Lengua española

contacto lingüístico y globalización

Roland Terborg
Amado Alarcón
Lourdes Neri
[COORDINADORES]

Universidad Nacional Autónoma de México

Lengua española, contacto lingüístico y globalización

Universidad Nacional Autónoma de México
José Narro Robles
Rector

Coordinación de Humanidades
Estela Morales Campos
Coordinadora

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Alina María Signoret Dorcasberro
Directora

Bertha López Escudero
Secretaria General

Alma Luz Rodríguez Lázaro
Jefa del Departamento de Lingüística Aplicada

Enio Ramírez Campos
Jefe del Departamento de Publicaciones

Comité Editorial
Alina María Signoret Dorcasberro
Presidenta

Bertha López Escudero, Alma Luz Rodríguez Lázaro, Lamprini Kolioussi, Béatrice Blin, Viviana Oropeza Gracia, Victoria Zamudio Jasso, María Antonieta Rodríguez, Vania Galindo, Arturo Mendoza, Ramón Zacarías, Víctor Martínez de Badereau, Sergio Ibáñez Cerda, Adelia Peña Clavel, Enio Ramírez Campos, Óscar García Benavides

Lengua española, contacto lingüístico y globalización

ROLAND TERBORG
AMADO ALARCÓN
LOURDES NERI
COORDINADORES

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Primera edición, 2015

D.R.© Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán
04510 México, D. F.

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
publicaciones@cele.unam.mx

ISBN: 978-607-02-7391-9

Diseño editorial y portada
Éctor Sandoval
Formación
Rosa Trujano
Cuidado editorial
Óscar Luna
Coordinación editorial
Enio Ramírez Campos

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

Contenido

Introducción
Amado Alarcón y Roland Terborg 11

PANORÁMICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN

A Genesis of Language Contact: Spanish, French and English as World Mother Tongues and Lingua-Francas
Grant McConell 33

Lengua española, contacto lingüístico y globalización
Miguel Figueroa Saavedra 57

ESPAÑOL Y LENGUAS INDÍGENAS EN MÉXICO. VIEJOS Y NUEVOS RETOS DESDE EL MODELO DE ECOLOGÍA DE LAS PRESIONES

Discursos del pasado y actitudes hacia los hablantes indígenas
Roland Terborg, Virna Velázquez e Isela Trujillo Tamez 97

Entre la lucha por la vida y un futuro incierto: Estudio comparativo sobre el mantenimiento-desplazamiento de la lengua mixe de Tamazulapam, Oaxaca y la lengua totonaca de Mecapalapa, Puebla, México
Isela Trujillo Tamez y Lourdes Neri 117

Globalización, lengua e identidad: revitalización identitaria y desplazamiento lingüístico en Oaxaca, México
María Martínez Iglesias y Anabel Lorenzo Robles 131

“P’os ni que fuera mestiza pa’ hablar español”: Estudio de la vitalidad lingüística en San Juan Corapan, Nayarit
Saúl Santos García y José Ramón Quintero Gutiérrez 153

FRONTERAS E IDENTIDADES EN ÉPOCA DE GLOBALIZACIÓN

El contacto español-portugués en Chuy-Chuí en el sur de Brasil- política lingüística y diálogo intercultural en tiempos de globalización
Dorotea Frank Kersch, Greici Lenir Reginatto Cañete y Fabiane Cristina de Mello 183

Lenguas del norte de México. Las dinámicas del contacto y del conflicto
José Luis Moctezuma Zamarrón 209

SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN: UNIVERSIDADES E INTERNET COMO ÁMBITOS DE CONTACTO LINGÜÍSTICO

Contacto lingüístico y transformación de las prácticas lingüísticas de estudiantes bilingües en la Universidad Autónoma Chapingo
Willelmira Castillejos López 233

Los implicativos sociolingüísticos del lenguaje de internet: la inadaptación social en la transferencia léxico-semántica
Carmen Cayetana Castro Moreno 255

MIGRACIONES Y LENGUA: LOS HIJOS DE INMIGRANTES EN CATALUÑA

Conocimiento del español como capital lingüístico. La situación de los jóvenes migrados en España (Cataluña). Incidencia del área de origen y la cohorte generacional
Cecilio Lapresta, Ángel Huguet, Adelina Ianos y Carmen Poalelungi 271

Movilidad social y lengua catalana: la "segunda generación" de inmigrantes de Colombia en Barcelona
Iskra Pavez Soto 297

Preferencias lingüísticas de los descendientes de inmigrantes en Barcelona. (331)
Sònia Parella y Amado Alarcón 317

EL CONTACTO ESPAÑOL-INGLÉS. UNA PROBLEMÁTICA TRANSVERSAL

Los efectos del contacto lingüístico y la enseñanza en inglés en el ámbito universitario
David Lasagabaster 341

Español e inglés en el ámbito académico de los médicos: ¿Contacto o conflicto lingüístico en la contingencia de la globalización?
Laura Gabriela García Landa y María Guadalupe González Trejo 261

La valoración del español entre estudiantes hispanohablantes universitarios del sur de California: globalización e ideologías lingüísticas sobre el multilingüismo
Josep Soler Carbonell 385

El español en contacto con el maya y el inglés en la península de Yucatán
Edith Hernández Méndez y Eyder Gabriel Sima Lozano 413

Tres situaciones sociolingüísticas y el castellano como segunda comunidad lingüística en Bolivia
Teofilo Laime Ajacopa 443

El catalán entre las dos lenguas más habladas
Raquel Casesnoves-Ferrer y Eva J.Daussà 455

Autores 485

Introducción

AMADO ALARCÓN
ROLAND TERBORG

Está aumentando la importancia de las grandes lenguas mundiales en la política y planificación del lenguaje de todas las naciones del planeta. Incluso, cuando estas lenguas no son las oficiales del respectivo país hay que tomarlas en cuenta en un mundo cada vez más globalizado. La importancia de estas lenguas está creciendo, entre otras razones, de acuerdo con la cantidad de sus hablantes.

La lengua que más hablantes tiene es el inglés, ya que supera por mucho a los 1,000 millones. Sin embargo, el número de las personas que lo tienen como primera lengua (359 millones) es superado por el número de los nativo hablantes del mandarín (955 millones) y del español (407 millones). Es decir, el inglés está en el primer lugar por la cantidad de los hablantes que lo adquirieron como segunda lengua que lo convierte en la lengua franca más importante. Ninguna otra de ellas es hablada como segunda lengua por tantas personas.

Sin embargo, si sólo se consideran a los nativo hablantes, el español se coloca en segundo lugar, después del mandarín por su tamaño. Ese hecho lo coloca entre las lenguas más importantes del planeta. Es oficial en 21 países en las Américas, Europa y África, y también es lengua minoritaria en otros países como, por ejemplo, en Estados Unidos con poco menos de 50 millones de hablantes nativos.

El español está en contacto con la mayoría de las otras lenguas mundiales y muchas lenguas minoritarias que implica situaciones lingüísticas muy variadas, ya que puede aparecer como lengua dominante en una situación y lengua dominada en otra. De la misma manera se ha convertido en una de las más enseñadas después del inglés y en países de habla inglesa es la que más alumnos tiene. Así, cualquier planificación relacionada, por ejemplo, con la ortografía tiene que tomar en cuenta a más de 21 países con diferentes situaciones de contacto aunado a situaciones de estatus diferentes y de variedades dialectales.

GLOBALIZACIÓN Y CONTACTO LINGÜÍSTICO

Las transformaciones de las últimas décadas en el marco de la globalización están dando lugar a un nuevo orden lingüístico mundial. En la actualidad, podemos identificar cuatro grandes grupos de lenguas. En primer lugar, una lengua de comunicación internacional o lengua franca (el inglés) que es también la principal lengua vehicular en determinados ámbitos estratégicos de la sociedad del conocimiento, como son la actividad científica básica y aplicada. En segundo lugar, un restringido grupo de lenguas regionales en las grandes áreas de intercambio social, cultural y comercial. Son el español en Latinoamérica, el chino mandarín en China, el suajili en África oriental, el hausa y el wolof en África oriental, el hindi en la India, el árabe en el Norte de África y en el Sureste asiático como lengua del Islam y como lengua de gran importancia en el comercio regional, y también el inglés en Europa y Norte de América. Por otra parte, el resurgir de los nacionalismos y la crisis de los Estados-nación ubican otros dos grupos de lenguas que se adecuan a los nuevos tiempos: las lenguas de los Estado-nación (castellano, sueco, etcétera). Y las lenguas indígenas y de las naciones sin Estado (catalán, gaélico, cora, etcétera).

El proceso de globalización, como momento de importantes cambios sociales, es muy fértil tanto para la sociología del lenguaje. Las nuevas prácticas lingüísticas se encuentran todavía en proceso de institucionalización y los resultados finales de los procesos de cambio actuales son, por una parte, inciertos y, por otra, fuente de nuevas desigualdades sociales. Inciertos en tanto que en los últimos años se están redefiniendo rápidamente las funciones simbólicas e instrumentales de las lenguas y en especial la relación entre las grandes lenguas, como el español y el inglés y el resto de lenguas. Fuente de desigualdades sociales en tanto que la participación plena en la vida política, social y económica requiere nuevos repertorios lingüísticos, además de las lenguas maternas y estatales, y que se encuentran desigualmente distribuidos en función de la posición social que ocupan los grupos sociales en los ámbitos locales, estatales y globales.

Los efectos sociales del nuevo orden lingüístico son aún poco conocidos. Tradicionalmente el estudio sociológico y sociolingüístico se ha centrado en los problemas lingüísticos asociados a un determinado grupo lingüístico o relación entre grupos lingüísticos en el marco de un Estado-nación. Con referencia a esta situación, Coupland (2003: 465) indicó que en cierto modo la sociolingüística "ha llegado tarde a la fiesta sin que ello signifique que la globalización sea algo que haya que celebrar". Con esta expresión Coupland hace referencia al retraso con que la sociolingüística,

pero también, podemos añadir, la sociología del lenguaje, han comenzado a superar el estudio de las relaciones lingüísticas a nivel estatal para introducir la existencia de una sociedad global como referente analítico. Por otra parte, expresa la inquietud de que el nuevo orden lingüístico que se asocia al proceso de globalización implica sobre el futuro de las lenguas minoritarias un estatus cambiante para las grandes lenguas estatales, como el español.

Según Graddol (2004), la lengua del Estado-nación está en crisis; lo que no necesariamente significa que el español esté en situación crítica. A diferencia del orden lingüístico imperante hasta el último tercio del siglo XX, en el nuevo orden lingüístico ninguna lengua oficial de los Estados-nación cumple todas las funciones comunicativas. Los agentes modernizadores, principalmente los Estados, históricamente favorecieron la homogeneización lingüística, considerada como fundamental para el desarrollo y el funcionamiento eficiente de las economías nacionales. Todo ello a costa de culturas y lenguas que por mucho tiempo se ha considerado que retrasaban el desarrollo. En cambio, en la actualidad las lenguas oficiales de los Estados-nación pierden funciones instrumentales. Además, en el escenario de globalización, la homogeneización lingüística se percibe como una fuerza generadora de conflictos en lo social e ilegítima en lo político. En este marco, los cambios lingüísticos se producen en tanto que los mecanismos de reproducción del *status quo* de las lenguas ya no operan de la misma manera.

En el marco de la globalización, la reproducción social de la homogeneización lingüística que han vivido los Estados es cada vez más difícil de extrapolar por los siguientes motivos; en primer lugar, por cambios en el sistema de autoridad por identidad. La homogeneización lingüística es una de las principales políticas sobre las que se ha generado la experiencia de pertenecer a un Estado. Esta homogeneidad ha cumplido funciones orientadas a garantizar el intercambio económico y la movilidad de los factores productivos y de las mercancías. Con la globalización, según Ulrich Beck, el Estado deja de ser el contenedor de la sociedad y esta se dota de nuevos espacios y formas de coordinación de los intereses. El fin del Estado como contenedor de la sociedad implica el fin de un determinado sistema de autoridad sobre un sistema social. Se generan nuevas asociaciones humanas que se dotan de instituciones que deben regular redes de cooperación estables y relaciones de competencia que sobrepasan al Estado. Así, las políticas lingüísticas en nuestra sociedad no se establecen bajo un sistema de autoridad con capacidad para imponer una única solución lingüística. Más bien nos encontramos un conjunto de agentes, Estados, poderes regionales, grandes empresas transnacionales,

viejos y nuevos movimientos sociales en competencia para implantar los usos socialmente reconocidos de las lenguas en el ámbito público. En segundo lugar, por las nuevas formas de organización social de la producción. En el marco del capitalismo informacional las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tienen un carácter transformador de las relaciones sociales de producción, y el conocimiento constituye la principal fuente de generación de valor. En estas nuevas formas de organización la comunicación entre todos los agentes que participan de relaciones económicas cobra una especial relevancia como vía para el acceso al empleo o a la formación en un contexto de competencia internacional, lo que sitúa las políticas lingüísticas en un nuevo centro de atención por parte de individuos e instituciones. Las nuevas formas de organización de la producción implican una profundización en la división internacional del trabajo productivo y reproductivo que se articula con base en la eliminación de todo aquello que pueda suponer una obstaculización a la libre circulación de los factores de producción, y la lengua se llega a plantear frecuentemente en los marcos de sentido común como una barrera al intercambio. En tercer lugar, por las nuevas formas de participación social, en las que se produce una mercantilización de las formas de acceso a las experiencias de vida, en particular una mercantilización de la cultura, por lo que «la cultura —las experiencias comunes que dotan de significación la vida humana— es arrastrada inexorablemente hacia el mercado de la comunicación, donde se renueva con criterios comerciales» (Rifkin, 2000: 190). El idioma constituye el principal instrumento de intercambio de símbolos para acceder a las experiencias de vida, experiencias que se constituyen en un objeto comercial, y por tanto, la diversidad lingüística recibe el impacto de esta lógica mercantilizadora que en el pasado se había limitado, en gran medida, a las mercancías físicas, y que en última instancia, siguiendo a George Simmel, resulta como efecto de la progresiva objetivación de la experiencia y extensión del círculo económico, tanto por el número de participantes, como por de relaciones sociales sometidas a medida económica.

En el nuevo orden lingüístico, la combinación de competencia internacional y minorías étnicas, inmigrantes o autóctonas, suponen una considerable presión sobre las lenguas estatales. Según Coulmas (2005: 11) la única forma que permite combinar crecimiento, democratización y pluralismo etnolingüístico es a través de la disociación de las funciones instrumentales y de las funciones simbólicas de las lenguas y el reconociendo que una lengua, el inglés, es, actualmente, dominante en términos de funciones instrumentales. La división entre funciones remite a que la coordinación social exige tanto las funciones simbólicas, que deben pro-

mover la cohesión a través de representaciones sociales compartidas, como de las funciones instrumentales que se refieren a la eficiencia y eficacia en la transmisión de información con efectos sobre la movilidad y distribución de los recursos. Atribuir funciones simbólicas en detrimento de funciones instrumentales en determinadas lenguas, especialmente a las lenguas estatales y locales, como las lenguas indígenas y de las naciones sin Estado, puede ser un punto de partida perverso desde el punto de vista de los intereses de los grupos lingüísticos. Cuando se asignan funciones instrumentales en exclusiva a una lengua, como cuando se identifica el inglés como lengua del comercio internacional, de la ciencia, etc., la cuestión no es tanto la pérdida de riqueza cultural, sino que mientras el grupo lingüístico globalmente dominante resulta beneficiado, tanto los minoritarios como las grandes lenguas estatales pierden. Estos últimos deben invertir más dinero y tiempo en aprender la lengua del grupo lingüístico ganador. Los otros siempre tendrán esta lengua como lengua extranjera y, por tanto, su conocimiento lingüístico será inferior a los que la tienen como nativa.

De hecho, el valor de cambio o valor instrumental de la lengua cobra relevancia cuando permite observar la desigual posibilidad de acceso a las oportunidades sociales y económicas que proporciona el proceso de globalización. Así, mientras que la comunidad anglófona se encuentra en una posición de privilegio, el resto de grupos lingüísticos se hallan en desventaja, no sólo a nivel cultural, sino también a nivel económico. En este contexto, los grupos lingüísticos compiten bajo condiciones asimétricas que favorecen a unos grupos sobre otros. Estas asimetrías se dan siempre en contextos locales afectados por el proceso de globalización. De hecho, esta asimetría la padece tanto un inmigrante subsahariano en Cataluña como un doctorando catalán en una universidad inglesa. Probablemente, y desde una óptica sociológica, la situación de desventaja de estos dos individuos será menor cuando mejor haya sido su situación social, y de forma correlacionada, su formación lingüística en el país de origen.

El problema de ordenación de las lenguas en un contexto de globalización no es fácilmente reducible a lenguas simbólicas frente a lenguas instrumentales. La distinción entre funciones instrumentales y funciones simbólicas atribuida inapropiadamente a la dicotomía lenguas mayoritarias / minoritarias conlleva un enfoque demasiado simplista y que puede ofrecer poca luz a la situación del español como lengua en contacto. Ni unas lenguas cumplen funciones estrictamente simbólicas ni otras funciones estrictamente instrumentales. Precisamente, un rasgo recurrente es el resurgimiento de la propia identidad y de la autenticidad y la atribución de funciones instrumentales a las lenguas locales. De acuerdo con

Fishman (2001) además de invocar la importancia subjetiva del arraigo local, los defensores de las lenguas locales promueven el uso continuo por razones pragmáticas. Las lenguas locales favorecen el aumento de los niveles de rendimiento escolar, elevan la participación en el gobierno local, y contribuyen a una ciudadanía más informada y un mejor conocimiento de la propia cultura, historia y religión. Por otra parte, en un contexto de creciente contacto entre diferentes grupos etnolingüísticos, las lenguas vinculadas a territorios bien definidos, se convierten en un espléndido instrumento de diferenciación social que posibilita el cierre monopolizador sobre los recursos, especialmente los administrados por las instituciones públicas. Este tipo de política no está exenta de conflicto, de ganadores y de perdedores.

Sin un conocimiento científico preciso sobre las características y dinámicas del nuevo orden lingüístico, las creencias, estereotipos o imágenes respecto al papel de las diferentes lenguas tienden a considerarse como realidades objetivas en los discursos sociales. Por ejemplo, la importancia del inglés para el desarrollo de la actividad económica es una representación ampliamente compartida. Esta imagen social del inglés contrasta con el trabajo académico de autores como Phillipson (2003), que indica que el actual estatus del inglés no es tanto determinado por su función instrumental (la comunicación internacional) como por el prestigio social asociado al rol que se le atribuye. De hecho, el inglés no puede servir como lengua franca en tanto que a menudo implica comunicación asimétrica entre hablantes de primera lengua y de lengua extranjera, cuando según muchos lingüistas (y también por los esperantistas) por definición, el concepto lengua franca implica que esta lengua no puede ser la lengua materna de ninguno de los interlocutores, de forma que estos se encuentren en igualdad en la comunicación. Según Phillipson, más bien, el inglés es la lengua de las oportunidades económicas solo para una minoría. Para el resto constituye un mecanismo para estructurar la desigualdad. No es el inglés el que crea las élites, sino que son las élites las que incorporan el inglés a su repertorio en una carrera para mantener y mejorar su posición social. Uno de los principales marcos de interacción del inglés y el español son los Estados Unidos, pero en todo el mundo hispanohablante se producen diferentes situaciones de contacto entre estas dos lenguas, como las Universidades o los nuevos foros de comunicación virtuales, como observamos en este libro. La situación de la lengua española en Estados Unidos genera un creciente interés conforme crece el número de hispanos en el país. Lipski (2008: 33) ha hecho notar que a partir de los años 90, algunas de las principales editoriales académicas mostraban reticencia a aceptar nuevas colecciones sobre el

español en Estados Unidos, argumentando que la temática no resultaba ya novedosa y que las cuestiones abordadas estaban suficientemente tratadas. El censo de 2010 cifró en 50.5 millones los habitantes hispanos en Estados Unidos (16.3% de la población), frente a 35.3 en 2000 (12.5%) y 22.3 en 1990 (9%). Según la *American Community Survey* (ACS), en 2008 podían contabilizarse 34.2 millones de estadounidenses mayores de cinco años que eran hablantes de español. Estos cambios demográficos unidos a nuevas prácticas empresariales conducidas en español y orientadas a la satisfacción de los clientes hispanos contribuiría a un cambio lingüístico favorable al español (Hidalgo, 2001; Jenkins, 2009; Martínez, 2009).

