - era una clínica pequeña.	
I	¿Pero había varios médicos?	
E	Pero había varios médicos.	
I	¿Y eran médicos? - ¿Jóvenes?	
E	No - Eran ya más o menos de unos treinta años.	
I	¿Y también aquí? - ¿Sabes en Toluca de esta clase burlas?	
E	Sí - me comentan mis tías que también cuando piden - piden - este - que se pare el camión - y se suben y empiezan a hablar en otomí - la gente que va sentada también - las ve como en forma de - de - de menosprecio.	
	((Salto))	

I	¿Por qué crees tú ... que muchos ya no lo hablan a - a sus hijos?	
E	Pues - no sé. A lo mejor ellos piensan que sus hijos deben aspirar a algo ... mejor. - Por decir - muchos - muchos señores de allá - este - aunque tengan (pocos) recursos - empeñan por llevar - mandar a sus hijos a la escuela. Y allí ya pienso que allí se va - se va perdiendo.	
I	¿Por la escuela?	
E	Mhm	
	((Salto))	
I	¿Ves también un cambio en que la gente - así como van a dejar a hablar el idioma - también deja de organizarse para las fiestas?	
E	No - O sea - las costumbres que tienen allí -desde - desde que fueron hasta ahora - han cambiado pero siguen. - Siguen allí - Sí.	
I	¿Tu sabes por qué tu papá no te hablaba en otomí?	
E	Pues - no ...	
I	¿No te hablaba - verdad?	
E	No	
I	() que sabes. ¿No sabes por qué?	
E	Pues - porque yo cuando iba a la casa de mis tíos - mis abuelos entre ellos lo hablaban. Entonces - muy pocas cosas () así entendiendo. - Hasta que ya - este - ya que me mandaban - o así - yo escuchaba como decían - y ya - más o menos entendí.	
I	¿Pero tu papá no te hablaba - ni a tus hermanos?	
E	No	
I	¿No sabes por qué? - ¿Nunca te lo ha dicho?	
E	No - Pero yo pienso a la mejor - como mi mamá no es de allí - entonces - mi mamá traía otras - otras ideas. Entonces - yo pienso que a la mejor a mi papá le daba pena a hablar en frente de mi mamá -o hablarnos a nosotros.	
I	¿Qué sabes de tu mamá? - ¿Qué opina ella del otomí?	
E	Este - ella - ella no entiende - Pero le gusta oír. O sea - siempre nos dice - No - ustedes pongan atención cuando hablan sus tíos para que entiendan - Sí.	
I	¿Pero a tu papá le daba vergüenza hablarlo en frente de tu mamá?	
E	Sí	
I	¿Y te lo ha comentado?	

E	No - Pero - pues - cuando le - yo le preguntaba allí - ¿Cómo se dice cuchara? - Me decía - este -Ay luego te digo. - O sea () evitaba hablarnos - decirnos.
I	¿Hay una parroquia - o hay más iglesias?
E	Hay una sola parroquia. - Pero hay una capilla.
I	¿Al pueblo lo consideras un pueblo pobre o un pueblo rico?
E	Pues - yo creo que la gente de allí - sí -lo considero un pueblo medio.
I	¿No hay mucha pobreza?
E	No
I	¿Las milpas que se ven allí - no sustentan a las familias - no?
E	No - No - y como ahorita - lo que más se comercializa allí en () pueblo () son las gorras. - Ya la mayoría se ha dedicado entre el - Aparte tienen su tierra.
I	¿Está cerca del pueblo la zona industrial de Toluca?
E	Pues sí - sí (Salto)
I	¿Hay mucha gente que va a esta zona industrial a trabajar?
E	Mmmhhh ... poca - Pero son jóvenes casi todos.
I	¿Los jóvenes ... principalmente?
E	Sí - los jóvenes son los que van.
I	¿Ahorita hay muchos jóvenes que están estudiando la secundaria y la prepa?
E	Sí - sí - ahorita sí. - No - antes cuando no estaba esa - esa prepa allí ... la mayoría no -O sea - hasta la secundaria y ya. - Por el problema del pasaje y de venir hasta acá - o ... o ¿qué sé yo? - Pero desde que está esa - esa ... prepa allí -también a la prepa. - Sí.
I	¿Hay mucha migración de Toluca a San Cristóbal y viceversa?
E	Sí - hay mucha gente que llega de fuera () - Sí - ahorita ya hay mucha gente de México - de aquí de Toluca también. - Sí - han llegado muchos. - Allí se quedan a vivir - Allí viven
I	¿Entonces ya hay una población - digamos - que no habla el otomí?
E	Mhm - Sí.
I	¿Los de San Cristóbal tienen mucho contacto con San Andrés Cuacotitlán? - ¿Se identifican un poco con ellos?

E	Sí - Sí porque cuando hay - es la fiesta de San Andrés - mucha gente de San Cristóbal va allá. Igual cuando es en San Cristóbal - la gente de San Andrés. Y como allá en - en San Cristóbal hay - hay campos de futbol - muchos jóvenes vienen - a jugar - acá - a San Cristóbal - por el deporte.
I	¿Y con Temoaya?
E	Pues también mucha gente acude por lo regular allá - a lo - a comprar - Este - visitar así a - algunos parientes ()
I	¿Allí tienen parientes - muchos parientes?
E	Mhm
I	¿Con la gente de allí también hablan en otomí? - ¿Lo sabes o no?
E	Sí - pero es - es diferente el otomí.
I	¿De allá?
E	De allá.
I	¿Pero sí - se comunican en otomí o prefieren hablarse en español?
E	Algunas - algunas personas - sí - sí se logran comunicar en otomí. Pero otras - NO -(Prefieren) hablarse en español porque dicen que es diferente.
I	¿Y por eso no quieren hablarles en otomí?
E	Aja
I	¿Y en San Andrés?
E	En San Andrés también pero es ...
I	¿O sea - prefieren hablar en español o ... ?
E	En español.
I	¿Pero son otomís en San Andrés?
E	Sí - también.
I	¿Y allí no has escuchado nada de actitudes - como - Ay - estos hablan como en San Cristóbal?
E	Sí - Lo que pasa - es que de San Cristóbal criticándolos de San Andrés - por su acento. Porque tienen un acento más - más - más marcado que en San Cristóbal ()
I	Un acento más marcado - ¿En qué sentido? - ¿O sea que - hablando el otomí o el español?
E	En ambos - Porque también - le digo pues que es un poco diferente - el otomí. Entonces - Lo que ellos pronuncian de una forma - acá lo pronuncian ... diferente. - Igual en el español - un acento más diferente al de - al de San Cristóbal.

CHAVELA

I	¿Hay un desplazamiento del otomí en San Cristóbal?	
E	Sí - Lo que sucede es que la gente eh ... ya no quiere que los humillen. Porque ellos - según nos han platicado - los humillan por su idioma. Cuando vienen a Toluca - entonces - este - los humillan diciéndoles INDIOS. - Eso les molesta a ellos - y no quieren que sus hijos pasen por lo mismo. Entonces - a sus hijos -tratan de hablarles en español - aunque hablen muy mal - el español - muchos - les hablan en español para que (ellos) lo aprendan - y también -porque ... en la escuela los obligan a que hablen español.	
I	¿Hay algunos relatos - así concretos - en cuanto a las humillaciones?	
E	Sí - este - hubo muchas señoras - hubo varias señoras que nos dijeron - que cuando venían de compras - aquí las maltrataban ¿sí? - Que les dicen marías, que les dicen indias, que ... - O sea - las humillan ¿no? - Y entonces - eso no quieren para sus hijos.	
I	Y también cosas -por ejemplo digamos - en el sentido de que claramente ha habido desventajas pues - O sea - digamos que - ¿que alguien por eso no consiguió un empleo? - ¿O que simplemente no lo consideraban en algo por hablar el otomí?	
E	Mhm - No - lo que sucede es que - bueno - una vez que ellos acceden a una educación superior - se les - ellos ya no hablan el otomí - desde luego. - Y entonces las oportunidades son iguales. Pero la gente que habla otomí y que habla muy poco español - no tiene oportunidad de acceder a puestos importantes ¿no? - Desde luego - Ellos son obreros - o sea - ocupan puestos bajos - de poco salario.	
I	¿Has visto que ellos también desprecian a su propia lengua?	
E	Pues sí - en ocasiones sí -Sí desprecian a su lengua. -Pero entre ellos - entre ellos - este - se hablan en otomí. Todas las veces que anduve por las calles - encontraba a las gentes saludando en otomí - y - y hablan - hablan en otomí. Se ponen a conversar en otomí. Pero ellos - cuando hablan con nosotros - ellos procuran hablar en español.	
I	¿Has notado que ante uno - de fuera - ellos quieren dar la impresión como si ya no tuvieran nada que ver con el otomí?	