En este marco, el Instituto Cervantes publicó en 2009 la *Enciclopedia del español en los Estados Unidos* (López Morales, 2009). En su capítulo introductorio, Lago (2009: 23-24) define la situación del español en Estados Unidos como espacio de afirmación y resistencia, indicándose un cambio en la tendencia en el abandono del español por parte de los descendientes de hispanos. Sin embargo, responsables de la misma institución observan críticamente la situación. El rápido aumento en el número de hispanohablantes ha conducido a una cierta «superstición estadística» sobre la lengua española en Estados Unidos: los números no acompañan a la realidad del español. De acuerdo con Muñoz Molina, «es importante poner los pies en el suelo e ir más allá del optimismo estadístico», criticando la «incapacidad de las instituciones para contribuir realmente a que esa presencia hispana en EEUU exista de verdad». (*El Mundo*, suplemento *El Cultural* «Muñoz Molina: El avance del español en EEUU no se corresponde con la extensión de la cultura», 13 de octubre de 2008).

Como ocurre también en Europa y España con las lenguas de los inmigrantes, existe un fuerte desajuste entre el peso demográfico y la valoración como capital cultural y económico de la lengua de origen en la sociedad receptora. Es cierto que el español no es en absoluto únicamente una lengua de inmigrantes, sino que también obedece al pasado colonial español en el Suroeste de los Estados Unidos. También debemos recordar que el español es una de las mayores lenguas del mundo y que, desde la óptica económica, constituye un activo económico importantísimo (García Delgado *et al.*, 2008; Alonso & Gutiérrez, 2010). Sin embargo, los beneficios de conocer (o mantener) el español pueden resultar muy diferentes según el contexto en el que se desenvuelve la vida de cada hablante. El estudio de la situación de los hispanos en el Suroeste, publicado en el mismo volumen del Instituto Cervantes, muestra que al comparar los datos de los censos de 1970 hasta el último disponible de 2000, el porcentaje de hablantes de español no crece al mismo ritmo que la población hispana. Al contrario, disminuye (Silva Corvalán & Lynch, 2009: 109).

Finalmente, los actuales discursos sobre la importancia del español en el mundo, por ejemplo su relevancia como lengua de comercio internacional suelen apoyarse en datos macro. Por ejemplo, la mayor parte de la bibliografía sobre el cambio lingüístico en Estados Unidos, una de las arenas que más atención académica ha recibido en los últimos tiempos, tiene un amplio soporte estadístico a partir de bases censales. Existe relativamente poco análisis a nivel micro sobre las presiones que operan en la valoración positiva o negativa de los idiomas, en la competencia entre grupos sociales y su conexión con el mantenimiento y desplazamiento de las lenguas (Terborg & García Landa, 2011). En este libro queremos presentar un panorama de situaciones del español en contacto.

CONTENIDOS DEL LIBRO

Esta obra se estructura en torno a los principales frentes de contacto lingüístico en la época de globalización en los que participa la comunidad de habla española en Europa y el continente americano. En el contexto de globalización estos ámbitos o frentes en los que se dirime el futuro de las lenguas y la posición de sus hablantes tienen muy variada naturaleza. El contacto lingüístico se produce en espacios físicos y virtuales, en ambientes formales e informales, entre ciudadanos e inmigrantes o en el interior de los Estados o en sus fronteras. Nuestro propósito es que en todos estos ámbitos de interacción, este proyecto editorial pusiera de manifiesto, bajo la perspectiva sociológica, la relación entre las desigualdades sociales y lingüísticas. El hecho es que la lengua española tiene diferentes significados y genera diferentes comportamientos para distintos grupos sociales en diferentes lugares y situaciones sociales. La posición desigual de los hablantes en la estructura social conduce a que hispanos en Estados Unidos, aymaras en Bolivia o colombianos en Barcelona tengan incentivos y oportunidades muy diferentes para conservar, transmitir, utilizar o aprender la lengua española, el resto de las lenguas oficiales o lenguas de origen. A partir de esta pluralidad de situaciones, los textos recogidos abordan, tras dos capítulos introductorios, a partir de investigación empírica original, los grandes frentes de contacto lingüístico en los que se dirimen las relaciones entre sociedad y lengua española.

Panorámica de la lengua española en el contexto de la globalización

El primer bloque (capítulos 1 y 2), presenta un panorama de la lengua española en el contexto de la globalización. En ellos, Grant McConnell y Miguel Figueroa, contextualizan y analizan la situación de la lengua española en el nuevo escenario de la globalización. En primer lugar, Grant McConell alerta de las dificultades que entraña el análisis del contacto lingüístico en la nueva situación que emerge de la globalización. Así, las prácticas lingüísticas hoy son fácilmente registrables y analizables, pero las fronteras lingüísticas que implican contacto entre comunidades de habla no son tan fáciles de definir como lo pudieron ser en el pasado. Pese a que hoy tenemos un mayor conocimiento de la diversidad lingüística en un mundo que, según McConnell, nos resulta cada vez más finito y mesurable, el contacto lingüístico se está convirtiendo en algo cada vez más y más complejo en tanto que la distribución de las lenguas tiende a ser menos nítida y menos clasificada territorialmente. El contacto lingüístico en el marco de la globalización tiende a ser más fluido y desordenado. En este nuevo siglo, prosigue el autor, estamos asistiendo a un espacio real y virtual cada vez más reducido (la llamada aldea global) y con ella los patrones de contacto lingüístico son cada vez más complejos y difíciles de establecer, rastrear y monitorear en sus muchos niveles. A partir de estas consideraciones, Grant McConnell sitúa la lengua española en el marco de las lenguas francas y como lengua materna internacional, ofreciendo una panorámica general que sirve de punto de partida a este volumen.

Por su parte, Miguel Figueroa analiza la situación del español en el marco de la globalización, destacando dos procesos paralelos: internacionalización y sociedad de la información. Además, muestra especial atención a los procesos de imposición de la lengua y reconocimiento de la diversidad, temas claves en las agendas políticas pasadas y actuales. La forma en que estos procesos influyen en el contacto lingüístico y la situación del español son objeto de revisión global; sin embargo, el autor desciende al detalle en casos tan específicos como las «comunidades olvidadas», en referencia a Filipinas o Sefarad. Figueroa discute los actuales efectos de la territorialidad en el marco de la globalización, indicando que esta «solo determinara, igual que el origen étnico, el orden de adquisición, aprendizaje y uso de las lenguas» (p.). Asimismo, constata que en el nuevo marco de globalización, y frente a la territorialidad y los sujetos políticos monopólicos en el territorio, la situación está determinada por nuevos agentes (corporaciones multinacionales, organizaciones gubernamentales supranacionales, redes étnicas transnacionales) que, buscando

alianzas con los antiguos actores dominantes, compiten por establecer los usos hegemónicos del lenguaje y que modifican la conexión tradicional entre lengua y territorio. Siguiendo a Figueroa: «El español se ve así favorecido en el reparto de áreas como una lengua que impulsada por el colonialismo mercantilista del siglo XVI, aún encuentra en el capitalismo neoliberal de la segunda mitad del siglo XX un impulso notorio al apostar las multinacionales por su valor mercantil (…) encontrando en los aparatos estatales y en concreto los sistemas educativos y organismos de promoción cultural un aliado (p.)»".

Español y lenguas indígenas en México. Viejos y nuevos retos desde el modelo de ecología de las presiones

El segundo bloque (capítulos 3 a 9) está orientado a los viejos y nuevos retos del contacto lingüístico entre el español y las lenguas indígenas, lo que en la actualidad implica frecuentemente contacto con terceras y cuartas lenguas (véase al respecto el capítulo de Edith Hernández Méndez y Eyder Gabriel Sima Lozano en el bloque V de esta misma obra). La recopilación de capítulos se ha centrado en el caso mexicano, lo que de por sí implica una gran diversidad de lenguas indígenas y situaciones sociales. El capítulo que encabeza este bloque bajo el título «Discursos del pasado y actitudes hacia los hablantes indígenas» está firmado por Roland Terborg, Virna Velázquez e Isela Trujillo Tamez. El texto aborda las presiones generadas por macro procesos sociales pasados y presentes y cómo estos conducen a los hablantes de lenguas minoritarias/minorizadas/indígenas hacia acciones y actitudes positivas o negativas hacia sus lenguas de origen. La clave del modelo está en que a través del análisis de presiones sobre los sujetos se establecen las conexiones entre procesos sociales y comportamiento a nivel individual, habilitando la agencia de las comunidades en el mantenimiento y/o desplazamiento de las lenguas. A nivel empírico, el texto observa las presiones a través de entrevistas realizadas con hablantes del otomí de San Cristóbal Huichochitlán. Las bases teóricas de este capítulo, centradas en el modelo de ecología de presiones y de la facilidad compartida (a partir de la facilidad compartida se negocian las condiciones del signo lingüístico con la finalidad de estabilizar la comunicación con base en las aprobaciones y reaprobaciones efectuadas por los interactuantes durante el acto comunicativo) orientan buena parte de los capítulos que le suceden en esta sección y en las siguientes.

En el capítulo «Entre la lucha por la vida y un futuro incierto: Estudio comparativo sobre el mantenimiento-desplazamiento de la lengua

mixe de Tamazulapam, Oaxaca y la lengua totonaca de Mecapalapa» Isela Trujillo Tamez y Lourdes Neri parten del modelo de ecología de presiones para observar como la reversión de situaciones de aislamiento de las comunidades indígenas propicia el cambio lingüístico, implicando nuevas presiones que suponen un rápido desplazamiento de las lenguas indígenas. El análisis, a partir de datos cualitativos recogidos por el equipo investigador de dos comunidades (Tamazulapam y Mecapalapa), permite analizar los efectos de la presión sobre la facilidad compartida. Saúl Santos García y José Ramón Quintero Gutiérrez en su capítulo «P'os ni que fuera mestiza pa' hablar español: Estudio de la vitalidad lingüística en San Juan Corapan, Nayarit», realizan, partiendo de una detallada perspectiva histórica, una descripción del grado de desplazamiento o mantenimiento del cora en El Gran Nayar (México) con respecto al español. Posteriormente, identifican a través de fuentes cuantitativas y cualitativas, la facilidad compartida de los individuos y del conjunto de la comunidad. Finalmente, exploran las presiones que han llevado a los habitantes de San Juan Corapan a su estado actual con respecto al uso de la lengua cora.

La contribución de María Martínez Iglesias y Anabel Lorenzo Robles en el capítulo «Globalización, lengua e identidad: revitalización identitaria y desplazamiento lingüístico en Oaxaca, México», analiza cómo los movimientos sociales de base étnica en Oaxaca modifican el sentido común mexicano sobre lo que es ser indígena y lo que significa hablar una lengua indígena. El estudio profundiza a partir de datos secundarios y entrevistas en profundidad sobre el uso instrumental de las lenguas en contacto y el valor simbólico de las lenguas originarias. La evidencia aportada permite afrontar la contradicción entre un creciente valor simbólico de la lengua indígena y su pérdida simultánea de valor instrumental. Al respecto, las autoras afirman que en la región estudiada el vínculo entre lengua e identidad se ha debilitado en los últimos años producto de la asimilación y el desplazamiento lingüístico, al que se aúna la diversificación demográfica, económica y educacional de la población indígena, de las consecuencias desiguales de los procesos migratorios y del impacto de los movimientos sociales de base étnica, que habría contribuido, según las autoras (p. xxx), a dejar atrás la imagen de comunidades culturalmente independientes y aisladas definidas por la homogeneidad interna, el aislamiento, el estatismo, la ruralidad, el monolingüismo, la agricultura, la pasividad o la pobreza.

Fronteras e identidades en época de globalización

El tercer bloque de este libro (capítulos 7 y 8) aborda la situación lingüística en contextos de frontera, en particular en las dos fronteras principales del español en el territorio americano: la frontera entre México y Estados Unidos y la frontera con Brasil. El capítulo de José Luis Moctezuma Zamarrón «Lenguas del norte de México. Las dinámicas del contacto y del conflicto» realiza una detallada revisión histórica y actual de la situación sobre la pluralidad de lenguas en el Norte de México, enfocándose en la situación al otro lado de la frontera, Estados Unidos, para ofrecer una visión más completa del problema analizado. De acuerdo con el autor en este territorio es cada vez más importante la presión ejercida sobre las lenguas indígenas a raíz de la dinámica de la globalización, los procesos económicos y políticos, así como las ideologías lingüísticas fomentadas por los grupos sociales que sustentan el poder, han tenido un fuerte impacto en amplios sectores de la población indígena, funcionando en contra de la preservación de las lenguas originarias, lo que se refleja en el lento crecimiento de algunas de ellas, mientras en la mayoría de los casos es claro el declive en el número de sus hablantes. Ello propicia en varios casos la aceleración de los procesos de una inminente muerte de algunas lenguas, a menos que haya cambios radicales en el contexto de los usos y funciones de las lenguas indígenas de la zona fronteriza.

El capítulo «El contacto español-portugués en Chuy-Chuí en el sur de Brasil política lingüística y diálogo intercultural en tiempos de globalización"», de Dorotea Frank Kersch, Greici Lenir Reginatto Cañete y Fabiane Cristina de Mello, analiza las representaciones y actitudes de maestros y directores de dos escuelas ubicadas en las ciudades gemelas del Chuy y Chuí, frontera entre Brasil y Uruguay. Las autoras parten de los efectos de la globalización sobre unas fronteras cada vez más fluidas y donde sus habitantes construyen identidades fragmentadas. El estudio discurre entre el análisis de las actitudes de los maestros de las escuelas de estas ciudades, en relación con sus pares del país vecino, las actitudes y comportamientos respecto al español en la brasileña ciudad de Chuy, y su conexión con las políticas lingüísticas en ambos países. El capítulo estudia, pues, representaciones, actitudes e identidades, así como las políticas lingüísticas para la enseñanza del español y del portugués, a partir de la disputa territorial hacia la integración global, regional y local, donde un eje clave es el Programa Escuelas Interculturales de Frontera. Pese al efecto de la frontera en la creación de una identidad mixta, ni solo se es brasileño ni solo se es uruguayo, las autoras constatan que el Programa no ha tenido una total aceptación docente.

Sociedad de la información: Universidades e Internet como ámbitos de contacto lingüístico

El cuarto bloque, se analizan nuevos espacios de interacción social en el marco de la sociedad de la información con creciente repercusión sobre la vitalidad de las lenguas, concretamente el ámbito universitario y el de las nuevas tecnologías (véase también el capítulo x de David Lasagabaster en el bloque V). Willelmira Castillejos López en su capítulo «Contacto lingüístico y transformación de las prácticas lingüísticas de estudiantes bilingües en la Universidad Autónoma Chapingo» analiza el caso concreto de la Universidad Autónoma Chapingo (UACh) como escenario multiétnico y plurilingüístico. En este escenario, más de la tercera parte de los estudiantes se reconoce como indígena (aunque a menudo sin conocimiento de la lengua originaria). El trabajo que se presenta en este capítulo da cuenta de la situación de contacto entre los estudiantes hablantes de lenguas indígenas y la manera en que dichos hablantes establecen su posición a lo largo de la trayectoria escolar. El análisis de estudiantes bilingües (lengua indígena-español) se realiza a partir de tres dimensiones: identidad, reflexividad sociolingüística y actitud. Para tal efecto, las autoras plantean una exploración en tres niveles: el primero es el estado de su lengua en el marco familiar y escolar de la sociedad de origen (Chapingo); el segundo, el uso efectivo de la lengua indígena en el campus; y el tercero, la trayectoria del contacto a lo largo de los grados escolares. La autora concluye que los estudiantes definitivamente han reconfigurado su ser lingüístico en un proceso gradual de asimilación paulatina pero contundente.

En su capítulo «Los implicativos sociolingüísticos del lenguaje de internet: la inadaptación social en la transferencia léxico-semántica» Carmen Cayetana Castro Moreno desglosa el discurso mediático llevado al extremo de sus posibilidades, esto es, coexistir con la lengua exterior no virtual, ajena o parcialmente desvinculada del proceso cibernético, el cual, puede provocar incertidumbre entre varios comunicantes o incurrir directamente en la descontextualización. Con este punto de partida, el la autora delimita las neolenguas del alemán y castellano en situaciones reales. A lo largo del capítulo emplea información obtenida directamente de portales y foros de la Red, causa, en su esencia, de desencuentro y controversia en ámbitos sociales y culturales. El idioma inglés será nuestra referencia más inmediata, considerándolo, por nuestra parte, lengua franca y esencial de nuestro breve estudio.

Migraciones e hijos de inmigrantes en Cataluña

En el quinto bloque del libro (capítulos 11 a 13), se plantea la particular situación del español en sociedades relativamente ricas, receptoras de inmigrantes y donde además el español es co-oficial con otras lenguas, ese esbozan relevantes cuestiones relativas al prestigio y estatus de cada lengua a escala global, así como el papel del bilingüismo de la sociedad receptora en la promoción social de los inmigrantes y sus descendientes. El capítulo colectivo de Cecilio Lapresta, Ángel Huguet, Adelina Ianos y Carmen Poalelungi. «Conocimiento del español como capital lingüístico. La situación de los jóvenes migrados en España (Cataluña). Incidencia del área de origen y la cohorte generacional» analiza la competencia lingüística en español de los jóvenes de origen hispanoamericano, magrebí y de la unión europea, escolarizados en la última etapa de la enseñanza secundaria obligatoria en Cataluña. En esta provincia se ha constituido una significativa generación de jóvenes, entre los cuales se encuentran un importante número de extranjeros, que plantea el reto de construir un modelo de sociedad cohesionada que garantice la igualdad de oportunidades para todos sus integrantes. Ello implica, especialmente en las actuales sociedades receptoras de migración, la convivencia de lenguas que confieren diferentes niveles de capital lingüístico a sus hablantes. Un capital susceptible de generar o limitar las desigualdades sociales. A nivel de objetivos específicos, el capítulo compara el nivel de competencia lingüística en español alcanzado por estos jóvenes respecto a sus pares «autóctonos», y profundiza en el efecto del área de origen y la cohorte generacional en el nivel de competencia lingüística alcanzado. Los participantes en este estudio han sido un total de 437 estudiantes de 2º y 4º curso de enseñanza secundaria obligatoria en 10 centros educativos de Cataluña. Los resultados presentados indican que los jóvenes obtienen un nivel de competencia lingüística en español menor que los «autóctonos». Se comprueba que también en función del área de origen existen diferencias, los hispanoamericanos obtienen un mayor nivel de conocimiento, seguidos de los de la unión europea y de los magrebís. Sin embargo, la cohorte generacional tiene una incidencia, de modo que los nacidos en Cataluña adquieren competencias similares a los «autóctonos», lo que implica que tiene más incidencia el hecho de haber nacido en el destino, que la composición de los progenitores.

Iskra Pavez Soto analiza en «Movilidad social y lengua catalana: la "segunda generación" de inmigrantes de Colombia en Barcelona» los procesos de movilidad social de la «segunda generación» de migrantes de

origen colombiano en Barcelona, particularmente el valor instrumental que las familias le otorgan al aprendizaje de la lengua catalana como factor clave en la movilidad laboral e integración social. De acuerdo con la autora, existe la necesidad e importancia de desarrollar las competencias lingüísticas en catalán para promocionarse profesionalmente, ya que el dominio lingüístico es altamente valorado por el mercado laboral e incide de forma considerable en la movilidad laboral ascendente. Por otro lado, en las relaciones sociales de amistad, vecindad o pareja, el uso del catalán posee una valoración simbólica como signo de pertenencia a la cultura catalana.

En el capítulo de Sònia Parella y Amado Alarcón, «Preferencias lingüísticas de los descendientes de inmigrantes en Barcelona», se analiza, partiendo de la teoría de la asimilación segmentada, cuáles son los factores que condicionan la preferencia por el catalán, castellano u otras lenguas, por parte de los descendientes de inmigrantes exteriores en Cataluña. Se trata de un contexto caracterizado por la situación de cooficialidad del idioma catalán junto con el castellano, en el que el catalán es la lengua vehicular del sistema educativo. Para ello, se parte de una muestra de 3,578 casos de jóvenes entre 12 y 17 años que cursan 2º y 3º de educación secundaria obligatoria, en 79 centros de enseñanza del área metropolitana de Barcelona, tanto públicos como concertados. Los datos proceden de la primera fase de la Investigación Longitudinal de la Segunda Generación (ILSEG), realizada en Madrid y Barcelona en 2008. Este estudio reproduce el diseño metodológico del proyecto CILS *(Children of Immigrants Longitudinal Study*) en Estados Unidos, coordinado por Alejandro Portes y Rubén G. Rumbaut. La hipótesis principal del capítulo parte de la conexión entre la estructura social y la estructura de preferencias lingüísticas de los hijos de los migrantes. El análisis se efectúa por medio de regresión multinomial, considerando la preferencia por la lengua catalana, la lengua castellana y otras lenguas. Los resultados muestran cómo el estatus socioeconómico familiar, el año de llegada, la composición familiar, el conocimiento de catalán y el origen nacional son determinantes en la preferencia por esta lengua, si bien el tipo de centro educativo no resulta estadísticamente relevante. Por el contrario, en la preferencia por otras lenguas, el estatus socioeconómico familiar no constituye un factor determinante, si bien se constata la influencia del tiempo de residencia y del origen nacional. Al final del texto se examinan las consecuencias de las conclusiones para la teoría y las políticas educativas.

El contacto español-inglés. Una problemática transversal

En el último bloque (capítulos 14 a 19), David Lasagabaster, en su capítulo «Los efectos del contacto lingüístico y la enseñanza en inglés en el ámbito universitario», argumenta que una de las principales respuestas de los centros universitarios en todas las partes del globo ha consistido en fomentar la internacionalización y, es en este proceso, el inglés se ha erigido como lengua hegemónica. Estos procesos aumentan en interés en el marco de las comunidades bilingües, como el País Vasco, concretamente, en la Universidad del País Vasco, que sirve de localización de esta investigación. En este marco, los autores destacan: «una lengua hipercentral (inglés) que se usa en todo el mundo en contextos muy variados, una lengua supercentral (español) que se habla en diferentes países y una lengua periférica (euskera) que es de carácter más local». El capítulo presenta los resultados de un estudio en el que han participado más de 800 miembros de la comunidad universitaria, combinan cuestionarios y grupos de discusión, y en el que se analizan las tensiones lingüísticas que surgen como resultado del contacto de dos lenguas internacionales (español e inglés) y una lengua local (euskera) y donde cada una compite en condiciones desiguales de jerarquía y de especialización en el desempeño universitario.

Laura Gabriela García Landa y María Guadalupe González Trejo en su capítulo «Español e inglés en el ámbito académico de los médicos: ¿Contacto o conflicto lingüístico en la contingencia de la globalización?», presentan una discusión sobre el concepto de globalización y sus relaciones con la selección del inglés y del español como códigos para la divulgación académica. A través de la herramienta del análisis político del discurso, analizan un *corpus* de 15 entrevistas realizadas a investigadores de la Facultad de Medicina de la UNAM. Los resultados se agrupan en las siguientes categorías: estatus, uso lingüístico, razones para aprender una lengua, ventajas de los códigos, usuarios de la lengua, factor de impacto e indexación, tipo de lectores al que va dirigido, prestigio, acciones educativas, asuntos propios de cada código lingüístico, la comunicación y las redes de trabajo, el valor de la investigación, contacto lingüístico, entorno político, problemáticas principales de la producción del texto y la perspectiva a futuro sobre el uso de estas lenguas para la escritura académica. Lo anterior pone de manifiesto la tensión en conflicto entre el inglés y el español en el contexto de la globalización y en la supervivencia académica dentro de las publicaciones.

Josep Soler en el capítulo «La valoración del español entre estudiantes hispanohablantes universitarios del sur de California: globalización e ideologías lingüísticas sobre el multilingüismo» presenta los resultados de un trabajo de investigación realizado en el campus de una universidad del sur de California, durante los meses de abril a junio de 2011. Dicho trabajo consistió en la realización de 43 entrevistas en profundidad con estudiantes del campus, con la finalidad de indagar sobre su experiencia y trayectoria lingüística personal y sus ideas entorno al multilingüismo. El autor se concentra exclusivamente en los hablantes de español que fueron entrevistados en el marco del proyecto (N=18). El texto analiza sus trayectorias lingüísticas y distingue cómo valoran la lengua española y su bilingüismo, así como el efecto que pueda ejercer la globalización y las nuevas condiciones económicas a la hora de revertir la típica ruptura de transmisión lingüística intergeneracional en beneficio del mantenimiento de la L1. Si se toma la totalidad de las opiniones recogidas y se adopta el 'modelo de ecología de presiones', observamos que hay tres 'presiones' que pueden actuar en favor del mantenimiento del español entre los entrevistados o, por lo menos, adoptar unas actitudes favorables a esta lengua: (1) el entorno familiar; (2) el contexto laboral; y (3) el sistema escolar. De acuerdo con el autor, estamos en un momento importante en la historia de las relaciones étnico-lingüísticas en Estados Unidos. La globalización aporta ingredientes renovados que pueden actuar en favor del mantenimiento del español y la transmisión intergeneracional de esta lengua, pero al mismo tiempo y en palabras del autor, las cuestiones identitarias y de desigualdad social pueden seguir manteniéndose y, e incluso, reforzarse en este contexto de elevada competitividad en el que lo que tiene valor son los recursos comercializables, los repertorios no truncados.

El capítulo de Edith Hernández Méndez y Eyder Gabriel Sima Lozano, «El español en contacto con el maya y el inglés en la península de Yucatán», analiza la situación lingüística actual del español en relación con el maya y el inglés, en la península de Yucatán, a partir de una ecología de presiones y atendiendo el impacto de la migración. El trabajo se realizó en la ciudad de Mérida, capital del estado de Yucatán; Cancún, la ciudad más poblada del estado de Quintana Roo; y Chetumal, capital del mismo estado, pero con menor población. En estos tres centros urbanos, dadas sus condiciones migratorias, el contacto entre el español, el maya yucateco y el inglés, es un fenómeno marcado. El estudio emplea la técnica del *matched-guise* para conocer cuáles son las actitudes que los hablantes de estas tres ciudades peninsulares presentan hacia esta ecología de presiones. Así, el estudio indaga sobre la confluencia de lenguas en el espacio geográfico conformado por migrantes nacionales que son indígenas, mestizos, monolingües de es-

pañol, bilingües de una lengua indígena y el español o bilingües de español e inglés, en algunos casos trilingües de maya, español e inglés.

Teofilo Laime Ajacopa en el capítulo «Tres situaciones sociolingüísticas y el castellano como segunda comunidad lingüística en Bolivia» analiza el bilingüismo social en Bolivia y el surgimiento del trilingüismo, según el autor más individual que social, con la incorporación de una lengua extranjera, fundamentalmente el inglés. A partir de datos censales y fuentes secundarias estudia la situación plurilingüe (a nivel meso-comunitario), la situación triglósica (nivel macro-societal) y la situación multilingüe (micro-individual) en Bolivia.

Raquel Casesnoves-Ferrer y Eva J. Daussà, en su capítulo «El catalán entre las dos lenguas más habladas del mundo», abordan el contacto entre el inglés, el español y el catalán en la ciudad de Nueva York. Particularmente, la transmisión intergeneracional y el uso que hacen de estas tres lenguas en contextos privados, los inmigrantes catalanes. Aunque el español en los Estados Unidos está muy documentado, no se han considerado otros casos más complejos en los que interfiere una tercera lengua que en su territorio original ya está en una situación de contacto. Es el caso de la lengua catalana en Nueva York, sin la proyección internacional ni el estatus del español. De acuerdo con las autoras, los usos lingüísticos privados de los inmigrantes catalanes se enfrentan a dos lenguas globalizadas de gran prestigio y a una lengua territorial y de escasa o nula utilidad en Estados Unidos. Las autoras analizan la transmisión intergeneracional y los factores que pueden influir en esta decisión. Los datos proceden de una encuesta sociolingüística en la que se explora también la historia lingüística de los inmigrantes y sus actitudes hacia el catalán. El capítulo revela, contra todo pronóstico, en su gran mayoría los padres de estas familias multilingües deciden transmitir esta lengua (en detrimento del castellano), a pesar de las pocas oportunidades de usarlo en su vida diaria, la falta de apoyo institucional y el bajo valor instrumental asociado con esta lengua. Según las autoras, en lugar de una decisión identitaria, los factores determinantes son los valores afectivos y de intimidad asignados al catalán, así como el nivel de competencia que se tiene en esta lengua, relacionado con la escolarización y los años que se llevan viviendo en Estados Unidos.

REFERENCIAS

Alonso, J. A. & R. Gutiérrez (2010). *Emigración y lengua*. Madrid: Editorial Ariel. Fundación Telefónica.

Coulmas, F. (2005). Changing Language Regimes in Globalizing Enviroments. *International Journal of the Sociology of Language,* 175/176, 3-15.

Coupland, N. (2003). Introducion: Sociolingüistics and Globalisation. *Journal of Sociolinguistics,* 7(4), 465-472.

Fishman, J. (2001). El nou ordre lingüístic *Dighitum*, 3. Fishman, J. (trad.) (1999). The New Linguistic Order, *Foreing Policy,* 113, 26-40.

García Delgado, J. L., J. A. Alonso & J. C. Jiménez (2008). *Economía del español, una introducción*. Madrid: Editorial Ariel, Fundación Telefónica.

Graddol, D. (2004). The Future of Language. *Science,* 303, 1329-1331.

Hidalgo, M. (2001). Spanish Language Shift Reversal on the US-Mexico Border and the Extended Third Space. *Language and Intercultural Communication,* 1, 57-75.

Jenkins, D. L. (2009). The Cost of Linguistic Royalty Socioeconomic Factors in the Face of Shifting Demographic Trends Among Spanish Speakers in the Southwest. *Spanish in Context,* 6(1), 7-25.

Lago, E. (2009). Estados Unidos Hispanos. En López Morales, H. (ed.). *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*. Madrid: Instituto Cervantes-Santillana.

Lipski, J. M. (2008). *Varieties of Spanish in the United States*. Washington D.C.: Georgetown University Press.

López Morales, H. (2009). *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*. Madrid: Instituto Cervantes-Santillana.

Martínez, G. (2009). Hacia una sociolingüística de la esperanza. El mantenimiento inter-generacional del español y el desarrollo de comunidades hispanohablantes en el sudoeste de los Estados Unidos. *Spanish in Context,* 6(1), 127-137.

Phillipson, R. (2003). *English-only Europe? Challenging Language Policy*. Londres: Routledge.

Rifkin, J. (2000). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós.

Simmel, G. (1977). *Filosofía del dinero*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

Silva Corvalán, C. & A. Lynch (2009). Los mexicanos. En López Morales, H. (coord.). *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*. Madrid: Instituto Cervantes-Santillana.

Terborg, R. & L. García (coords.) (2011). *Muerte y vitalidad de lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-Universidad Nacional Autónoma de México.

PANORÁMICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN

A Genesis of Language Contact: Spanish, French and English as World Mother Tongues and Lingua-Francas

GRANT MCCONELL

INTRODUCTION

Language contact is such a vast subject matter that one could say without exaggeration that it enfolds most of sociolinguistics, which tries to describe and explain the comportment of languages in society throughout the world. Of course, here we are speaking metaphorically, for in fact we really mean the linguistic comportment of individuals, communities and larger societies in their use of both spoken and written language. Language today is easily recorded and analysed, but language boundaries, which imply language contact, are not so easily defined. Language comportment or how we use languages in our daily lives is just as difficult to describe and record with its many real and virtual boundaries, its millions of speakers and thousands of languages, not to speak of the even larger number of language varieties. So here, we are primarily focused on language as a spoken/written entity in time (historicity) and in space (place or locale) that is both real and virtual. We are now at a stage in sociolinguistic history, where we are able to say that we have a proximate overview of the thousands of languages and even more thousands of language varieties around the world, even though accurate statistics on the number of speakers are still in an early stage of development (Dalby, 1998; Grimes, 1992; Kloss & McConnell, 1974, 1978, 1979, 1980, 1984, 1998). This is even more so the case for the multiple uses, functions or roles for each one of these so-called language or language varieties. (Kloss *et al.*, 1978, 1989, 1989; McConnell *et al.*, 1995, 1998, 2000, 2003). Given that space on our globe is vast but finite, and that language, universal to mankind, is highly variegated and ever changing, both in its internal structure and its external social patterns, it goes without saying that language contact is becoming more and more complex on all levels and that language distribution is not neat and tidy, but rather fluid and messy. With the advent of mass movements of people in the 20th century onward – for reasons of pleasure, business, immigration, migration, displace-

ment, etc. –combined with the even faster and massive movement of information through instant satellite communications into the 21st century, we are witnessing an ever shrinking real and virtual space (global village) and with it language contact patterns that are ever more intricate and difficult to establish, trace and monitor at their many levels.

Although the Spanish language is our focus here, it is my contention that although it has its own specific world configuration or pattern as an international language, Spanish is confronted with a genesis of language contact, that we may hypothesize as being found in good measure in other international languages. Language contact as we have said, infers primarily that there is a boundary line or separation, first between the spoken entities, *i.e.* defined and recognized as two or more languages or language varieties or *Abstand* (Kloss, 1967), and secondly a boundary line regarding their real or virtual functional distribution (Ausbau) and geographical distribution. Language contact also infers that the distribution is not just fixed and that change, whether seen as an expansion or a contraction in numbers, roles, functions and territories, is an important part of the overall contact picture. This is especially true in the case of global languages like Spanish or English, where contact scenarios can be generated on a number of levels –international, national, communal, individual. Hence, the title given to this publication Lengua española, contacto lingüístico y globalización begs the question regarding the importance of Spanish as an international language relative to other international languages. This in turn raises the question of its functionality in international political institutions, scientific forums, diplomacy and international communications: radio, TV, films, airlines, internet, phones, i-phones, etc. Even though consistent and comparative data of this type are difficult to obtain and always changing, it is hard to imagine how international languages can be properly compared and monitored in their *vitality* (McConnell, 1991) without them. We can of course fall back on the total mother tongue (L1) speakers of a language and their worldwide distribution by country. Although this is certainly not irrelevant, it is surely the number of second language (L2) speakers and their distribution, which reveals something of the attractive force, otherwise known as prestige, charisma, ecological pressure, demand-pull (Ostler, 2012; Terborg, 2004) that results in the expansion of a language across language boundaries. Furthermore, it is the functional distribution of (L2) speakers, i.e. what and where they use the language for, that is an even more important indicator of their role as motors of language expansion.

Language contact may be viewed from a Darwinian point of view as a metaphorical game of the fittest. It seems all but certain that various

social forces are at play, based on individual and collective decisions of choice of language(s), both conscious and partly unconscious, that determine both the rise and fall of languages. This is again a metaphor, for we really mean by this, a shift in the use (utility) of languages by people to fulfill social needs that are continuously changing. In the past, even powerful languages spoken by large numbers of people for hundreds of years have lost their preeminent role, when the social needs that bolstered them disappeared. In the past important language gains were established as the result of war and the invasion of new territories and their peoples, or what we could envisage as a horizontal push. In the modern world the push is rather vertical and encompasses more virtual than real space. It would seem that in today's relatively smaller real world, it is becoming ever harder to impose language usage from above through physical force, and that subtle market forces are at play on an ever greater scale, determining what language is to be used for what purposes. This is so, in spite of counter efforts to shore up language usage, through the use of language laws that are legislated as a protection against market forces and are instigated by national identities.

A good example of such language legislation can be seen in Canada, through its federal Official Languages' Act and in Quebec with its provincial Language Charter set up to protect the French language (Maurais, 2012). Here the aim was to protect a mother tongue (French) and limit the influence of English as a lingua-franca. Outside Quebec, the federal law hoped to shore up French as a mother tongue from the assimilating forces of English. In other words English outside Quebec was already a lingua-franca (L2) amongst many French speakers, but the law hoped to limit its assimilating force, *i.e.* in which case English moves from a lingua franca status (L2) to mother tongue status (L1) in the French ancestral group, resulting in assimilation. For any lingua franca, whether Spanish, English, French, Russian or Malay, the use/utility factor looms large, *i.e.* these languages are/will be used or continue to be used only as long as their L2 speakers consider them of worth/use, *i.e.* they must represent some intrinsic or extrinsic values that satisfy some goal or goals, thereby compensating learners for the effort made to study and learn them.

Apart from the mother tongue, which is usually imposed by local circumstances like country, ethnic group, family, etc., the adoption/learning of L2 languages is becoming more and more an open choice and less and less an imposed affair. Languages too are ever more playing a complementary role in our lives, so that more and more people now have a repertoire of several languages/language varieties used for separate purposes or roles. This is a result of increased contacts (communications),

better education/learning methods, and a generally more positive world view of both languages and cultures, as being unique and special, rather than just strange or hostile.

In this paper we will try and assess the reasons why some languages are spreading and others are not and if so, what are the driving forces behind the spread? By spread we mean an increase in the L1 or L2 speakers, which may or may not involve a physical movement into new territory. Are the forces responsible for the spread of languages in the past still valid today or have a new set of forces replaced them? To try and approach these questions, we will look to some historical examples and also some *types of language contact scenarios* especially for international languages, such as Spanish, French and English, with the hope that these will shed some light on our ability to assess and compare their ever changing vitalities as international languages in the global theatre.

LINGUA-FRANCAS

When we use the expression language contact, we think in metaphorical terms of a language boundary in which two languages, A and B, come face-to-face, as it were, and where forces result in A language jumping the boundary and spreading over the territory of B language, which does not spread. This means *ipso facto* that language B speakers learn language A, and become bilingual but not the contrary. This is of course a stereotyped image, which is more or less true - the real world of language contact being much messier. Continuing in our stereotype, we could give as an example, that mother tongue English speakers tend *not* to be bilingual, as they generally presume that «everyone speaks English anyway», an opinion which implies that learning another language would indeed be a waste of their time. Then there is the old joke of the pastor in Texas, who said that if English was good enough for Jesus Christ, it was good enough for him. If the above example of A language is replicated many times over, so that language A keeps jumping language borders, we have what is termed a lingua franca, also defined in the literature as «a language of wider communication». But even this term is rather ambivalent, as indeed several mother tongues of international status and with populations in the millions, such as Japanese, Javanese and Mandarin Chinese are languages of wide communication, but not strong lingua-francas outside their ethnic group. The above A language is a true lingua-franca because it has been learned not as a home language, but as a second language by peoples who have any number of other mother tongues. Such languages have also been

metaphorically called «contact languages», because they have jumped many language barriers and have come into contact with and have been learned by people speaking many different mother tongues.

Now that we have established and defined lingua-francas as important languages of communication that create a network of L2 speakers from many different mother tongues, one may presume that such networks were created because of a basic need to communicate. But one could naively ask: But why this need to communicate? And one could answer: Because of language contacts (multilingualism) within a socio-political unit called a territory, colony, state or empire, and these same socio-political units, mainly through military action/invasion, were continuously forming, regrouping, expanding, disintegrating and reforming in much the same way as the roles of the languages spoken. It is true that it takes time to learn a language and for a lingua-franca network to form, but once formed, it also takes a generation or two to shed a pattern and learn another language. Because of this, many invaders end up simply adopting the language pattern in place without of course necessarily losing their mother tongues. This is what happened in the Persian Empire (1000-1850) when it became overrun with speakers of Turkic languages. They of course continued to speak their mother tongues, but adopted Persian as the court and administrative language and Arabic as the language of religion. Also involved in such role choices is the degree of sophistication/ development (Ausbau) of the languages in play. If the established lingua-franca is a written language, as is often the case, and the new politically introduced languages are not written, as in the above example, then it is much easier to simply adopt the written one, which has developed the vocabulary and sophistication, both in writing and in speech, that goes with its role. Once established, it is not easy to simply discard a language playing a key or major role in a society.

Of course military invasion had its own agenda, namely increased power and wealth, which enabled one to create a wider commercial network involving an exchange of goods, but also to create a communication network for the administration and control of the political entity. The early Persian or Achaemid Empire (550-336 BC), which stretched from Egypt to India, contained many different languages, so one language was required as a lingua-franca for efficiency sake and this was not Persian but Aramaic, which had been the earlier lingua-franca of the Babylonian and Assyrian Empires. Religion too can play a part in fortifying the language in its lingua-franca role through formal instruction. The Arabic armies in their sweep across the civilised world in 650 AD initially established Arabic as the official language in the Persian Empire, but the

language eventually gave way to Persian for the administration and courts, but continues to this day as *the* language of religion.