E	Sí - eh - por ejemplo - en la escuela. - Cuando vamos al kinder a dar pláticas - o a la primaria - las señoras procuran hablar nada más en español. - Y - bueno - ellas - este - como que no quieren saber nada del otomí ...
I	¿También entre ellas procuran ...
E	Mhm - Sí - aja - da la impresión - Las señoras son jóvenes casi - las mamás de los niños de primaria o del kinder - Y ellas no hablan para nada el otomí - Eso - nosotros lo notamos - bueno - cuando andan en las calles - Luego - en las calles - se les notaba - porque todas hablan en otomí. - Y cuando va una a sus casas no te hablan en otomí - te hablan en español.
I	También tratan de decirte - no sé nada - pero eso no es cierto?
E	Sí - aja - así es. - O sea porque - al principio nos dijeron que no - que no hablan el otomí - Pero - sin embargo -nosotras - en las calles las hemos visto - que sí están hablando - O cuando va una vecina a la casa de la otra - la saluda en otomí y empiezan a platicar. - Y bueno - eso - eso fue a raíz de que empezaron a tomar confianza con nosotros - Porque cuando no tenían confianza con nosotros - no hablaban otomí delante de nosotros. - Así es.
I	¿Has notado alguna discriminación en la escuela?
E	No - No, no, no - Este no - No hay problemas con los profesores - este - que nosotros hayamos notado. - No - Todos los maestros les hablan en español a los alumnos - y todos hablan - este - hablan español - todos los niños. Entonces allí no hay problema.
I	¿Él que quiera adquirir la educación primaria necesita hablar el español?
E	Necesita hablar el español - De hecho - bueno -nos encontramos con algunas familias donde las señoras hablan muy poco español - casi no - Pero los niños - sí - hablan español. Están yendo a la escuela.
I	¿Estas señoras no tienen ni siquiera primero de primaria?
E	No - A mi me platicaron del programa progresa - eh - Van como - como ciento cincuenta familias - algo así - este - a donde tienen dos familias que no hablan español. - Ni a los niños - no les enseñaron español. -Están enseñando otomí. - Pero nada más estas dos familias - porque todas las demás hablan español.
I	¿En todo el pueblo?

E	En todo el pueblo - sí - es un barrio. - Un barrio que se llama San Miguel.	
I	¿Hay una relación entre el bienestar y el habla?	
E	Sí - eh - Ellos se quieren urbanizar ¿sí? - Entonces en sus casas - bueno - a pesar de que tienen cocina de humo - ellos tienen su estufa normal de gas. - Tienen su estufa de gas, la televisión no les falta, inclusive tienen refrigerador - y este - y bueno - pero cuando hacen sus fiestas - ellos las hacen bajo su cultura ¿no? - como siempre. Ellos ponen las mesas larguísimas y hacen tamales - todo esto - pero procuran (no usar) la tecnología. Cuando ellos hacen tamales y ... mole - por ejemplo - ellos muelen en metate o llevan al molino - pero no usan la licuadora o ... esas cosas que tienen - NO. - Porque dicen que - pues que así les enseñaron - y además queda más sabroso si lo hacen a la antigua manera ¿no? - Y entonces - procuran no utilizar la nueva tecnología.	
I	¿Hay una relación entre pobreza y lengua?	
E	Yo creo que NO - La relación - más bien - de pobreza sería - a lo mejor - la artesanía a la que se dedican - que es el tejido de palma. Entonces - cuando ellos - los que tejen más ... palma - es la gente más pobre - y de allí obtiene sus ingresos - Pero en relación a la lengua y la pobreza - NO.	