LANGUAGE SPREAD

We have noted earlier that language spread is a metaphor, for it is indeed people that move about and of course bring their languages with them. We have also noted that in the past, military action and take-over of territory for reasons of wealth and power (Colonial Empires) were also accompanied by spin off benefits of trade and religious conversion, which can also have an important effect on language usage and spread. Ostler (2010:115) has noted: «One can distinguish the languages of communities that simply expanded abroad in pursuit of international long-distance trade from those languages where this spread was followed by significant take-up of the language by host populations». This means absorption/assimilation of the host populations. We can compare the spread of Spanish from Europe to South and Central America first as an adventure of discovery and a search for wealth. It also involved a military action with the aim of claiming new territory. Once a beachhead was established, trading posts quickly became settlements and then colonies. Two hundred years later, by the 17th century, the Spanish language had become dominant as both a mother tongue (European population and descendents) and as a L2 amongst the indigenous populations in the more urban areas. One could say that here there was a movement from Ostler's first to his second scenario, in that Spanish was beginning to be largely «taken-up» by the so-called host populations, first as a L2 but then later in a final scenario as a mother tongue – hence a full cyclical transformation of: L1 L2 L1. This process of assimilation to Spanish by the indigenous populations speaking numerous languages has continued on until the present day, to the point where most indigenous languages have either disappeared or have become largely marginalized, dialectalized and folklorized. This transition was accompanied by a steady increase in the European population base with its Euro-Amerindian (mestizo) mix, so that it eventually represented a majority of the total population. This scenario was similar for English and to a lesser degree French in North America, where the indigenous populations were initially more numerous, but because of disease, war and displacement, the situation was also eventually reversed in favour of the European English and French speaking populations and their descendents.

Elsewhere in Asia and Africa the colonial scenario was quite different. Here the Europeans: Portuguese, French, Dutch, English, Spanish, Germans,

etc., where fanning out across the world for discovery, trade and wealth and for that, some were eminently more successful than others. Fortunes varied depending on the nation and its language. The influence/presence of Portuguese, French, Dutch and Spanish has all but disappeared from Asia, leaving only English; and in Africa, English and French have had the most success in their spread. In both these continents there was only limited transition from Ostler's first to second scenario, in that English in Asia, and English and French (to a lesser degree Portuguese and Spanish) in Africa became official, administrative languages of the various countries where they became established as colonial languages. But local populations remained numerically high in numbers and in most cases local languages have not only survived but have even spread. This was even more so the case for the many local written languages especially in Asia. In India for example, English has become the associate official language of the country with Hindi and has become a useful lingua-franca for the educated classes of the various states, which have their own major official languages each spoken by millions. However, there has been little assimilation (no movement from L2 to L1), rather most indigenous languages have over time increased in L1 speaker numbers and the various European languages have become lingua-francas that are used by an educated, elite minority of the populations of these countries. Ostler's point is that as lingua-francas their position in the long term is unstable and cannot be taken for granted. In some cases as with India there has been «significant take-up» of English as a role model, but even here it has remained largely an L2 and has not reverted to an L1, in which case its presence would thereby be guaranteed. Furthermore, there is always a danger that the lingua-franca, as it spreads among the masses especially of illiterate people, breaks down structurally in its contact with other languages (much like a pidgin trade language), so that it becomes a sort of mixed language, i.e. first a Pidgin (L2) and then a Creole (L1). Of course, this has already taken place in many regions both in Africa (Ivory Coast for French; the Cameroons for English); Asia (The Philippines for English); the Caribbean (Haiti for French; the Netherlands Antilles for Spanish/Portuguese – Papiamentu) and the South Pacific (Papua/New Guinea for English – Tok Pisin). In these cases there is a language mutation accomplished by a language simplification/reduction. Ostler even contends that many of what we consider today as legitimate standard Indo-European languages, such as English, Russian, Persian, etc. have already gone through processes of simplification in the distant past as in the above cycle (L1 L2 L1), where lingua-francas have been massively learned by populations that previously did not know them. This in

turn has made them, grammatically simpler to learn and has given them a more internationally diversified vocabulary due to their contact with other important mother tongues. Witness English (Anglo-Saxon) that was taken up by the indigenous, largely Celtic inhabitants of Britain and which somewhat later was infused with Norman French; or Persian, which spread well beyond the boundaries of Persia, at the same time as the Persian outlying territories were being invaded by Arabs and later Turkic and Mongol peoples who learned the language as a lingua-franca, and as a result simplified it. Persian too has many borrowings from Arabic.

LANGUAGE CONTRACTION/LOSS

Languages do not just expand or spread, they also metaphorically contract. By this we mean a decrease in the number of L1 or L2 speakers and/or a decrease in the number and importance of the roles they fulfill in the societies where they are spoken. As a result of this, they may also contract territorially, i.e. cease to be spoken in areas where they were spoken earlier. This is certainly the case for L2 language speakers. We have explained above the importance of lingua-francas for the role they play in communications across language boundaries, but we have also seen that unless they revert to mother tongues through assimilation, their position is somewhat unstable and depends on their continuing «popularity/demand», *i.e.* a continuing rationale, regarding why they have been learned in the first place. If the rationale shifts or the benefits/goals change or disappear, unless the language can do catch-up, thereby taking on a new more useful role, the language may well be abandoned. The Francophone countries have tried to change the image of French from a colonial dominating language to a language of inclusiveness and even protectiveness against English.

Ostler has defined three rationales for explaining language contraction and its extreme case, language death. These he calls the three R's: *Ruin, Relegation and Resignation*. Ruin is defined as language contraction/loss for economic reasons and this is/was the fate of many trade pidgins and lingua-francas, which simply disappeared with the economic conditions that created them. This was the case with Portuguese, which was the dominant lingua-franca of the Indian Ocean from the 16th to the 18th centuries, but which was later undermined by the Dutch. Relegation/removal is defined as language contraction/loss due to political change, which gives rise to a switch in official languages or language roles. This was the case of Persian in British India, which was replaced with English in 1850.

This was also the case with Nahuatl in 1770 when the Royal Decree (Real Cédula) ordered a demotion of that language in favour of Spanish as official language. Again, this was the case with Dutch, which was the official language of Indonesia (1650-1950), but which has all but vanished and been replaced by the local lingua franca Malay (Bahasa Indonesia). Resignation is defined as language contraction/loss due to social transformations or reforms. This was the case in Europe with the Reformation, which spelled the beginning of the end for Latin and the rise of the national vernaculars in print. These end results, which amount to explanations of language shift/loss are enlightening, but all three are interconnected in that a political decision may trigger an economic or social one, or vice versa. In Mongolia the government has recently declared English to be the 1st foreign language taught in place of Russian, which also implies a change of script. This could well be a case of both relegation and resignation. In Quebec province the «quiet revolution» supported a greater role for French, which with a change of government, resulted in the French Language Charter, which relegated English to a non-official role.

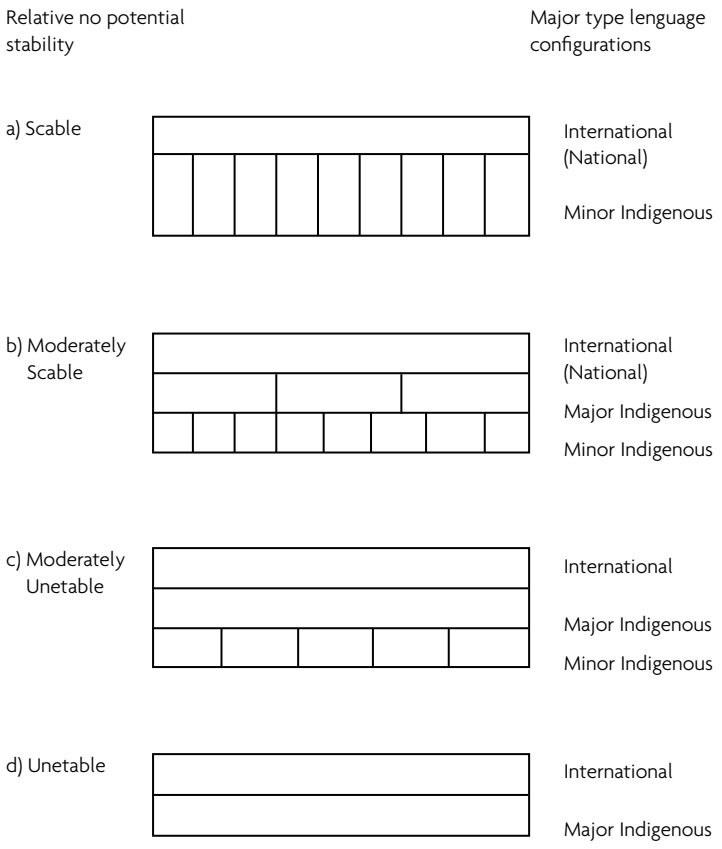
Although lingua-francas are subject to language loss, so are mother tongues that are spoken by relatively small numbers of people. This is the case of the small Siberian languages, the Aboriginal languages of Australia and certainly the Amerindian languages of the Americas that have been drastically reduced in numbers. Ecological writings pertaining to language survival/death predict the loss of hundreds of smaller languages with ever decreasing numbers of speakers, due to mass communications, education in major languages, greater mobility of community members leading to disaffection and the loss of community infrastructure.

A GENERAL TYPOLOGY OF LANGUAGE CONTACTS

We noted earlier that contact scenarios can be studied on any number of levels, from face to face contacts to those of large agglomerations on a global scale. It is rather the latter that we are discussing here. The rationales for language spread proposed by Brosnahan (1963) and others or those of language loss by Ostler, amount to explanations/rationales of language spread or loss and are hence useful. A genesis of language contact, which identifies contact situations as configurations of diversity and contact can also shed light on language spread/loss possibilities. A language may sustain loss through relegation i.e. it may be demoted politically and we have noted above the example of Dutch, which was relegated to the dustbin of history once Indonesia gained its independence. This was indeed

a political decision, but the language configuration of the country with its many minor and some major languages and in particular a wide-spread local lingua-franca, Malay (also an important regional international mother tongue) in a sense pre-empted the decision. In spite of its three hundred years of presence as the official language of Indonesia, Dutch, as a lingua-franca was never widespread and Malay, a local lingua-franca, was waiting in the wings to take its place. In other words, the type/pattern of language configuration in any particular country or group of countries can influence the rational choices that are available for future shift/stability. In some cases the choice of language is obvious, but in others it is less clear and even if clear, can be fraught with difficulties and dangers.

Table 1
Four Main Configurations of Language Situations and Degree of Potential Stability



Note: Source: G. D. McConnell, (1991). A Macro-Sociolinguistic Analysis of Language Vitality: Geolinguistic Profiles and Scenarios of Language Contact in India. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

The following four types of configuration are simple type language contact situations, which allow us to estimate the relative stability/instability of a type situation based on its configuration, i.e. the number and type of (major/minor) languages involved –this refers to the roles and to the numbers/distribution of a language's speakers.

The final choice of language for a particular role as official language can be tricky and can often be a trade off, where number of speakers (L1/L2) may be less important than its potential demand-pull (e.g. a language seen as neutral, rather than identified to a particular ethnic group). Many times the language inherited from the past is not necessarily a first choice, but as there is no consensus for a shift, the language stays in place. This was the case for India where English was to be replaced as official language in 1965, but as no agreement was reached for an alternative choice, no change was made. In another case the change/choice led to a disaster, namely the relegation of English in Sri Lanka, thereby making Sinhala the only official language. This was taken as an affront to the large Tamil speaking minority that used English more widely as an L2. The result was turmoil and a war that lasted for many years.

WORLD LINGUA-FRANCAS AND INTERNATIONAL MOTHER TONGUES

It is clear that the present distribution of world lingua-francas is the result of the movement of peoples and their languages over the past two millennia, especially in Asia and Europe. For Africa, Australia and the Americas it is largely the result of this continuing movement during the Colonial period from the 15th to the 19th centuries. As we have seen, this was often the result of war and invasion of powers that were searching for trade and riches and at the same time looking to establish empires. This was also a time of regional/continental lingua-francas, resulting in one or more languages being dominant in one continent or part of a large continent, as each European power tried to carve out its own territory. What are today international mother tongues were often at an earlier date simply major regional languages that were later divided up into a number of colonial countries and have as a result become «international» in scope. Today there are still numerous *regional* lingua-francas and *regional* international mother tongues, whose total speaker populations, both L1 and L2, indicate that they could play a more important role in the future if there is a shift in the configuration. As to recording the proper data, the difficulty here is that the viability of the figures is often approximate and frequently erroneous,

first because language censuses are the exception rather than the rule. Second, when there is a language census, frequently the question(s) asked or the definition(s) of the terms change over time, so that diachronic comparisons are difficult to make. Third, many so-called language censuses do not really ask questions pertaining directly to language, but use language related terms, like ethnic or ancestral origin or even race that do not reflect present day language boundaries. Forth, some language censuses are partial ones, i.e. they provide data on languages spoken at home (L1), but no data on L2. With all these provisos, it can be very difficult to have a clear picture of the language situation of a country.

Fifth, it is not always easy to define a language (Abstand problem), as some languages appear as a tight and others as a loose unity or even disunity. This would be the case of Mandarin Chinese vs. Chinese (the so-called Chinese dialects for inter-comprehension reasons could also be considered languages), or that of modern spoken Arabic and its regional spoken variations, which are more or less comprehensible one with the other. In both cases we have a loose unity in speaking reinforced by unity in writing. Historically, this could be compared to Latin in the end of the first millennium with its regional spoken varieties (which later became full-fledged standard written languages) and its single written norm. The above examples demonstrate a cover of unity under disunity, but the opposite can also hold, viz. a cover of disunity under unity, which is the case of Hirdu (Hindi-Urdu), which is also written in two different scripts (Devanagari and Arabic), but is similar in its spoken versions. The origin of the split is founded on religion and culture (Hindu/Islam). Given the above, what do we list as a language when we begin to count speakers? If we opt for the larger unit for Chinese and Arabic and for the smaller units for Hirdu, it becomes even more difficult to decipher mother tongue (L1) and second language (L2) speakers. In the Chinese/Arabic example, listings tend to confound L2 speakers with the L1 speakers and consider them L1 only –in other words the diglossic situation is ignored. In the Hirdu example, listings tend to confound L1 speakers as L2 speakers.

Sixth, statistics on L2 speakers are particularly problematic, because they are the most neglected and the most difficult to decipher or interpret. They are also rarer to come by in language censuses. Even when questions are asked regarding second languages, in some cases this does not include all languages of a country but only official ones (Canada census), and the question of fluency in the language is usually ignored and is subjectively determined by the claimant. Of course, language learners can be inferred through statistics on school populations. For example, as English is now a required second language in the schools in China, one

may or may not conclude that the school population has English as L2. In other countries such as India, much language learning both as a subject but especially as a medium is done through private schools, but statistics on the number of pupils involved is largely non-existent. (McConnell & Roberge *et al.*, 1994). This highlights the problem as to who to include in an L2 figure –those who are not fluent or even those speaking Creoles languages, because it is assumed that «they must know something of the standard».

There is more and more migration and immigration in the world than ever before, and vast numbers of peoples are moving from their home countries (often poor and repressed) to hoped for adopted countries (often wealthier and freer). Then there are the refugees and illegals that in some cases are even more numerous. These thousands, nay millions, will in time take up the languages of their new homes as L2's, but are often no part of any census. Today it is estimated that there are 8-10 million illegals in the USA from Mexico and other Latin American countries. A similar situation has arisen in the EU with illegals from North Africa, but there is also displacement of large numbers of legals from the poorer eastern EU countries to the richer western ones.

As mentioned earlier, numbers of speakers and the territories that they inhabit are of course of importance and give us a horizontal perspective. But this is only part of the total picture. The other part is concerned with the extent of language use or functional usage, both by individuals and by institutions, and this adds a vertical more virtual perspective. I have quantified this as *language vitality* and this we have shown to be measurable in our Survey of Indian Languages, especially with regard to institutions (McConnell, 1991). However, with the worldwide ever expanding virtual network of communications through the web, i-phone, TV, etc., the language usage picture is becoming ever more complex to trace and measure and ever more difficult to control. Ostler's argument is that because of nationalist pressure by state governments, major mother tongues will continue to be protected and will continue to flourish. On the other hand, lingua-francas, because of their inherent instability will only continue to be used and to spread, as long as they are considered of utility to those who learn them as L2's. Further, he points out that as our tools for automatic translation improve, there will be less need to learn an intermediary language or world speak, such as English. In other words there will be no need for a single intermediate language for international discourse, i.e. each will speak or write in his/her own language and this will be automatically translated into any major mother tongue and perhaps eventually even into minor mother tongues. An institutional replica of this

can be seen in the internal working of the European Union (EU), where the mother tongue of each country is considered official and where translation (verbal and written) is used on a wide scale. However, due to demand-pull, those languages that are better known by more people are more widely used in the day to day running of the Union. Although the UK was not even a member until 1973, and French and German were initially used as working languages, with the later expansion of its membership there was a shift to French and English and finally today, English is the most used language. Whether this shift in pattern from several languages to one, based on a consensus of availability/utility/efficiency is valid on a broader scale as a more general pattern for the future remains to be seen. In any case this shift goes against the original intentions of the EU. From this one can hypothesize two conflicting currents regarding language spread:

I) the one is institutionalized, backed by government support/legislation, encouraged by nationalism and the weight of numbers. This is certainly the case for French in the province of Quebec with its 1977 Language Charter, which put an end to an earlier policy of bilingualism (French/English) and which declared French as the only official language of the province;
II) the other is virtual, encouraged by demand-pull or market force pressures, fostered by the free choice of millions of individuals and based on an unwritten consensus of availability/utility/efficiency/likeability. The above example of the EU is a case in point, where English has become the *de facto* working language of the administration, in spite of the fact that the intent of the language policy was more egalitarian. Also, English has next to no mother tongue speakers on the European continent. The EU is an institutional example of market forces of demand, overriding protectionist forces of conservation but market forces also operate beyond international institutions, the web international texting forum being a case in point. Let us now turn to a few case studies of international languages, as both mother tongues and lingua-francas.

THE CASE OF SPANISH: INTERNATIONAL MOTHER TONGUE AND LINGUA-FRANCA

In spite of the plethora of figures available on international languages with their various definitions/descriptive categories (see above), Spanish is usually included in any ranking of the top 10 world languages, when it

comes to the total speaker figures. In support of Spanish, one can note that it is the *de jure* or *de facto* official/national language in 21 countries, and is a widely spoken or important language in at least 4 others for a total of 25 countries (L1=423M). It should also be noted that in the countries where Spanish is official/national, it shares this status with one or more languages in only 3 cases (Bolivia, Paraguay and Equatorial Guinea). Of course, this list can be extended to 50+ countries, if we begin to count the number of people who are able to speak Spanish as a second/foreign language (i.e. able to carry on a conversation), for a total of 82M (L2) speakers. The difficulty here, as with any international language, is to decide where to draw the line, in other words what/who to include/exclude in a total speaker figure. Another difficulty in the 50 country list, is that data on Spanish as a second/foreign language is often scarce or of questionable accuracy. This is the same problem for other international languages. As a further attestation of its internationality, Spanish is the official language of some 23 international organisations, not the least of which is the United Nations (UN), the European Union (EU), World Trade Organization (WTO), etc.

If the countries where Spanish as the official/national language are viewed on a map, one is struck by the fact that they are largely contiguous, i.e. concentrated in the Americas, although Spanish is also one among a number of other big languages (English, German, French and Italian) on the European continent. Otherwise, there are enclaves of Spanish in the African continent (Equatorial Guinea, Morocco) and remnants of Spanish in Asia (The Philippines, Guam). This worldwide distribution represents both a strength and a weakness. Its concentration in the Americas makes it a dominant Spanish speaking region; its presence in Europe gives it an international inter-continental reach. However its lack of a secure presence in Asia and its limited presence in Africa is an obvious weakness.

We have noted above the importance of both mother tongue and second language speakers for any international language. The L1 speakers guarantee a turnover of the language from generation to generation (not to speak of a natural increase in their numbers), but also guarantee its role as a full-fledged communication and cultural tool in the lives of its speakers. On the other hand, if such a language spreads beyond its L1 borders/core and becomes an L2 language, it must serve some important purpose(s) in the lives of its L2 speakers if it is to survive, unless of course it is imposed by continuing force. We can witness the contraction of Russian in Eastern Europe and Asia at the dissolution of the Soviet Empire. L2 status also gives a language added importance or prestige, especially

if it gets beyond the stage of being imposed and actually becomes accepted or even sought after. Although language statistics are often qualitatively questionable, as a general rule one can say that L1 is usually more reliable than L2 data, because for big international languages L1 data concords more or less with the total population of a country, unless there are a number of important second tier languages present. For example, it is not too difficult to estimate the L1 data for Spanish in Honduras, but more so to estimate the L1 data in a country like Bolivia with two other big mother tongue languages.

Not only do L1 and L2 speaker data along with their degree of country distribution reflect the relative important of any international language, just as important is the ratio of L2 speakers to the total speaker numbers. English has the highest ratio (71%), followed by French (67%) and then Spanish (17%) (McConnell). All are strong L1 contenders (see Table 2) with Spanish in the lead (432M), followed by English (348M) and then French (74M). French is a relatively strong L2 contender (150M), as a percentage (67%) of its total speakers (224M), but both are outstripped by English as an L2 (846M) and in total numbers (1,193M). The above is a good approximation of their relative weights as international languages.