GUILLERMINA

G	Yo no sabía que ()	
E	() es que - también este - cuando vamos a un lado - no sabemos hablar - y pues - luego las escuelas () ((traslape))	
G	No es que no sepan hablar - Lo que pasa es que usted habla con el acento de acá del otomí - Como él que habla con el acento de inglés.	
E	Pues sí - pero - o sea - como le vuelvo a decir a ella -Somos - o sea eh -bueno - sin ofender - somos de allá que casi no (saben) hablar en español - ¿Por qué? - Porque no entendíamos (allá ves) lo que me decían - O cuando nosotros íbamos a a trabajar - Pos casi no sabíamos hablar bien en español ¿no? Entonces nos trataban ... () así como uno quería - pues ... -¿Sí? ... Ahora - yo le dije a la señora que cuando nosotros vamos a algún lado - en Toluca o a México a vender - pues - nos tratan - o sea - como que si no - no valiéramos nada. ¿Por qué? - Porque como la vestidura que tenemos - o porque no sabemos hablar - o no sabemos contestar - Nos tratan () - o sea - mal - ¿sí? ... Y por eso - así - ora sí - la gente - ya como aquí casi no había escuelas - pero ahora sí - gracias a dios - que ya HAY - y ya aprendieron los niños más a hablar en español que en otomí.	
I	¿Y eso es bueno?	
E	Pues - bueno para - para nosotros aquí - pus casi ya es un poquito más CIVILIZADO hablar en español que en otomí. Porque no sabíamos hablar casi bien en español - ¿sí?	
I	Mhm	

E	(Allí volví) a decir a la señora que no más le decíamos - sí, sí, sí - pero para contestarle - pues no. Solamente los que sabían hablar bien en español - aquí - son los que salían a trabajar en casa - en Toluca - Esos son los que ya casi más o menos le entendía a algunos. - Pero los que no - no - yo le digo a la señora que mi - mi madrecita - que - gracias a dios - todavía vive - no sabe hablar bien en español -bien, bien - que digamos ¿no? - O sea - hay a veces le dice unas palabras que son bien - y hay unos que no. Entonces - por eso - este - pues por lo mismo - este - ya casi los jóvenes de aquí - YA - BUENO - SIENTEN QUE NOSOTROS YA ESTAMOS UN POQUITO SEMI CIVILIZADOS porque estamos hablando en ESPAÑOL. - Y SÍ - los niños de aquí SÍ LE ENTIENDEN - Le entienden - nada más que ya no hablan como nosotros. Si le contesta una palabra - o sea - en otomí - ya lo dicen de otra forma. Pero sí, les entiende - y algunas les puede contestar - pero no - ya no igual como nosotros ¿sí? - Porque nosotros hablamos - o sea	
G	¿Todavía bien?	
E	Todavía bien - y los niños ya le hablan - no sé cómo - que se le atora algo en la garganta - a la hora de hablarle ... ¿sí? - y por eso así ya calla. - Ahora sí - sentimos que ya nos civilizamos un poquito - porque ahora los niños ya - ora antes nadie llegaba a - a secundaria - nadie llegaba a sexto ... ¿sí?	
I	()	
E	O aquí pus - luego lo que le interesaba más - era más el trabajo. Y ahorita - gracias a dios que ya con los padres de hoy - ahorita - ya - o sea - ya - ya le están dando más estudio a lo - a los hijos que ANTES ... mhm ... Y orita - por eso - ellos también les enseñan en la escuela a hablar en español.	
I	¿Es preferible que se les enseñen en la escuela a hablar en español?	

E	<p>Pues -POR UN LADO SÍ ESTÁ BIEN - y por un lado - pues - está mal porque - yo bueno - yo a mis hijos les he dicho que hablen así - en otomí. Porque yo les he dicho que algunos se avergüenzan de nuestra edentidad ... Pero - pus - es que es nuestra edentidad -que a la mejor hasta dios nos dio - o sea - ahora sí - la lengua -cada quien que tenemos para que habláramos ¿no? - Entonces - por eso - este - pues sí - O sea - pero ahora sí ya casi no les gusta a ELLOS más que nada ya - a los jóvenes de hoy - ahorita - ya casi nada -Pero SÍ - aunque nosotros crezcamos - o cuando uno ya crece - o crece más - entonces ya empieza a hablar - Ora sí - en otomí ¿sí? Porque entonces - como ya - casi ya somos señores - y todo eso - Entonces ya empiezan a hablar MÁS en otomí que en español. Porque así (entre nos se) entiende.</p>	
I	¿Entonces antes hablaban más en español que en otomí?	
E	<p>NO - Antes hablaban - hablábamos más en OTOMÍ que en español. Pero - pus - casi no lo hemos tirado - porque - por ejemplo - si ahorita vamos a la tienda - o encontramos a alguien allí - o viene alguien de nosotros ... hablamos así en otomí -no en español ¿sí? - Solamente que cuando venga unos de FUERA - o venga unos maestros - o venga unos que no son de AQUÍ - entonces sí hablamos en español. Pero si vienen los de aquí entonces hablamos en otomí ¿sí? - Todo - cuando hacemos un - alguna fiesta - o vamos a algún lado - hablamos en otomí. Aja - O cuando nosotros también vamos a Toluca - por eso -allí a veces - la gente se nos queda viendo - allí TAMBIÉN - ¿POR QUÉ? Porque hablamos en otomí cuando vamos allá o estamos acá ... mhm ... Pero sí - hablamos en otomí - y ya - ahora sí () son mis hijos que -que casi ya no hablan pero si les - si yo le digo - por ejemplo - ahorita - yo le mando algo ... en OTOMÍ - Sí me lo hacen ... ¿sí? ... Y ME ENTIENDEN - Nada más que para responderles - como que se le atora algo aquí - ¿Por qué? Porque no le hemos enseñado desde chiquito - Pero de que sí le entiende lo que le dice () en otomí.</p>	
I	Que dice que la gente se está civilizando aquí. ¿Qué significa eso?	