TABLE 2

L1 and L2 Speakers and Totals According to Ostler and McConnell

Authors		Ostler		McConnell	
International Languages	L1	L2 (%)	Total(M)	L1	L2 (%)
English (60+ countries)	331	812 (71)	1,143	348	849 (71)
French (50+ countries)	68	50 (42)	118	*74*	150 (67)
				74	204 (73)
Spanish (50+ countries)	329	60 (15)	389	432	82 (16)

Note. Sources: Ostler, N. (2010). *The Last Lingua-Franca: English until the Return of Babel*. New York. Walker & Company; McConnell, G. (2012). Various sources used as a basis for the calculated figures.

THE CASE OF FRENCH: INTERNATIONAL MOTHER TONGUE AND LINGUA-FRANCA

Apart from the 4 main mother tongue countries where French is spoken by some 63M (France, Canada, Belgium, Switzerland), French has been historically know as a widespread international language. It is official in

29 countries and 10 dependencies and widely spoken in 7 other largely formerly official countries for a total of 36 countries. It is estimated that there are 118.5M total speakers in the 29 official language countries and 151M in the 36 countries. This figure includes: «francophones» or «persons able to cope with daily communication in French» and excludes «*francophones partiels*» or learners and others who have a more limited capacity (Grin & Gazzola, 2008). If the partials are added for the 36 francophone countries we could add another 54M for a total of 205M speakers and partial speakers. Of course, as in the case of Spanish, this list of countries can be extended to 50+, i.e. Europe and the Americas where French is historically valued as a cultural language, Asian countries where French was formerly official and islands of the Caribbean and Oceania, where French Creoles are however dominant. In these additional 14 countries (total 50) where French would usually be an L2, we could add another 73M for a grand total of 278M speakers. If the partials are excluded, then the grand total is 224M. As to its world distribution, it can be said that its main L1 countries are in Europe and North America and the main L2 countries are in Africa, Europe, the Americas, with a sprinkling in the Caribbean and Oceania. This gives a good worldwide distribution, albeit French has largely disappeared or is disappearing from Asia and its influence is decreasing in Eastern and Northern Europe. Apart from Europe, the continent with the largest numbers of L1 speakers of French (61M), there is Africa with some 50M L2 speakers. Of the 29 countries where French is an official language some 15 or about half of these have one or more other official languages. This could constitute a potential danger, if there was a shift from French to another official language, as in the case of Rwanda, which has adopted English in the place of French. As a further attestation of its internationality, French is an official language of some 85 international organisations, not the least of which is the: United Nations (UN), European Union (EU), Council of Europe, International Olympic Committee, North Atlantic Treaty Organisation (NATO), to name just a few.

There is a general feeling and quite some evidence that French is losing its historically unique position as *the* international language of diplomacy and international discourse. It is no longer *the* international language in the European context where its base is the strongest, nor is it the *primus inter pares* language in Europe, as this position has been gradually lost to English. It has been challenged as an L2 in Europe, notably by the Flemish in Belgium, but also by most of the northern and eastern countries where its presence has declined in favour of English as a language learned (Ammon & McConnell, 2002). The same tendency can be noted, but to a lesser degree in Africa, where other big local languages have

increased their status: notable is the case of Arabic, which has either displaced or partly displaced French as an official language in several countries in the Maghreb, notably in Algeria, Tunisia, Morocco and Mauritania. There has also been an enhancement of the presence of other big languages on the international scene: this is the case for Chinese and Portuguese, as well as for Arabic and Malay, as their respective economies have become richer. Internationally, English has replaced French in many areas where French formerly reigned supreme, such as in diplomacy and elite culture, as the latter has gradually become more widespread and more pop as a result of the American influence. The result has been a rather uncomfortable duality with English in the lead. This duality/tension is exemplified in Canada where both languages are official, but where French is again the weaker partner. As a protection against English, French has been heavily reinforced through legislation, particularly in Quebec where it has been the only language of work in province since 1977 and education in English (primary and secondary) is restricted to those in the English L1 community. There is now a debate to raise this restriction to the collegiate (CEGEP) level (Maurais, 2012). It remains to be seen if the legislative measures can withstand the long term demand-pull of market forces, as well as other instruments, such as charters of individual rights.

THE CASE OF ENGLISH: INTERNATIONAL MOTHER TONGUE AND LINGUA-FRANCA

Since WW II, English has made steady gains as both an L1 but especially as an L2, to the point where it can be said that it is the most ubiquitous language on the globe. This success, especially as a lingua-franca is due to many factors, not the least of which has been the dominant economic and military position of the USA and the similar dominant position of the UK over the past 200 years. Added to these 2 main mother tongue countries are 4 others (Canada, Australia, Ireland, New Zealand), giving a total mother tongue population of about 324 M. To that L1 figure we can add another 24M in some 113 countries and dependencies for a total of 348M. This figure would be even higher if all 196 countries in the world were included. This number closely rivals Spanish and is surpassed by Mandarin Chinese, which we have seen is an ambiguous case. English is a *de jure* or *de facto* official language in some 60 countries and 28 dependencies of the USA, UK Australia and New Zealand, which in itself gives the most worldwide distribution of any international language.

Regarding L2 speakers of English, this is an even more difficult conundrum to deal with, as many of the figures are only approximations, because there is simply no language censuses available and the «contents» of the estimated figures that exist are often poorly explained. For example, it is sometime difficult to know whether the figures include speakers of Creole languages, which are usually fairly widespread mother tongues in areas where they are spoken. Another serious problem mentioned earlier is whether to include learners of the language who are less than fluent. In the statistics for French (not for Spanish or for English) there are specific figures available for incipient learners or what is termed «partial» speakers and if these are added to the total speakers, the numbers shoot up appreciably (see Table 2). For figures on Spanish and English it is hard to discern in many cases whether or not the incipient speakers are already included.

It is difficult to imagine any country in the world that would have no L2 speakers of English, other than perhaps North Korea and its diplomatic corps. Wikipedia gives a list of 109 countries (which I have corrected to 119) and estimates therein some 849M L2 English speakers. This gives a grand total of L1+L2=1,197M. Of the 74 countries not listed, it would be a good guesstimate to add another 100M mostly L2 speakers for a final total estimate of 1,297M.

SOME TENTATIVE CONCLUSIONS

With so many figures out there and so many estimates and even guessimates, it is difficult to conclude with certainly regarding the global language figures that we have dealt with above. What we can be more certain of, is an extrapolated view of the situation, based on general tendencies that the figures seem to suggest. What is more certain is that English has established itself as the most global language both with regard to the distribution and the numerical importance of its mother tongue countries, along with their combined economic clout. This in itself creates a strong core economic and communication network. To boot, English has long ago spread to many countries as an L2, due to its earlier imposition in the British and American Empires and continues at the present to spread to countries well beyond this sphere, due to its successful economic influence and ubiquitous nature. Although there are signs that a new economic order is arising in Asia and in particular in China, we have seen from history that new empires have arisen but have adopted the old lingua-francas as a convenience. At the moment it is hard to see how Eng-

lish could be dislodged from its present intercontinental sway in the global village, but we need to be reminded of Ostler's warning that any lingua-franca is in a somewhat uncertain position, unless it becomes «taken up"» as a mother tongue, or in other words unless it assimilates its L2 into L1 speakers. There is little evidence that this is in fact taking place on any wide scale, except in those areas where the L1 languages and their communities have become demographically and socially weakened, as is the case for example for many smaller indigenous languages in the Americas to Spanish and English, for the Siberian languages to Russian or the Aboriginal languages to English in Australia. There is serious evidence that in the colonial period many of the European standard languages newly spread to Africa, Oceania and the Caribbean became creolized when they did begin to spread. With improved education in the 21st century and hence higher literacy rates, not to speak of instant written/oral communications, this creolizing tendency may abate, and this could reinforce the spread of the near standard versions of the international languages in the future.

With the rise of nationalism, the support of demography, better education and communication and eventually improved methods of automatic translation, many of the big mother tongues will be reinforced to the point where they will play a stronger role in their respective countries/regions, as national, co-official or even official languages. Witness the continuing rise of Arabic as *de facto/de juri* official/co-official language in some 25 countries of North Africa, the Near East and on into Western, Central Asia. Also the displacement of larger and larger numbers of peoples, either as immigrants or as migrants, is resulting in an ever larger mix of languages in countries that were previously low in language diversity. In the past this often led to the assimilation of the newcomers due partly to their isolation, but today this factor has largely vanished and the larger groups are certainly learning or have already learned the language of their new home, but are not necessarily losing their mother tongues. Witness the use of Turkish in Germany by some 8M people (Gastarbeiter) in a country that was largely unilingual just 50 years ago, or the steady increase in the Spanish speaking population of the USA, which has made Spanish there not just a peripheral language but a pan-national language spoken by 15-20% of the population. As to its functional range, it has become ever more visible as a language of the mass media and Main Street.

The Tier 1 or what we have been calling the International languages, apart from English, are mainly confined to 2 or 3 continents. The Tier 2 languages, which we have been calling the big mother tongues (they may be marginally lingua-francas) are mostly regional, but may be spoken in

a few countries and hence could be arguable called «international». The Tier 3 languages are local indigenous languages usually spoken in one or two countries and these are the small mother tongues most at risk.

The Tier 1 international languages such as: Spanish, Russian, Portuguese, German, Arabic, Chinese, etc. tend to have a home base in two or three continents, have large mother tongue populations and are slowly increasing their L2 language base. Exceptions to this are Russian with the breakup of the Soviet Empire and French, which historically was the top international language, but which is under top-down pressure from English. This is reducing its functional international role in many areas and its L2 strength may be negatively influenced in the long term. In this sense French is caught in a pincher movement between English from above and the Tier 2 languages from below (particularly in Africa), which are increasing their clout.

In the case of Spanish we have seen that its main home base is in the Americas, with a smaller but important counterweight in Europe. It also has a presence in Africa, but is largely superseded there by English and French. In the Americas it has been «taken up» by the speakers of indigenous languages over the past 400 years, to the point that we can now say that it has moved and is still moving from an L2 to an L1 language on that continent. As an L2 language it is popular especially north of the Mexican border. Its increasing L1 base in the USA, both through legal immigration and illegal migration, is making it a language of special consideration, to the point that it can hardly be considered as a "foreign" language, but one that is very much part of the local political landscape. Much of this Spanish speaking population is or will eventually become bilingual in English, but it is doubtful that it will be assimilated due to its large numbers and wide distribution. It is likely that it will continue to strengthen as a home language (36M according to the 2009 USA census), which comprises 12.5% of the total population. In the next 20 years the Spanish speaking population in the US could reach 20% and with its increased political clout, could quality as a regional official language in those states where it is heavily concentration.

This paper has tried to portray in a macro sense the top-down and bottom-up forces at play on the international scene, first by outlining the general contacts present (genesis of contact), which then refer to specific language contexts, and second by seeing what sort of shifts these contexts offer to future language spread or contraction. Summarily, we can say that in any list of the 10 top world languages (Comrie, 1998; Ethnologue, 1999; Weber, 1997) English appears first in its countrywide distribution, followed by French, Arabic and Spanish. Chinese apart, English

also appears first along with Spanish as an L1, but as an L2 English far outstrips all other world languages, followed by French and Russian. English seems to have outstripped all other languages as an international lingua-franca. The present day communication networks, which are rendering physical space less meaningful, are working to the advantage of English in that the globe is becoming more and more a village. This is bound to reduce or limit the functional range of certain international languages. At the same time local forces are at work strengthening a few big mother tongues, but will leave the smaller mother tongues under continual pressure. If true, this would indicate that the globe will continue to speak many languages on all three tiers well into the future, but that there will be a standoff between English as the globemaster language, sharing its space with other big players.

BIBLIOGRAPHY

Ammon, U. & G. McConnell (2002). English as an Academic Language in Europe: A Survey of its Use in Teaching, *Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft*, 48. Frankfurt am Mein, Peter Lang.

Brosnahan, L. F. (1963). Some Historical Cases of Language Imposition. En *Language in Africa* (pp. 7-24). Cambridge: Cambridge University Press.

Comrie, B. (1998). *Encarta Encyclopedia*. (web)

Dalby, D. (1998). *The Linguasphere: Register of the World's Languages and Speech-Communities.* Hebron, Gales: Linguasphere Press.

Grimes, B. (1992, 1999*). Ethnologue*. Dallas, The Summer Institute of Linguistics & Ethnologue Survey (web).

Grin, F. & M. Gazzola (2008). La puissance économique du français. En *L'Avenir du français* (pp. 53-56). París: Editions des archives contemporaines avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

Kloss, H. & G. D. McConnell (1974, 1978, 1979, 1980, 1984, 1998). *The Linguistic Composition of the Nations of the World/La composition linguistic des nations du monde*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Kloss, H. & G. D. McConnell (1978, 1989, 1989; McConnell et al., 1995, 1998, 2000, 2003). *The Written Languages of the World: A Survey of the Degree and Modes of Use/Les langues écrite du monde: Relevé du degré et des modes d'utilisation*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Kloss, H. (1967). Abstand Languages and Ausbau Languages. *Anthropological Linguistics,* 36(2), 135-145.

Maurais, J. (2012). Quebec's Language Policies in the Neoliberal Age. En *An International Scientific Journal of Sapientae University* (En prensa).

McConnell, G. D. (1991). *A Macro-Sociolinguistic Analysis of Language Vitality: Geolinguistic Profiles and Scenarios of Language Contact in India*. Quebec, Canadá: Les Presses de l'Univerité Laval.

McConnell, G.D. & B. Roberge (1994). *Atlas international de la diffusion de l'anglais et du français: L'enseignement*. Quebec, Canadá: Les Presses de l'Université Laval & Klincksieck.

Ostler, N. (2010). *The Last Lingua-Franca: English until the Return of Babel*. Nueva York: Walker & Company.

Terborg-Schmidt, R. (2004). *El Desplazamiento del Otomí en una comunidad del municipio de Toluca*. (Tesis doctoral sin publicacion). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Weber, J-J. (1997). Top Languages: The World's 10 Most Influential Languages. *Language Today*, Vol. 2 December. (web).

Lengua española, contacto lingüístico y globalización

MIGUEL FIGUEROA SAAVEDRA

LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN

Desde la década de 1990 el término «globalización» ha saltado de los análisis sociológicos y económicos al lenguaje popular a través de los medios de comunicación, siendo un término que ha acabado por denominar al estado del mundo desde finales del siglo XX, con la misma fuerza como antes lo hicieron otros, tales como posmodernismo o posindustrialización. En realidad es un concepto que renombra o mejor dicho reconceptualiza una serie de procesos y fenómenos de alcance internacional que ya se habían dado en épocas anteriores. Lo que ha cambiado es la extensión, magnitud y velocidad de algunos de ellos, pero sobre todo su desarrollo reticular, complejo y global, como una configuración de cambio, en un contexto de interrelaciones sociales que no permiten predecir ni evaluar realmente el origen, impacto, y alcance de los mismos y, por tanto, los actores implicados y sus efectos a mediano y largo plazo en las esferas cultural, social y personal.

Haciendo un análisis histórico, son dos los factores que contribuyeron a enmarcar y desarrollar este fenómeno con una mayor o menor intensidad hasta la actualidad:

1. La mundialización de la economía y las relaciones internacionales, que han posibilitado la circulación de productos culturales, de capitales, empresas y de personas, además de la radicación de estas en otros países no originarios, favoreciendo la multiculturalidad.
2. El desarrollo de la sociedad de la información y las nuevas tecnologías de la comunicación, que también favorece la multiculturalidad, no tanto como presencia, sino como conocimiento globalizado y el establecimiento de relaciones interpersonales *on-line*.

A estos factores habría que añadir el contexto lingüístico que condiciona los procesos comunicativos y relacionales que se derivan de estos procesos de movilización, contacto e integración producto de las actividades sociales, culturales, económicas y políticas. El asunto es que si, como se indica, la globalización se está caracterizando por poner de mayor relieve la diversidad cultural, esto implica en sí también encararse con la diversidad lingüística subyacente en la mayoría de los casos.

Si como señalan diferentes autores, la globalización se ve como una forma imparable y acelerada de los procesos coloniales de homogenización cultural, a través del control e interrelación internacional de los mercados y de la difusión de modelos hegemónicos culturales, lo mismo cabría esperar de las lenguas que se asocian a esos modelos y que establecen las pautas de las negociaciones, contrataciones y transacciones económico-laborales. Para otros, aunque existe cierta continuación de inercias y áreas de influencia derivadas del expansionismo colonial mundial (sobre todo de la era industrial), la homogenización monocultural está dando pie a una homogenización multicultural o a una heterogeneidad pluricultural que supondrá, en un caso, la imposición de una sociedad global plurilingüe de lenguas internacionales, o la conformación de un sistema multilingüístico equitativo donde todas las lenguas, sea cual sea su situación, extensión y población hablante, participen de los procesos de interrelación y comunicación de la aldea global. Obviamente a lo que asistimos es a nuevos planteamientos de resolución y gestión de los conflictos derivados del contacto lingüístico (Siguan, 2001: 347) y, en otro orden a la continuación de los viejos sistemas coloniales (o dominios culturales) por consolidar y expandir sus áreas de influencia étnica y lingüística (Moreno Cabrera, 2008: 155, Mar-Molinero, 2007: 369-370, Carreira, 2007).

Como intentaremos reflejar, la situación de las lenguas en el mundo y de la lengua española en concreto, es algo complejo en este contexto histórico actual y depende mucho de ciertas posiciones de partida. La lengua española no debe considerarse amenazada, pero su presencia y protagonismo –y sobre todo el efecto que va a tener sobre otras lenguas y su propia realidad lingüística– se debate todavía en la incertidumbre de saber qué características de las comunidades de habla implicadas van a garantizar la resistencia y permanencia en este siglo XXI que va camino de convertirse –si el anterior fue el siglo de los genocidios– en el siglo de los lingüicidios intencionados, no intencionados e inducidos. En esto la dinamización de los mercados, las redes sociales y la flexibilización de la economía bajo parámetros neoliberales son factores determinantes y establecen las nuevas

reglas y el marco de juego en la creación de un marco común multilingüístico, en momentos integrador, pero en otros, asimilador.

LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL MUNDO GLOBAL

La lengua española goza de excelente salud. Si le hiciéramos un reconocimiento clínico, enseguida tendríamos una serie de indicadores que muestran su vitalidad y ganas de crecer: algo más de 400 millones de hablantes como lengua materna en todo el mundo; cuarta lengua en número de hablantes después del chino, el inglés y el hindi; lengua oficial o cooficial en 22 países con una posición fuerte en Norteamérica y Suramérica; cuarta lengua del mundo en número de hablantes; segundo idioma en comunicación internacional; 14 millones de estudiantes como lengua extranjera en 86 países donde el español no es lengua oficial; lengua oficial en organismos internacionales como la ONU, y con una previsión de crecimiento, según Britannica World Data de 7.5% en 2030, por encima de lenguas como el francés o el ruso (Instituto Cervantes, 2012: 9).

Si se le suma además el desarrollo de las artes verbales y expresivas en dicha lengua, tales como la literatura y el cine, que muestra su presencia pujante en industrias culturales ya tradicionales, así como en cadenas de radiotelevisión con emisión internacional (CNN, TVE-Internacional, Galavisión, etc.), la sensación es que su presencia y permanencia le augura una larga vida. En cuanto a lo que ha supuesto su uso y presencia en un mundo marcado por la internacionalización de las relaciones y la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTICs) y especialmente Internet, los datos también son interesantes y halagüeños. Es la tercera lengua más usada en Internet con 8.2% de los usuarios de la red (130,775,144 aproximadamente). Asimismo, entre 2000 y 2008, se observó un crecimiento del 620% en el número de personas que usan el español en Internet, y el potencial de crecimiento es muy alto (Instituto Cervantes, 2012).

Evidentemente estos no son más que indicadores que describen un nuevo marco de desplazamiento y acción de los hablantes del español, nativos o no nativos, pero que tienen consecuencias en el desarrollo presente y futuro de la lengua española. Por otra parte, y eso es algo que se debe ver con detenimiento, los procesos que se desencadenan en un contexto donde el contacto con otras lenguas y realidades multilingües no son nuevos, pero se están dando en condiciones a veces novedosas o muy condicionadas por diferentes sistemas que intentan gestionar, regular y en ocasiones «reducir» la diversidad lingüística.

El papel o caracterización que recibe cada lengua en esta nueva logósfera –que se mueve entre lo digital, lo normativo, lo pragmático y lo económico– determina mucho ese posicionamiento que en buena parte va a establecer si las reglas de la comunicación entre los hablantes se darán desde un plano de equidad o de inequidad, de actualización o desactualización, de demanda o de imposición, en relación con las oportunidades de construir esa nueva Babel globalizada que parece extenderse tanto en lo global como en lo local.

EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE GLOBALIZACIÓN

Según algunos autores, la globalización ha supuesto la conformación de un sistema lingüístico global que articula una especie de clasificación jerárquica que va reflejando; por un lado, la pertenencia a ciertos grupos de origen (caso de las migraciones), y por otro, la hegemonía económica, el control y uso de los medios de comunicación e información de ciertos grupos de empresas privadas o públicas, cuyo audiencia y/o directivos se identifican con ciertas comunidades de habla.

Esta especie de sistema orbital, como algunos autores quieren representarlo (Hamel, 2008; De Swaan, 1993, 2001; Calvet, 1999), sería un conjunto de no más de doce lenguas maternas habladas por más de la mitad de la población mundial, las cuales conformarían el núcleo de una galaxia cuyo centro estaría ocupado por una lengua global o hipercentral (v.g. inglés). A su alrededor (o alrededor de cada una de ellas) y en función de un efecto gravitacional que está marcado por las relaciones geopolíticas, históricas, culturales y económicas regionales, estarían las llamadas lenguas internacionales o supercentrales como el portugués, el francés, el chino, el japonés, el árabe, el ruso, etc. Alrededor de estas estarían las lenguas nacionales de primer grado (holandés, sueco, turco, etc.), y de segundo grado (swahili, guaraní, etc.), las lenguas regionales (quechua, aimara, tagalo, amazig, etc.) y las lenguas locales (otomí, bretón, mapuche, maltés, etc.).

En este cosmograma, ¿dónde queda el español? Pues a pesar de los datos que nos da el Instituto Cervantes y de sus posibilidades de situarse como una lengua global, su aspiración real es la de conservarse como una lengua internacional (*Cfr*. Garrido, 2010: 79) que gira en armonía alrededor del inglés y que deberá ver si el conjunto de lenguas regionales y locales que giran en su derredor no colapsan, no son atraídas por otra lengua internacional, no compiten con ella y, sobre todo, logre que se sumen a su masa.

A este respecto, lo que le da a la lengua española cierta preeminencia, son aspectos que se derivan de su propia historia sociolingüística y de cómo enfrentan sus hablantes, e instituciones de representación, normalización y difusión, los desafíos a través de una política lingüística supranacional, dado que la lengua española no es identificable ni monopolizable por una determinada comunidad y menos aún por un estado. Con esto queremos decir que de los países líderes en el concierto mundial a nivel político y económico, y con capacidad para marcar las líneas generales del desarrollo global, no hay ninguno que tenga el español como lengua oficial.[1]

Al margen de que la existencia de una comunidad mundial de habla española derive del expansionismo imperialista, el cual abrió por primera vez la economía-mundo a la magnitud que conserva hoy, fijó las rutas de comunicación que después serían tecnologizadas por las redes de transporte y telecomunicación y estableció los flujos de migración intercontinental que conforman el mercado laboral global actual; la fortaleza de su posición descansa en haber sido una comunidad que generó sus propios procesos de normalización, reproducción e imposición lingüística.

Sin entrar en matices históricos, su alto grado de estandarización y normalización se manifiesta en la creación de una gramática (1492), una Academia de la Lengua Española (1713) como órgano regulador, y la conformación de un lexicón, que tiene sus antecedentes más notables en 1495 y 1611[2] y no ha dejado de ampliarse y regularse hasta el actual *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española* (NTLLE) de la Real Academia de la Lengua Española (RAE). Esto, a su vez, fue consecuencia de la preeminencia y preferencia otorgada a la lengua al posicionarse como lengua de cultura, a través de la creación literaria y científica, de administración y poder, por el dominio colonial, y finalmente como lengua oficial de estados modernos a partir de procesos de descolonización. Por tanto, se dotó de un estatus y elementos de homogenización y difusión que lograron su hegemonía absoluta a partir del establecimiento de los sistemas educativos liberales de carácter general y obligatorio a mediados del siglo XIX, tanto en España como en latinoamérica, los cuales favorecieron la castellanización forzada o voluntaria de poblaciones originariamente no hispanohablantes, habitantes nativos o inmigrantes de esos países.

---

[1] Si tomamos como representativo el llamado Grupo de los Siete (G-7), compuesto por Alemania, Canadá, Estados Unidos de América, Francia, Italia, Japón y Reino Unido o el Grupo de los Ocho (G-8), al que habría que añadir a Rusia, es evidente que la lengua española no entra como parte de los códigos de comunicación de sus miembros.

[2] Nos referimos al *Vocabulario español-latino* de Antonio de Nebrija y al *Tesoro de la lengua castellana o española* de Sebastián de Covarrubias, respectivamente.

Como lengua de dominio colonial, la expansión de la lengua española reflejó a su vez su propia competencia con otros países colonizadores, siendo la castellanización un intento por naturalizar la condición de los dominados en cuanto a la legitimidad de la presencia de las autorida des coloniales hispanohablantes, sobre todo, en lo que fue el Imperialismo decimonónico al trasladar los principios del Estado-nación a las colonias de ultramar y las regiones metropolitanas no hablantes de la lengua oficial mediante una homogenización cultural muy marcada por la unidad religiosa católica.

Para entender este proceso no podemos ignorar los aspectos ideológicos que ya hemos aludido. Si el primer proceso de internacionalización y, por tanto, de un incipiente sistema lingüístico global está marcado por el deseo de imposición y homogenización cultural, que en el contacto lingüístico anuncia el conflicto y el exterminio lingüístico, este no es (o no debería ser) el marco actual, aunque existan rescoldos de anteriores principios, prácticas e inercias.

Un rasgo que marca una diferencia cualitativa es el hecho de que la colonización suponía el traslado de pobladores que desde una posición hegemónica acabarían imponiendo y difundiendo la presencia de la lengua del dominador, sobre todo entre las elites locales primeramente, y a partir del siglo XIX en los estamentos y clases bajas. Por tanto, era la lengua del «migrante» la que se veía favorecida por una posición de preeminencia y en competencia con las lenguas locales no usadas como lengua de poder (*cfr.* Appel & Muysken, 1996). El migrante de hoy no llega como conquistador, colonizador o administrador, llega como clandestino, como obrero, como peón, como albañil, a veces como personal de servicio o personal cualificado, pero en contextos donde el lenguaje técnico y especializado exige de su reaprendizaje en otra lengua, o es especialista en paradigmas científicos no reconocidos o enfrentados a los de las sociedades de acogida. En este caso aprender la lengua «oficial» del lugar es un acto no de dominio, sino de supervivencia, de adaptación, de inserción y en ocasiones de aceptación.

HACIA UNA POLÍTICA LINGÜÍSTICA GLOBAL PARA LA LENGUA ESPAÑOLA

Desde la década de 1990 comienzan a notars los efectos que establecerían el marco de una política lingüística global para la lengua española.

1. El intento por crear una comunidad internacional con peso político mundial y como marco de desarrollo económico y cultural, basado en rasgos culturales y lingüísticos compartidos.
2. El aprovechamiento del protagonismo que en los procesos migratorios tiene la población hispanohablante y el peso demográfico creciente que manifiesta en países líderes del proceso globalizador (*v.g*. la población hispana en EEUU).

El punto cronológico del arranque de la articulación de una política lingüística integrada entre diferentes países hispanohablantes es el año 1991. En ese año, en Guadalajara (México) dan inicio las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno, que se celebrarán anualmente y en cuya agenda está la pretensión de reforzar los lazos de cooperación cultural y económica entre los países de la Organización de Estados Iberoamericanos, Portugal, España y otros países asociados, en su totalidad países que fueron parte de los imperios español y portugués. Pero sobre todo, fue con la celebración del V centenario del «Descubrimiento de América», en 1992, que se intentó crear la base para una política lingüística unificada, pero a la vez plural que se quiso ver reflejada en una apertura de la Real Academia de la Lengua Española hacia las propuestas y acciones emprendidas por la Asociación de Academias de la Lengua Española y la creación del Instituto Cervantes. En buena manera fue un intento de España por recobrar cierta iniciativa política y papel rector que había perdido a favor de países latinoamericanos como México o Argentina.[3]

De este modo, las instituciones que desde España desarrollaban iniciativas de política lingüística, rompían no sólo su aislamiento, sino que procuraban volver a tomar un papel de liderazgo desde una percepción menos "castiza" de la realidad lingüística hispana y más sensible a la particularidad geolectal y sociolectal del español. Si por un lado se pretendía a situar a España nuevamente como un país de referencia y líder carismático (fenómeno que se refleja en la creación del *Diccionario de Americanismos* o el *Diccionario Panhispánico de Dudas* por la RAE), por otro, en el plano internacional, se intentó que España asumiera el papel de representación y mediación lingüística frente a países de otras áreas como Europa

[3] En 1951, el gobierno de México convocó a todas la Academias de la lengua española con el fin de romper el castellanocentrismo de la RAE (la cual por cierto no asistió por razones políticas) y donde las Academias unificaron criterios lexicográficos, incorporaron acepciones y vocabulario del español latinoamericano, e instauraron un plan de establecimiento de nuevas academias en países hispanohablantes o con población hispanohablante significativa (v.g. EEUU). A esto hay que sumar el boom de la literatura latinoamericana y la expansión internacional de las grandes cadenas de telecomunicación hispanas desde las décadas de 1960 y 1970, respectivamente.

(Unión Europea, Europa del Este), Asia (Oriente medio, Rusia, lejano Oriente) y África, a través de instituciones como el Instituto Cervantes, la Fundación Carolina o la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID), y lograr un peso político para conseguir una mayor presencia del español en ámbitos como el de las instituciones de gobierno de la Unión Europea, donde prácticamente no se difunde (*cfr*. Siguán 2001: 268).

Es obvio que el proceso de la globalización junto con el reordenamiento geopolítico de aquella década favoreció la creación de una macrorregión que posicionó la lengua española como un patrimonio a globalizar. Sin embargo, esa globalización amenazaba con enajenar el sentido de «propiedad» de la comunidad hispanohablante, así como la gestión económica y cultural de ese patrimonio. Esto debido cuanto a que ciertos procesos derivados de esa globalización (migración hispana a países no hispanohablantes, profesionalización y deslocalización del mercado laboral fuera o dentro de la macrorregión, expansión económica de empresas multinacionales) favorecían a países no hispanohablantes que generaban sus propias propuestas de política lingüística. Asimismo, la falta de una política lingüística global del español mantuvo una imagen del español como una lengua de menor estatus y meramente utilitaria.

El aumento de las interacciones en el uso del español a través de sistemas de telecomunicación, medios de comunicación masivos, Internet y programas de *software*, así como el hecho de que sus hablantes formaran parte de una sociedad de productores y consumidores, abrió las posibilidades y necesidades de formación, capacitación lingüística y comunicativa en esta lengua. Centros educativos, firmas empresariales (contratación, gestión y publicidad), instituciones religiosas, administraciones públicas, plataformas digitales, cadenas de telecomunicación, etc., empezaron a requerir recursos humanos con conocimiento y manejo de español como segunda lengua para la dirección de grupos, publicidad y difusión, la interpretación y la traducción oficial y la capacitación profesional. Estos puestos cualificados requerían de acreditación y certificación y no existía a este respecto ningún organismo con tal autoridad internacional. Incluso la demanda se extendía a hablantes nativos cuya lengua no se encontraba incluida en los currícula educativos de los países de destino, ni estaban capacitados para la enseñanza del español como lengua extranjera. Esto hizo que la lengua española fuera difícil de valorar en un mercado laboral global como competencia profesional.

La necesidad de enseñantes de lengua española como lengua extranjera, de traductores e intérpretes competentes, así como de formación continua para las empresas multinacionales, explica el creciente interés

por articular y diseñar propuestas de acción global en el proceso de normalización y regulación del aprendizaje y uso de las lenguas que se consideran destinadas a consolidarse como lenguas internacionales.

El español llegó a esta carrera de modo tardío y obligado por una situación de gran desventaja, por no decir de seria amenaza de ser desplazado, pues esta demanda fue cubierta por centros de educación y capacitación de países no hispanohablantes. Mientras que, centros de promoción de la lengua y la cultura asociados a estados-metrópoli, ya se habían creado desde antes de la segunda mitad del siglo XX: para el francés la *Alliance Française* (1883), el italiano la Sociedad Dante Alighieri (1889) y el *Istituto Italiano di Cultura* (1950), el inglés el *British Council* (1936), el alemán el *Goethe-Institut* (1951). En el caso de la lengua española, la creación de una institución similar debió esperar al paso de la década de 1980, sumándose a la oleada de instituciones de normalización, formación y promoción que intentaban que sus lenguas maternas no se vieran apartadas de la órbita de uso internacional, sobre todo, evitar la capitalización «extranjera» como nicho de oportunidad de la demanda formativa y profesional derivada de la emigración y de la transnacionalización, deslocalización y externalización de las empresas (el ejemplo más representativo son las compañías telefónicas y los llamados *call-centers*). A este respecto, el valor económico del español se funda en la presencia y conjunción de tres dimensiones económicas: el uso del español en el comercio internacional de bienes y servicios, en los flujos internacionales de capital y en las corrientes migratorias (Jiménez, 2006: 460). A la dinamización de estas dimensiones, no han estado al margen las políticas neoliberales, que a su vez, han favorecido la inversión de empresas multinacionales españolas en campos como las telecomunicaciones, los recursos energéticos, las finanzas y el turismo en latinoamérica (*cfr.* Casilda 2001).

Así, en 1991, se crea el Instituto Cervantes (IC) por el gobierno de España, iniciativa que sería secundada por otras como la creación del *Instituto Camões* (1992) para la lengua portuguesa y el Instituto Confucio (2004) para la lengua china. Su objetivo fundacional es la difusión de la cultura en español, así como la promoción y enseñanza de la lengua española, estableciendo un centro virtual en Internet y una red mundial de centros y lectorados que reconocen, acreditan y certifican el uso y valor profesional del desarrollo lingüístico y comunicativo en lengua española para la población no nativa hablante.

El gran producto de normalización global para entrar en el competitivo mercado de la enseñanza de lenguas extranjeras fueron los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), esperando lograr a través de

su reconocimiento oficial el monopolio de la acreditación internacional. Este título oficial que acredita el grado de competencia y dominio del idioma español es otorgado por el IC con el reconocimiento del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. Para garantizar su valor internacional, de acuerdo a estándares de evaluación y certificación, se ajusta a las directrices del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Si consideramos que se trata de un intento por acaparar y centralizar la formación y capacitación lingüística, similar al que se ha producido en otras lenguas (*v.g.* el *First Certificate* para el inglés británico, el TOEFL-GRE para el inglés americano, el DPAFP-FLE, DALF y DELF para el francés), se podría considerar una estrategia de homogenización desde la variedad castellana central. Sin embargo, eso no puede ser así pues en ese caso el efecto puede ser el contrario, lo que afectaría al reconocimiento de la propia competencia lingüística de los hispanohablantes nativos. Por tal razón, en la obtención del diploma se da validez a otras variedades. Esta situación no deja de presentar en sí una especie de paradoja en tanto que la única institución que se encarga de preparar los modelos de examen es la Universidad de Salamanca se alude a las variedades estandarizadas y no a las no estandarizadas de la lengua española.

La resolución de esta paradoja es en sí un campo de debate abierto, pues tiene unas características diferenciadas frente al caso de otras lenguas internacionales, mostrando para el caso de la lengua española un panorama complicado (Zimmermann, 2010). En buena manera se dimensiona en esa dialéctica entre lo local (la autodeterminación lingüística en la generación de políticas lingüísticas) y lo global (la estandarización de la diversidad para facilitar su internacionalización).

Las problemáticas que se derivan de la divergencia de las variedades geodialectales que se han constituido en variedades nacionales justifican y condicionan esa construcción de un *español para extranjeros*. Las diferencias, como resalta Klaus Zimmermann (2010: 565-566), son amplias y afectan al léxico, la semántica, la pragmática, las realidades sociales, el lenguaje no verbal y las nomenclaturas. Frente a la pretendida unidad y homogeneidad de la «cultura española», las diferencias culturales suponen la necesidad de un desarrollo de habilidades comunicativas interculturales. No obstante, es difícil que se implante dicho enfoque si se parte de que las diferentes identidades nacionales y políticas no se sitúan en un plano de igualdad y homogeneidad, por el contrario, lo que se sigue viendo reflejado es el peso económico de las empresas españolas y la renovación del discurso castellanocentrista desde argumentos economicistas y culturalistas para su imposición como código vehicular ante un mercado exterior en expansión. De este modo, los acuerdos entre el IC y Telefónica

Media para la promoción de la lengua española en Internet se advierte como un intento de legitimar la intervención lingüística del español castellano como la variedad de uso global en las NTICs (Moreno Cabrera, 2008: 163-164, 169-170). De igual modo, desde 1993, la Fundación pro Academia RAE –aprovechando los flujos económicos– creó un patronato conformado por fundaciones privadas como estrategia para dotar de recursos e impulsar las políticas lingüísticas de la RAE. Ejemplo de esta participación es el apoyo de la Fundación Endesa en la actualización del DRAE, lo que le mereció en 2005 un reconocimiento por su papel en el «objetivo prioritario [de] velar por la unidad del idioma en medio de los retos que los cambios culturales y sociales han ido planteando» desde 1999 y que se concreta en la firma de tres convenios que respaldaron el estudio de las variedades de la lengua española en América y Filipinas (RAE, 2005).

ESPAÑOL GLOBAL Y ESPAÑOL PLURICÉNTRICO

En este punto, el dilema que se plantea es el siguiente: ¿en el marco de la globalización se está construyendo un español internacional para formar bilingües entre los no nativos o se está pensando más bien en fortalecer la comunidad hablante de español de cara a que ante un inminente bilingüismo con la lengua global, el inglés, u otras lenguas internacionales no acabe desplazada hacia la órbita de las lenguas regionales o locales?

Quizás se pretendan las dos cosas, pero las estrategias y criterios de planificación son los que parecen objeto de controversia, como ya hemos visto en el apartado anterior. De fondo, el miedo a la llamada convergencia lingüística mundial (Garrido, 2010: 77) ante la que las lenguas internacionales pretenden acoplarse sin perder fuerza. Las posibilidades dependen de cómo se establezca la raíz de los problemas, pero sobre todo de los recursos que se pongan en marcha y las entidades que se impliquen. Algunos expertos propugnan como criterio rector el establecimiento de un «núcleo común» (Moreno de Alba, 1993, Lope Blanch, 1999:11) y este criterio se justifica sobre una base democrática, representativa y pragmática, que debería ser la que rigiera las propuestas de enseñanza del español como lengua extranjera. En palabras de José G. Moreno de Alba: «Es obvio que, si lo que se pretende es dotar al estudiante de un instrumento de comunicación, le será más útil en la medida en que los rasgos que se le enseñen de esa lengua, el español en nuestro caso, coincidan con el núcleo común de la mayor parte de los idiolectos de esa lengua» (1993: 14).

Este criterio, que parte de una cuestión funcional de facilidad comunicativa, implica en tal caso no identificar a una variedad en sí como la «correcta» o la «transdialectal», sino construir un español interdialectal que no coincide necesariamente con el llamado español estandarizado. Por el contrario, un criterio de tipo cuantitativo, en cuanto al peso y crecimiento demográfico de las diferentes variedades –en este caso la favorecida sería la variedad mexicana– supone la creación de un nuevo centro y rompe esa idea pluricéntrica, además de suponer una nueva forma de imposición e impostación homogeneizadora de la lengua.

El otro criterio que sale a la palestra (y que no se suele explicitar actualmente por corrección política) es el cualitativo, que parte de una valoración comparativa de cuál variedad es mejor. Este criterio que parecería el más selectivo es, por el contrario, el más arbitrario además de casticista, pues acaba reproduciendo la desigualdad de condiciones y oportunidades de las comunidades de hablantes como miembros de entidades sociales y políticas. Se basa, por lo general, en aspectos tales como la producción literaria y científica, la producción lingüística en los medios de comunicación y expresión masivos, la infraestructura de edición (editoriales, estudios cinematográficos y radiotelevisoras, canales satelitales, plataformas digitales), la facilidad de aprendizaje e intercomunicativa, la difusión y sistematización de su conocimiento lingüístico, y el apoyo institucional en investigación, formación y difusión. En ese caso, de modo general, la beneficiada es la variedad del español castellano, pues no se imponen criterios lingüísticos, sino culturales, históricos, políticos y económicos (Moreno Cabrera, 2008: 147-155).