E	O sea - de que - Pos de que se está civilizando un poquito - porque antes usábamos ropa de otra forma ¿sí? - Ahorita - antes se usaba aquí el chincuate - le digo yo a la señora - un chincuate - la esa cosita - fajas ... y ... de la () todavía tenemos - nada más que eso ya está muy caro ¿sí? - Ese chincuate - ya a de costar como cuatrocientos, quinientos pesos - por allí - Y eso lo tenemos que encontrar aquí en TEMOAYA ... - ¿Sí? - Pero por eso - por lo mismo - A la mejor se dejó un poquito eso porque - pues - está muy caro eso - Y ya - si en cambio -una falda o algo - pues ese ya te cuesta sesenta o setenta pesos. - Y para quinientos y tantos - Y allí a veces el dinero no alcanza ... por eso.	
I	Pero la gente que usa esta ropa ¿no está civilizada o - ?	
E	Pues - o sea - ya, ya - o sea - ya casi ya - como que eso ya se está acabando - pues - Pero - pero no -algunos sí - o sea - la mayoría aquí - las abuelitas ... son las que usan estos.	
I	Pero mi pregunta era un poco hacia allá - de que -¿Por qué dice usted que se está civilizando la gente?	
E	Ah - porque antes éramos muy - muy este - muy de bajo recurso - pues -¿sí? - Antes -	
I	¿Quién decía esto - que se están civilizando? - ¿Los maestros?	
E	Mhm -no pues - nosotros - y también los maestros - porque -también este - o sea - no vivíamos así. - No vivíamos así - nada más teníamos casa de adobe y teníamos que tejer. - Tejer y a vender los sombreros - para comer - ¿sí? - Entonces -y ahorita - gracias a dios - que ya - o sea - yo me imagino que con el estudio también - que tiene uno - les da - o sea - pues les da - ¿Cómo le diré? - () para salir adelante - para hablar bien - como va vivir uno ¿no? ... ¿sí? - Porque antes - pues nadie - nadie - o sea nadie - () a esto - Nadie - o comprate esto o haces esto () - O sea - nuestros padres eran muy -¿cómo le diré? - muy bajitos de bajo recurso pues - Por más que trabajaban - pos no - No - no vivíamos pues así. - Teníamos puro casa de adobe.	
I	¿Usted sí quería que sus hijos hablaran el español?	