En cualquier caso, si se piensa en un ciudadano global bilingüe, sea hispanohablante nativo o no nativo, el español a integrar en las interacciones es un español en cierto sentido no natural y falto de autenticidad. Esta afirmación puede pecar de purismo conservador, pero sobre todo de no lograr intuir y percibir cuál es el papel que se espera de la lengua española en la sociedad global. El asunto es que el hispanohablante va a tener que moverse por diferentes centros, siendo su comportamiento multirreferencial, contextual y pragmático, pues en definitiva, el español internacional va camino de ser una especie de koiné, donde cada variedad asumirá una posición determinada en función de los medios, géneros, estilos e interlocutores de la comunicación. En buena parte, lo que entendemos por lengua española es más un diasistema que un sistema lingüístico. Los sistemas serían en sí las variedades lingüísticas de esa lengua, que según algunos autores (Penny, 2000: 60-63) sus elementos y grados de diferenciación suponen una dificultad insuperable para su constitución en un diasistema. Intentarlo sería enmascarar la intención

de homogenización cultural de la estandarización lingüística. Dicho en palabras de Juan Carlos Moreno (2008: 179): «decir que el español estándar común es un diasistema, como habitualmente se hace para disimular su naturaleza étnica, no garantiza que sea un sistema y por tanto no le garantiza ni siquiera la condición de lengua».

Quizás pueda parecer una postura muy radical, pero de fondo sigue estando la visión castellanocéntrica de la estandarización como planificación lingüística amparada por la lealtad lingüística de las élites intelectuales aparentemente descolonizadas pero más coloniales que las metropolitanas en muchas ocasiones. Mientras tanto, la preocupación o desafío es no perder en ese cambio de paradigma el sentido de pertenencia generalizado a una comunidad lingüística bajo el rubro de «hablantes de lengua española». Desde tal planteamiento, el enemigo está en casa, aunque esté fuera.

Los dos fenómenos mencionados de un propuesta lingüística global y del crecimiento de la población hispanohablante en países fuera del área de la comunidad hispánica, que Joaquín Garrido: denomina «las dos fuerzas principales en los procesos de globalización del español» (2010: 79) parecen no ser considerados –más allá de un mito autocomplaciente de expansionismo cultural– procesos sinérgicos, sino fenómenos adversos. El crecimiento de la población hispana en Estados Unidos no se ve como una victoria del español sobre el inglés en la lucha por el liderazgo global. Muy al contrario, puede ser la antesala del mayor lingüicidio del español en su historia –en tres generaciones los hispanos son anglófonos sin pretensión de ser bilingües aditivos–, o peor aún, el desplazamiento del centro lingüístico hacia un país «extranjero» a la comunidad hispánica,[4] alterando el orden argumental que legitima a ciertas variedades del español de esa comunidad como las modélicas y con una base histórica y territorial. Si en un futuro los hispanohablantes estadounidenses lideran la producción literaria, artística, las industrias culturales autónomas; la presencia en las NTICs; generan instituciones de regulación y su propia política lingüística; y pasa a ser el español bilingüe de una comunidad hablante de la lengua global, ¿dónde quedarán todos los esfuerzos por mantener el liderazgo y prestigio de variedades como el español de España?

La política lingüística global, representada por el IC, persigue recastellanizar a esas poblaciones emigrantes ante el riesgo de que se genere una variedad del español globalizada a partir del contacto con el inglés con un peso demográfico tan considerable como para no ser ignorado. En consecuencia no es tanto una competencia contra el inglés lo que se

[4] En 2050, Estados Unidos será el país con mayor número de hablantes de español del mundo (López Morales, 2006: 106).

da, sino contra el *spanglish,* y con ello la implantación del castellano aún como variedad alta del idioma frente al español latinoamericano (Paffey y Mar-Molinero, 2009: 163-164; 170).

No obstante, instituciones como el IC y la RAE acaban asumiendo un comportamiento ambivalente. En ambas se conjugan acciones neocolonizadoras fundamentadas en argumentos puristas, frente a actitudes integradoras bajo argumentos actualizadores que suponen mantener cierta flexibilidad, sensibilidad y receptividad hacia otras variedades antes no contempladas como parte del español estándar. El modelo panhispánico de la lengua española se está construyendo a partir de las diferentes variedades, en especial de centros prestigiados por su desarrollo cultural y peso económico como México, los países andinos, incluyendo Colombia, y Argentina (Thompson, 1992: 47). Por tanto, lo que algunos expertos perciben es que dicha política lingüística está creando una lengua pluricéntrica (Bernárdez, 2010; Bosque, 2009), lo que se refleja en las actuaciones y medidas que desarrollan las instituciones aludidas como parte de su planificación lingüística, siendo difícil seguir hablando de una lengua estándar y hablar más bien de un conjunto de géneros y estilos de habla adoptables y adaptables por diferentes grupos de hablantes de la comunidad hispánica (*cfr.* Garrido, 2010: 80-81).

Esto no supone un principio de equidad, sino de proporcionalidad que no favorece al estado (que ya contaba con instituciones, recursos o infraestructura), sino a instituciones no necesariamente académicas que logran aprovecharlo para articular nuevas iniciativas y propuestas para movilizar recursos políticos, económicos y mediáticos. En el fondo, lo español, por antonomasia, lo español ibérico, es mostrado como el punto de referencia y unicidad de cara a construir un modelo cultural globalizado y así se refleja en el *Plan de Acción Cultural* 2011 del IC (2011: 10):

> La difusión del conocimiento de la lengua y la expansión e influencia de la cultura son instrumentos que permiten dar coherencia y sentido a la acción exterior del Estado, en especial de aquellos estados de larga historia, lengua universal y vieja cultura. Cultura y lengua recogen los trazos más profundos de la propia identidad, reflejan una sensibilidad particular y rezuman una cierta concepción de la realidad, unitaria y plural a la vez. / Los esfuerzos dedicados a su difusión y a la elevación de la calidad de esta ayudan a perfilar y proyectar la imagen del país en el mundo, favorecen los intercambios, incluso los económicos y comerciales, y contribuyen a la construcción de un mundo basado en relaciones de comprensión y de conocimientos mutuos. /

> España posee entre sus lenguas una de las más extendidas del mundo y atesora un acervo cultural de primerísima magnitud que hoy día es compartido por una gran comunidad cultural y lingüística, la comunidad hispánica (…).

En esta declaración se advierte esa dialéctica entre globalización y localización que en definitiva manifiesta el deseo de imponer una política lingüística glocal que satisfaga las demandas de una descentralización como multilocalización del hecho lingüístico y la configuración de una red de sistemas donde por el contexto históricosocial actual se mantenga lo castellano como un vector articulador y rector de esa red. Retomando las palabras de Roland Robertson (1992: 100) lo que se pretende es la universalización del particularismo etnolingüístico de lo español y la particularización del universalismo de lo hispánico. En definitiva es un resurgimiento de la identidad cultural local española, y decimos «española» en todo su sentido pues pareciera que, a pesar de su sentido universalista e integrador, no puede dejar de percibirse como una reacción ante la deslocalización, que puede suponer en la definición internacional de lo español como lengua y cultura, de lo que históricamente ha sido considerado el centro.

Este fenómeno podía haberse dado desde 1898 con la expulsión física de la presencia española de la geopolítica latinoamericana, quizá con un apoyo más unánime de la comunidad hispanohablante internacional. Sin embargo, el Regeneracionismo español lo consideró una cuestión a debatirse de modo interno, peninsular, estimando latinoamérica como un espacio asegurado. Hoy se da en un contexto no exento de un giro de percepciones y paradigmas que cuestiona la idea del centro originario como una justificación naturalizadora que no coincide con el centro dinámico o, en otros casos, partiendo de un modelo de redconstituida por nódulos que deben considerarse en sí centros participantes, operativos y reguladores en posición de igualdad. En el fondo, es el afloramiento de una ideología diferenciadora que se resiste a perder, por parte de un miembro de la comunidad hispanohablante, el poder hegemónico en la regulación, control y creación de la lengua española y que, en este caso, su justificación ya no alude tanto al argumento genético sino al argumento del peso económico y político en un papel de mediación y desarrollo. En ese sentido, existe una inclinación por monopolizar la construcción y difusión de la lengua española que hasta el momento, a través de la RAE, se había limitado a la regulación de su uso. Se trata en sí de una especie de globalización multiculturalista liberal (en realidad integrada en una polí-

tica oligolingüística) que acepta cierta deslocalización lingüística pero con el afán de lograr una mayor amplitud e impacto en países no miembros de esa comunidad hispánica. Dicho en otras palabras, no se trata de castellanizar a los hispanohablantes, sino de castellanizar a la población mundial que quiere estudiar y manejar el español como lengua extranjera y asegurar dicho mercado educativo dentro de un sistema educativo formal español internacionalizado.

LOS NUEVOS DESAFÍOS: EXPANDIRSE, RESISTIR, SACRIFICAR, INTEGRAR Y EXCLUIR

Lo que se ha hecho evidente en lo que llevamos expuesto es que lo que se entiende como la comunidad hispanohablante es una realidad dinámica que en el momento actual ve cuestionado su sentido histórico, cultural y territorial, y que cada vez se va a ver más difuminada por la conformación de sociedades multilingües y multiculturales. Al margen de los procesos de hibridación que se van a producir, asistimos a una visibilización y un nuevo protagonismo de las diversas variedades y sistemas que, aprovechando estos procesos, van a describir sus propias propuestas de política y planificación. Esto va a suponer lo que hemos denominado la competencia interna de la lengua española que implica el reconocimiento de su carácter pluricéntrico actual. Por otra parte, como lengua internacional, el español pretende posicionarse en ventaja frente a otras lenguas en un intento por conservar su área de influencia, su peso demográfico y su valor económico, expandiéndose gracias a los hablantes no nativos.

A continuación, vamos a mencionar algunos casos que consideramos ejemplificadores de situaciones que evidencian las fuerzas que se mueven en este proceso de globalización lingüística y que, al mismo tiempo, muestran que a pesar de los esfuerzos de institucionalización, normalización y monopolización; la dinámica, el proceso y las tendencias en la configuración de las comunidades lingüísticas no se dan de modo unilateral y se mueven en un espacio de competencia externa e interna.

EL ESPAÑOL EN ÁFRICA: SUSTITUCIÓN Y ABANDONO

Aunque la presencia del español en África se remonta a la llegada del expansionismo castellano en el siglo XV, su constitución como lengua oficial de estados africanos es un fenómeno propio del siglo XX y del efecto que

la escolarización obligatoria en esa lengua tuvo durante la colonización de los siglos XIX y XX. Territorios incorporados políticamente a la corona castellana primero y al Estado español después, fueron entre los siglos XIV y XV, las Islas Canarias, las plazas de Ceuta y Melilla, y ya en los siglos XIX y XX, el Protectorado Español de Marruecos (territorio norteño de Marruecos), Cabo Juby, Ifni, Saguia el Hamra, Río de Oro y la Guinea Española.

El proceso de descolonización que se dio a partir de la década de 1950 y que se completó en 1976, dio origen a diferentes Estados como fueron Marruecos —al que se incorporó el protectorado norteño—, Ifni, Cabo Juby, el Estado de Guinea Ecuatorial y la República Árabe Saharaui Democrática o Sahara Occidental con los territorios de Saguia el Hamra y Río de Oro.

Es llamativo que el proceso de descolonización, asociado a una profunda crisis económica y al cambio de régimen político en España, no contemplara una política lingüística que mantuviera o reforzara la enseñanza y uso del español. En buena parte, fue la influencia política francesa y estadounidense la que favoreció que el inglés y el francés se fueran expandiendo como lenguas francas y oficiales. El gobierno francés ha sido quien ha desarrollado una política lingüística definida y constante en África, desde la década de 1960, para lograr hacer del francés la lengua internacional de África occidental y central, en competencia con el inglés, el español, el portugués y el alemán, aspirando a desplazar y sustituir a estos tres últimos. La creación, en 1966, del *Haut Comité pour la Défense et l'Expansion de la Langue Française*, facilitó que la descolonización francesa no supusiera una desfranconización de la zona a favor de las lenguas autóctonas u otras lenguas coloniales. Desde 2001, la institución a cargo de dicho cometido es la *Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de Franc*e (DGLFLF).

La integración en los países que componen la francofonía en África supone ventajas en cuanto a la integración en organizaciones internacionales y la llegada de inversiones y ayudas económicas. Eso condiciona en buena parte el interés de algunos gobiernos por fomentar la enseñanza de la lengua francesa o adoptarla como lengua oficial para beneficiarse de las ventajas del apoyo político y financiero de Francia, y los países del área francófona.

Se hizo evidente desde la década de 1970 la debilidad estructural por parte del gobierno español y la falta de voluntad política por parte de los nuevos Estados para propiciar, al menos, la conservación de la lengua española. Durante la década de 1980, se mostraba tal situación como un

hecho consumado. En la clausura del ciclo 1987-1988 en el Club Siglo XXI, el presidente de la RAE, Rafael Lapesa, declaraba que: «España carece de una de propaganda lingüística y cultural suficientemente eficaz», ante una, «amenazadora decadencia del español son Marruecos y Guinea Ecuatorial». Se tomaba, por tanto, como una señal de alerta el caso guineano que hacía imperiosa la necesidad de impulsar una política que favoreciera el desarrollo de la lengua española en el mundo, creando organismos educativos comparables a la *Alliance Française* o al *British Council* (Calvo, 1989: cap. 65). Veamos con detenimiento el caso de Guinea Ecuatorial, pues refleja crudamente lo que hemos venido señalando, además de modo más general, se observarán los casos de Marruecos y Sahara Occidental.

En lo que toca a Guinea Ecuatorial, esa situación era previsible. El español se usa en este país como lengua franca y como segunda lengua en un contexto de alta diversidad lingüística, donde se hablan lenguas como: fang, bubi, annobonés, seki, ibo, balengue, kwasio, ndowé y pichinglis (*pidgin english*). Según las cifras más optimistas, 87% de la población habla español (Nistal, 2006), pero las más conservadoras lo sitúan en 43%. Esta disparidad se debe en parte al efecto que ha producido, por un lado, la falta de instituciones y recursos por parte de la antigua metrópoli para favorecer la conservación y difusión de la lengua; por el otro, el desmantelamiento que se dio en los 70 al sistema educativo y el desinterés del gobierno ecuatoguineano por crear una política lingüística favorable a tal situación, así como por un pragmatismo en este sentido muy acorde con los valores del mercado.

Con la independencia, en 1968, y la posterior instauración de un régimen dictatorial, en Guinea Ecuatorial se pretendió favorecer a la comunidad fang frente a otras etnias como la bubi, la benga, la ndowé o la combe; asimismo, se persiguió a quienes hablaban la lengua española, declarada lengua «importada», y se prohibió su uso con el fin de establecer la lengua fang como oficial, la cual se extendía también en países limítrofes como: Gabón, Camerún y República Democrática del Congo. En 1979, el dictador Macías fue derrocado por el teniente coronel Obiang, quitándose dicha prohibición y en 1982 se reconoció el español como lengua oficial. Sin embargo, en este hecho, se seguía con la intención de crear una identidad nacional «africanista» que favorecía a la cultura fang. La diferencia fue que se hacía desde una postura más moderada, es decir, no planteaba tanto una propuesta de política lingüística unitaria sino un oportunismo por obtener el apoyo de la comunidad internacional y, en este caso, de la antigua metrópoli para legitimar el nuevo gobierno ante una situación de boicot político-económico.

Este pragmatismo de elegir una lengua internacional como oficial, respondía de modo claro a un criterio de ventaja geopolítica y, por ende, de contraprestación por el beneficio de entrar en la economía mundial y beneficiarse de los organismos y redes internacionales. A este respecto surge una situación muy curiosa donde la determinación de qué es la lengua nacional depende de factores políticos, ni siquiera demográficos, y en ese sentido acababa perjudicando la conservación del español. En 1985, se construye el *Institut Culturel d'Expression Française* (ICEF) en la capital Malabo y se incorpora el país a la *Organisation Internationale de la Francophonie* (OIF) en 1989, reconociéndose constitucionalmente en 1998 al francés como lengua cooficial. Esto se debió a la necesidad de cumplir con el requisito de francofonía para poder integrarse Guinea Ecuatorial en la Comunidad Económica y Monetaria de África Central, abandonando la peseta guineana por el franco CFA que le permitía una mayor movilidad y dinamicidad en el movimiento de capitales e intercambios mercantiles con los países de la esfera francófona de África occidental y África central. Lo anterior supuso la llegada de ayudas para el desarrollo de programas de enseñanza de la lengua francesa y el aumento de las inversiones interregionales e internacionales, aprovechando el crecimiento económico que representó, desde 1996, la instalación de multinacionales estadounidenses y francesas (Exxon Mobil, Chevron Texaco, Marathon Oil, Amerada Hess, Elf-Aquitaine) para la extracción de los recursos petrolíferos, antes inexistente, y que situaron a Guinea Ecuatorial como el tercer productor de petróleo del Golfo de Guinea, con un volumen equivalente al de Kuwait (García Ascanio, 2010 : 67).

Esta integración en la economía-mundo y los beneficios del capitalismo neoliberal como contexto definidor de una determinada posición ante la competencia geolingüística de las lenguas internacionales, ya se anunciaba a finales de la década de 1980. Desde directrices personalistas que mostraban las negociaciones que se estaban dando para que la incorporación económica se asociara con una determinada lealtad lingüística, el presidente declaraba ante un medio de comunicación francés (Quilis, 1988: 730):

> …el español es la lengua oficial y la primera lengua, pero 'el francés debe ser un idioma de trabajo para que Guinea pueda integrarse perfectamente dentro del contexto de los países de África Central… El francés viene a ser casi el segundo idioma después del español, sin perjuicio de que también podamos aprender el inglés… conviene que también aprendamos el in-

> glés… Guinea Ecuatorial debe romper el aislamiento que venía sufriendo al hablar únicamente el español. Tenemos que dominar el español, el francés y el inglés para que podamos abrirnos a otros horizontes, a otras fronteras, a fin de que nuestra integración sea perfecta'.

Es obvio que la intervención estadounidense y francesa en la región se reflejaba en la intención de favorecer a determinadas compañías, facilitándoles la capacitación de la mano de obra que para acceder a ese mercado de trabajo potencial exigía trabajadores con competencias comunicativas tanto en lengua inglesa como francesa. En ese sentido, no se admitirían hablantes de otras variedades dialectales de esos idiomas, como los emigrantes nigerianos —hablantes de pichinglis— y el español se iba a ver, evidentemente, devaluado hasta casi considerarse una lengua regional.

El control por compañías francesas de las telecomunicaciones, las aduanas, puertos y aeropuertos, la distribución de la hidroelectricidad y los hidrocarburantes, así como la creación de una compañía aérea nacional (Calvo, 1989: cap. 66), ponen de manifiesto la lógica de la oficialización del francés como la declaración de facto de la pertenencia al área francófona a nivel global, frente a una realidad lingüística en aquel momento minoritaria de francófonos y que para 2005, la OIF calculó generosamente en 60% de la población (300,000 hablantes), al considerar en ese conteo a los hablantes parciales y en relación a un censo de la población total no bien definido. Igual jugada se hizo más tarde en 2007, cuando el gobierno ecuatoguineano declaró también como lengua cooficial el portugués, de modo que se cumplía el requisito necesario para que Guinea Ecuatorial pudiera ser miembro pleno de la *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* (CPLP). La población de lusoparlantes se considera ínfima y se estima en 9,000 hablantes, primordialmente de una variedad criolla llamada «forro» que está circunscrita a la isla de Annobón, variedad que no se enseñará en las escuelas.

En el contexto de un país donde la estructura política del Estado funciona más como una empresa familiar patrimonial, se ve de modo más descarnado cómo la competencia lingüística externa se desarrolla de acuerdo a políticas económicas sujetas a las necesidades de las multinacionales, que a su vez, favorecen la inclusión en determinadas áreas de influencia cultural. Las leyes del mercado (laboral y empresarial) acaban otorgando un valor variable en el mercado de las lenguas internacionales que responde a su papel como lenguas de trabajo, de negocio, de producción cultural y de uso en las NTICs. La ausencia de instituciones como una Academia de la Lengua Española local, aún inexistente, y de la tardía in-

troducción de instituciones de enseñanza del español y capacitación de profesores en ELE como el IC y la Agencia de Cooperación Internacional y Desarrollo (*cfr*. Nistal, 2006: 74-76). Incluso el apoyo que representa la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España y la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial a la enseñanza del español en la educación superior, no tendrán realmente efectividad si no se acompaña de un incremento de influjo político proporcional al aumento que desde 2006 han tenido las inversiones de capital en el país por empresas españolas como Unión Fenosa, BBVA y Repsol YPF buscando concesiones petrolíferas y haciendo valer el peso de la deuda externa en el control político del mercado interior. La razón es clara. La voluntad política es la que determinará en función del valor del mercado si vale la pena su promoción y protección. Si no se logra su compromiso desinteresado, la pérdida del español será un hecho plausible a medio plazo. En palabras de la directora del Centro Cultural Español en Malabo, Gloria Nistal (2006: 75-76):

> Debemos, no obstante, ser conscientes de la amenaza de deterioro o incluso de desaparición del español en el país por las razones más arriba apuntadas, por la citada influencia del inglés y también por la pujante influencia del francés, idioma que se habla en los países colindantes con Guinea Ecuatorial y en la zona económica subsahariana occidental, a la que Guinea pertenece y con la que comparte las mismas instituciones financieras y la misma moneda. Existe, por parte española, la firme intención de colaborar con las instituciones de Guinea Ecuatorial para la mejora de la situación del español en el país.