E	O - antes de casarme - yo sí - ¿Por qué? porque - pues no sabíamos hablar así. - Bien, bien - que digamos -no. Entonces - yo tenía - ese - ese -por ejemplo digamos - un ejemplo - ese sueño de que mis hijos cuando crecieran hablaran así bien el español. Porque () que eso estaba bien ¿no? - Casi no - porque - pues - Allí a veces nos dicen que este es nuestro edentidad y debemos de hablar esto ()	
I	¿Quiénes? - ¿Quién dice eso?	
E	O sea - nos decía - por ejemplo señores de fuera - o cuando vamos a la escuela - o cuando vamos a una parte - Allí a veces nos felicita ¿sí? - Porque tenemos dos idiomas.	
I	¿Y quiénes son los que NO felicitan? - () más bien ridiculizan. - ¿Quiénes son éstos?	
E	Pos - ora sí - los de fuera ¿no? - Los que no saben.	
I	¿También de fuera?	
E	Pues sí - ()	
I	¿Ha pensado también en que sus hijos tal vez estudiaran el inglés?	
E	Este - en la () la secundaria -sí enseñan inglés.	
I	¿Sí?	
E	Sí	
I	¿Enseñan inglés?	
E	En la secundaria () y en la prepa - pus - casi no - Pero sí - gracias a dios -ya le entienden un poquito de - de eso - Porque sí le enseña. - Sí le enseña.	
I	¿Y le gusta a usted eso - que aprendan el inglés?	
E	SÍ	
I	¿Sí?	
E	Sí - porque - pues - ahora - Le vuelvo a repetir lo mismo. Nosotros no sabíamos qué - qué quería decir eso ¿no? - O es porque si mis hijos van a algún lado y les hablan mal o les hacen una mala jugada y ellos NO ENTIENDEN - Pus es para que entiendan eso que quiere decir.	
I	¿Para eso se necesita el inglés?	
E	Bueno - que es para muchas cosas también - Para el trabajo - para () ¿no? ((ruido de la calle))	
I	¿Para el trabajo más bien?	
E	Para el trabajo - para que () porque - pues - todo en esta vida se está cambiando - TODO	

I	Los niños que hoy día todavía hablan sólo otomí ¿son niños menos educados?	
E	SÍ	
I	¿En qué sentido?	
E	Pues así - hablan - o sea - como nos oyen así - cuando - O sea - nosotros cuando hablamos - y no si - bueno - () yo ya me he puesto a pensar - no sea a la mejor - como le vuelvo a decir - Dios ya nos dio ese - ese don de hablar así - entonces - yo me imagino que desde chicos le entendemos a que - lo que significa y qué - cómo se llama () le dicen otomí así. - Y SÍ - podrá encontrar niños por allí - este - hablando el otomí. () Sí niños así - chiquitos - también ya pueden hablar en otomí - Pero unos - unos - o sea - que digamos que le digan español y español - pues casi no.	
I	¿Todavía sí hay niños que hablan sólo otomí?	
E	Sí	
I	¿Y no siente usted que son niños un poco tontitos?	
E	Pus no - porque ya yendo a la escuela YA - o sea ya -	
I	¿Ya se les quita?	
E	Ya se les quita - ya ellos ya aprenden a hablar más - más mejor en español.	
I	¿Pero tienen problemas - esos niños que hablan sólo otomí?	
E	NO	
I	¿No?	
E	Bueno - yo en mi parte -no - ¿Por qué? - porque así - bueno - así somos nosotros aquí.	
I	Pero sí - a fuera tiene que aprender el español - ¿Dice usted?	
E	Pos SÍ - Sí tienen que hablar en español.	
I	¿Y si no lo aprenden?	
E	Sí aprenden - o sea - ¿cómo le digo? - aunque uno no sepa explicar bien o hablar bien - pero sí - lo aprende - Sí lo aprende - Hablando en español sí lo aprende.	
I	¿En qué trabaja normalmente una persona que habla sólo otomí?	
E	Pues - o sea - la mayoría - yo creo - bueno - sí hablan en otomí pero también entienden en español - Sí - hablan en español cuando van a trabajar. - Por ejemplo - si van a fuera - tienen que hablar el español ...	
I	¿Y cuando NO entienden el español?	
E	Sí entienden - Tienen que () - Sí entienden.	
I	¿Todos entienden?	

E	TODOS entendemos.	
I	¿Todos entienden el español?	
E	TODOS entendemos en español.	
I	¿No hay personas que ()?	
E	Por lo más que bajo que HAIGA ... entienden - ENTIENDE ESPAÑOL.	
I	Pero para conseguir un buen trabajo - este - ¿basta hablar el otomí?	
E	NO - Tiene que hablar en español - pues - qué - cómo - si él va a Toluca o va a algún lado y tiene que hablar en otomí - pues no le entienden - ¿Por qué? - porque - pues - no es el idioma de - de ellos - No - no es el idioma. - O por ejemplo - si usted le piden el trabajo - le va a hablar en otomí - ¿Cómo se lo va a entender? - si no - si no le entiende que es lo que dice.	
I	¿Hasta que se va a burlar de mí?	
E	No - se burlaría de él porque no le entiende que le dice - Pues sí ((ríe)) - Sí - No le entendería ¿qué le diría? - Por ejemplo - si ahorita usted me pregunta en español - yo le contesto en otomí - Pues no me va a entender. - Así es.	