Las soluciones que se proponen para revertir esta tendencia son las que ya hemos señalado, aprovechar el uso franco del español en regiones del país y su uso internacional en las relaciones con latinoamérica, su presencia como lengua vehicular en la educación y el reforzamiento de programas de DELE dirigido a la población no hablante de español de los países limítrofes como Gabón y Camerún, donde la demanda de aprendizaje ha experimentado un gran crecimiento con más de 62,000 estudiantes en 2005 (Godínez, Martínez & Rodríguez, 2009: 64).

En el caso de El Magreb, la situación estuvo determinada por el reparto colonial que favoreció a Francia en el control de la región. La división de Marruecos en dos protectorados en 1912, uno español y otro francés, facilitó la francofonización de la mayoría del territorio junto con la arabización frente a la lengua bereber. La reunificación del país en 1958 hizo que la lengua española fuera realmente minoritaria y no se consideró lengua oficial, como tampoco el francés. El francés acabó predominando

como lengua de cultura, lengua franca y de poder en alternancia con el árabe clásico. Por otra parte, el antiespañolismo fue alentado por un expansionismo imperialista marroquí contra aquellos territorios españoles que de modo irredento se consideraban parte de la demarcación predestinada a ser el Gran Marruecos, por lo que el español era la lengua del enemigo regional-colonial por antonomasia (frente a una imagen amistosa y agradecida hacia Francia como potencia que de modo completo y temprano abandonaba el dominio colonial del país).

Sin embargo, en el caso de la República Árabe Saharaui Democrática el árabe hasanía junto con el español (con cerca de 200,000 hablantes) son consideradas lenguas oficiales. Aquí las razones se deben al uso político de la lengua española como elemento de autoafirmación de la identidad nacional. El reconocimiento internacional de la independencia de este territorio bajo dominio español hasta 1976, está pendiente de un referéndum de autodeterminación cuya celebración se fue posponiendo desde que Marruecos invadió el territorio y se crearan dos zonas de ocupación entre Marruecos y Mauritania. El sentimiento de amenaza frente a dos países del área francófona y el hecho de no querer sentirse fuera de la comunidad de países hispanohablantes, ha logrado algo impensable en un contexto proclive a la sustitución del español como lengua internacional: convertirse en un reducto a causa del aislamiento. Dicho aislamiento le impide ser parte de la nueva división internacional del trabajo, del flujo libre de capitales y de su integración en las NTICs. Es por tanto un territorio local que por su indefinición política, difícilmente es integrable en la economía-mundo. En otras palabras, se trata de un territorio sin Estado y eso dificulta su internacionalización, lo que se concreta en la existencia de un muro físico levantado por Marruecos y que, paradójicamente pretende impedir el reconocimiento de una frontera (Chueca, 2012: 25).

Resulta curioso que, esta exclusión de lo global ha permitido que de momento no se haya desarrollado un proceso semejante al que ya se dio en Marruecos. Es más, en el territorio controlado por Marruecos se practica una persecución contra el uso del español como parte de la campaña de eliminación de la identidad saharaui, a lo que incluso los autonomistas saharauis favorables a reconocer la soberanía marroquí se oponen. La enseñanza del español con los pocos recursos humanos y materiales disponibles se considera un acto de resistencia tanto de autonomistas como de independentistas.

Por tal razón, son incontables las iniciativas locales a través de ONGs para seguir conservando y difundiendo el español como segunda lengua, para lo cual se siguen pidiendo ayudas y apoyo a organismos como el

AECID y el IC. No obstante, dichos apoyos no llegan o son diplomáticamente denegados, generándose la sensación de ser una comunidad hispanohablante dejada a su suerte por razones de política internacional. Esto supone recordar otras retiradas que se han dado históricamente en el redibujamiento de las zonas de control colonial o de las poblaciones de hispanohablantes a los que se les niega su pertenencia —*de facto* y *de iure*— de lo que se ha definido como comunidad hispánica, como veremos en el siguiente apartado. En conclusión, se pudiera decir que el español en África no merece ser reconocido como parte viva de la comunidad hispánica y sus variedades, integrables en los conjuntos sistémicos del español canario y latinoamericano, parecieran condenadas a transformarse en lenguas regionales o locales.

LAS COMUNIDADES OLVIDADAS: FILIPINAS Y SEFARAD

En 1898, el dominio español sobre sus últimas colonias en Oceanía, Asia y América llegó a su fin con el término de la Guerra Hispano-Estadounidense. Fue, de hecho, el abandono de territorios sobre los que se había ejercido una presencia continua durante siglos. Cuba, Puerto Rico, Filipinas y los archipiélagos de la Micronesia (Carolinas, Palaos y Marianas) dejaron de estar bajo la administración española. Mientras que Cuba adquirió la independencia, Puerto Rico y Filipinas pasaron a ser dominios de Estados Unidos de América, convirtiéndose en Estados libres asociados, a la sazón, protectorados. La presencia estadounidense inició una política lingüística de anglofonización, sobre todo, a través del sistema educativo y de gobierno en el Caribe y el Sureste asiático.

En el caso filipino,[5] si bien la castellanización fue un proceso que verdaderamente comenzó en 1863, con la implantación del sistema educativo liberal, la población hablante de español se mantuvo con notable presencia hasta 1920, gracias sobre todo a que se consideraba una lengua de la élite y la existencia de misiones católicas. Muestra de ello es que en 1924 se funda la Academia Filipina de la Lengua Española. Incluso, en los primeros movimientos independentistas, el español se tuvo como lengua oficial, reconociendo su papel de lengua franca ante la diversidad lingüística del archipiélago (cebuano, tagalo, ilocano, pampango, etc.). Con el dominio estadounidense, a través del control de los medios de comunicación y del sistema educativo, comenzó una dura política de eli-

[5] No vamos a tratar aquí el caso de Puerto Rico, pues aunque presenta características muy interesantes, no deja de describir características propias del área latinoaméricana, aunque también de la situación del español estadounidense.

minación del español. Entre 1940 y 1950, y en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, el aniquilamiento de la población hispanohablante, concentrada sobre todo en la isla de Luzón, fue aprovechado para dar el golpe de gracia y restringir al español como una lengua testimonial y local, a pesar de haberse conservado como lengua franca y mercantil. Incluso en número de hablantes se vio igualado en algún momento por el chabacano, una lengua criolla española. Se puede decir, por tanto, que para cuando el país adquirió la independencia, en 1946, ya era un país donde la lengua inglesa predominaba como segunda lengua. No obstante, en la Constitución de 1973, el español se reconoció como lengua oficial junto con el inglés y el filipino (tagalo), para 1987 perdió dicho estatus.

En la década de 1990, en un contexto donde la política lingüística española global aprovechaba el desarrollo económico y el liderazgo político, se consideró la posibilidad de «recuperar» las Filipinas como miembro de la comunidad hispánica y como reacción hacia una desoficialización que parecía interpretarse como la exclusión total del español como lengua internacional en el sureste asiático. Esto se materializó con la fundación, en 1991, del IC en Manila, dedicado a potenciar la enseñanza del español y difundir la cultura española en la región. Para 2009, el gobierno filipino ya había incorporado al español como lengua extranjera en los planes de estudio, acentuándose la colaboración con organismos internacionales españoles para lograr la enseñanza del español se implantara también en secundaria.

No es ajeno s esta situación el hecho de que desde 2009, España ha situado a Filipinas en la mira de sus inversiones y relocalización industrial por las ventajas que ofrece en cuanto a mano de obra y como país estable en la zona. Empresas como aseguradoras (Mapfre), de NTICs (Indra, Grupo Zed) energéticas (Gas Natural, Endesa), construcción e ingeniería (Centunión, Getinsa) y franquicias (Zara, Mango, Camper, etc.); entre otras, intentan aprovechar las expectativas de negocio que existen en el desarrollo de proyectos en infraestructuras y comunicación, gestión del agua y de residuos, recursos naturales, electrónica, turismo, etc., que se preveía generaran, según datos del Instituto Español de Comercio Exterior, 50 proyectos en 2010 con un valor aproximado de 3,500 millones de euros (Álvarez, 2010). Como contexto ventajoso se valoraba que el gobierno español fuera el primer cooperante de la Unión Europea en Filipinas y se estuviera introduciendo la lengua española, lo que junto con el hecho de ser el inglés la lengua oficial y haber una buena relación cualificación-coste de la mano de obra (Álvarez, 2010), permitiría la existencia de recursos humanos muy receptivos a trabajar para las multinacionales españolas. Sin embargo, los intereses, redes y tipos de empresas son muy

variados y en el fondo apelan a la necesidad de recursos humanos competentes en el uso del español, por lo que Filipinas se consideró un contexto estratégico, favorable y necesario. Así nos lo presenta Rafael Rodríguez-Ponga (2003: 57).

Un nuevo idioma se aprende por su utilidad y debemos preguntarnos por qué se ha insistido tanto desde España en que los filipinos aprendan español. ¿Por orgullo nacional nuestro? ¿Qué ganan los filipinos con saber español? Quizás la instalación de empresas españolas en Filipinas ayuda a que haya un cierto mercado de trabajo de personas que sepan español, pero es curioso que en los últimos años los más interesados hayan sido ciertos grupos protestantes, quienes han descubierto que tienen más éxito en hispanoamérica si sus misioneros son filipinos que hablan español, procedentes del catolicismo y del mundo hispánico. Lo que sorprende es que muchos filipinos aún no hayan descubierto la utilidad moderna del español, algo de lo que ya se han dado cuenta sus vecinos japoneses, chinos, coreanos, tailandeses… Los filipinos, que podrían llevarles ventaja, se han quedado atrás en el mundo asiático en esta cuestión.

Es evidente que se pide mucho de una lengua que no puede más que aspirar a ser tercera o cuarta en el país y de un sector empresarial que carece de propuestas emprendedoras y se limita a ser un mercado con mano de obra barata. De acuerdo con algunos estudiosos, a finales de la década de 1990, el número de hispanohablantes en Filipinas era de 3%, distribuido de la siguiente forma: 1,816,773 hablantes de español y 1,200,000 hablantes de chabacano (Quilis, 1996: 234). El crecimiento de hispanohablantes, por tanto, no va a conseguir todavía una masa destacada, pero sí un contingente lo suficiente numeroso como para atender la demanda laboral. De todos modos, esto puede llevar a la conversión del español en una lengua vehicular en la internacionalización de las relaciones económicas entre el sureste asiático, el lejano oriente y latinoamérica, tomando como mediador regional Filipinas.

En eso hay que estar muy atentos. Es llamativo que el IC en Manila tenga como objetivos la enseñanza y el desarrollo de competencias comunicativas en español sin dejar en claro si quiere favorecer las variedades autóctonas, ni tomar en cuenta la larga vinculación que ha tenido el español filipino con el español americano, sobre todo mexicano. En este sentido, si el *spanglish* es el enemigo en Norteamérica, en Filipinas podría considerarse enemigo el chabacano como lengua competidora e incluso la variedad filipina, llena de mejicanismos y tagalismos. ¿Cómo van a potenciarse las relaciones, la homologación de certificaciones y el aprovechamiento de las competencias comunicativas desarrolladas, si el español aprendido en Japón, Filipinas, Corea, Taiwan o Tailandia no es un

español internacional, es decir, un español aprovechable para las corporaciones españolas, sobre todo, en el campo de los medios de comunicación y telecomunicaciones, así como en la deseada apertura a Internet de China? Filipinas es pues la apuesta, muy arriesgada, para lograr posicionar al español como lengua internacional en Asia oriental.

La cuestión en este punto es si para ello se están aprovechando ciertas variedades periféricas y exóticas de lo que entendemos como lengua española (en realidad ciertos sistemas históricamente vinculados) para lograr la expansión del español internacional sustituyendo tales variedades como deformaciones o propuestas que nunca saldrán de lo local. La competencia externa, por tanto, es también una competencia interna como ya hemos dicho, y aquí está de fondo el hecho de que muchos de estos sistemas suponen una alternativa que cuestiona de modo más radical el monocentrismo de la lengua española. Son en sí la demostración de que el reconocimiento del policentrismo del español actual puede permitir sin ningún problema la polinormatividad en los procesos de estandarización y planificación lingüística desde el reconocimiento de la propia arbitrariedad de la norma. Tal vez esto se vea más claro si hablamos del caso del español sefardí.

Cuando se habla de la lengua española, es común el olvido de la existencia del sefardí, también conocido como ladino o judeoespañol. Lo interesante de esta variedad de español es que no se encuentra sujeta a la normativa de la RAE y se ha constituido como una forma alternativa de español de acuerdo al contexto histórico, social y cultural de su comunidad hablante. En principio, se puede considerar una forma arcaizada, con componentes semíticos, de español romance propio del siglo XV, pero que ha logrado durante más de 500 años mantenerse como una lengua actualizada y moderna. Su origen está en el decreto de 1492 con el que se expulsó a la población judía residente en los reinos de Castilla y Aragón. Desde entonces, comunidades de sefardíes se dispersaron buscando refugio en el resto de Europa, norte de África y el Imperio Otomano. En épocas posteriores también por América y Oriente Medio.

Durante los siglos XIX y XX, la población sefardí se redujo considerablemente, deabido a la emigración a latinoaméricana, donse se acabó asimilando a las variedades dialectales hispanoamericanas; al antisemitismo en la región de los Balcanes; a la ocupación nazi de Grecia, que exterminó a prácticamente 90% de la población. Hoy se considera que no llega a los 100,000 hablantes de sefardí, los cuales se concentran sobre todo en Turquía e Israel.

De cualquier modo, la comunidad sefardí tiene un gran legado literario y una presencia mediática prolongada. Radioemisoras como Kol

Israel o Radio Exterior de España, que incluye programación en lengua sefardí, llevan emitiendo desde hace más de 20 años. A esto hay que añadir el reconocido periódico *Aki Yerushalayim*, y las nuevas plataformas en Internet dirigidas a la comunidad sefardí, que interconectan a los miembros de esta comunidad transnacional. Además, existen múltiples asociaciones y fundaciones en apoyo a la conservación y recuperación del sefardí en todo el mundo.

Por su referente histórico (y cierta sensación de deuda histórica por parte del gobierno español), desde los años 80 ha habido una política proclive a conceder la nacionalidad española a los descendientes sefardíes. En 1999 se fundó la sede del IC en Tel Aviv y en 2001 en Estambul. En ambas sedes se imparten cursos especiales de conversación en sefardí y se da un apoyo cultural notable, sobre todo en Israel, donde el proceso de hebraización ha sustituido el uso de esta lengua, al igual que ha pasado con el yiddish.

El español sefardí, portador de las variedades regionales del castellano antiguo, hacia 1620, se fue consolidando en un judeoespañol vernáculo que fue manteniendo su vitalidad y actualidad tanto oral como literaria. Esta actualidad o modernidad la mantuvo con la adopción de préstamos proporcionados por lenguas diferentes a las que fueron prestadoras para el resto de variedades de la lengua española (p. e. *piron* para «tenedor» del griego o *hazino* para «enfermo desahuciado» del persa), con una gran influencia de la lengua francesa en los siglos XIX y XX (Haim, 2004: 526).

Su existencia nos permite reconocer la posibilidad de que una lengua describa un modelo polinormativo sin que pierda cierta unidad y nivel de inteligibilidad con otras variedades dialectales españolas. Igualmente es un ejemplo de cómo fue viable la gramatización de la lengua española mediante una estandarización de un alfabeto diferente y una construcción morfosintáctica del léxico particular como en el caso del chabacano de Filipinas.

Aparte de la extrañeza, un factor importante es que las empresas españolas y latinoamericanos no van a considerar como parte de su "marca país" como ventaja competitiva el uso del sefardí. Introducirse en las financias, el comercio, las telecomunicaciones y el sector energético a través de un español judaico no es una buena tarjeta de presentación en un contexto de conflictividad política internacional entre el mundo hebreo y musulmán. Precisamente, los lectorados del IC en Jordania o en Palestina no contemplan impartir un español que solo serviría para comunicarse con una parte de la población israelí y asociar lo español y su difusión con un apoyo y afinidad declarada hacia una de las partes del conflicto.

Volviendo a la diferencia entre el español estándar con el sefardí y el chabacano, hay diferentes niveles de inteligibilidad pero no es eso el problema. No se trata de eliminarlos, sino de reconocerlos como una extensión de los sistemas hispánicos y el anuncio de lo que de cualquier modo se producirá con el conjunto de la lengua española como tendencia que acompaña a todo proceso de migración internacional y de descentralización de las políticas del lenguaje de los grupos de hablantes.

Si se puede creer que estos son casos extremos y excepciones históricas, ya se ha recalcado que el español estándar no existe a partir de una homogeneidad lingüística de la lengua. En el reconocimiento, por parte de las Academias de la Lengua hispanoamericanas, de la existencia de variedades de español, como bien señala Klaus Zimmermann (2010), está el reconocimiento *de facto* de una variedad estándar, pero no necesariamente dicha construcción se basa en la existencia de un diasistema como tal, que muestre a las variedades como meras variaciones coloreadas por las particularidades geográficas, sociopolíticas o demográficas. Se ha generado una fuerte reflexión y conciencia sobre el derecho a usar las propias variedades estándares, hasta llegar al caso de la «insubordinación» de la Academia Argentina que no se somete a los dictados de la autoridad central de la RAE. En este punto la mención de estar hablando un «español incorrecto» en tanto que es una desviación de la norma no deja de ser un comentario arbitrario que choca con una fijación dogmática en el uso vernáculo de la lengua. Esto se hace más evidente en otras lenguas como el inglés y el portugués, y también se da en el francés y el alemán aunque exista en ellos una tendencia a considerar hegemónica la variante nacional de Francia y Alemania (Zimmermann, 2010: 560-561).

En el caso de México, a pesar del seguimiento de la norma ortográfica de la RAE, se reconocen unas normas propias derivadas de la particularidad de uso de la lengua española. No es para menos. Desde el siglo XVII ya se va apreciando la consolidación de una variante dialectal propia que, a su vez, se va regionalizando de acuerdo con el influjo de los sustratos lingüísticos amerindios, como se advierte en el caso del español yucateco (Lope Blanch, 1987). Como señala Concepción Company, la distinción entre un español peninsular, castellano, y un español mexicano responde a un proceso de cambio lingüístico que supone un cambio gramatical, no sólo en lo que es la apariencia externa de las construcciones, sino también en sutiles diferencias semánticas que afectan tanto al uso de sustantivos como de los tiempos verbales (Company, 2007: 147). Los efectos diatópicos que se observan actualmente y que derivan de aquella «gran escisión dialectal» ponen de relieve las posibilidades del sistema

antiguo y la especialización del significado de aspectos como el valor del pretérito perfecto compuesto, siendo en España relacional-externo y en México relacional-pragmático (Company, 2007: 142).

Lo que con esto se quiere dar a entender, es que algunos usos que se juzgan como incorrectos, incluso en un sistema bien formalizado y estandarizado acaban justificándose en sí como nuevos usos del habla, perfectamente coherente y compartidos por la comunidad hablante. En ambos casos, sea una lengua que haya sido sometida a un proceso de sistematización académica o no, los criterios que se establezcan deben en cualquier caso considerar la particularidad del habla. Incluso, un elemento tan consolidado y consagrado como es la ortografía (y previa a ella, el establecimiento de un alfabeto grafema-fonema) es un elemento sujeto al acuerdo de la comunidad hablante *ad hoc*.

LA ESCRITURA DEL ESPAÑOL COMO CONQUISTA DEL ESPACIO (HIPER)TEXTUAL

Es muy indicador de ese deseo de homogenización el acento que se pone a los aspectos formales y visuales de la lengua, focalizados en la cuestión de la escritura. Este elemento hiper regulado y normalizado supone el mayor recurso tecnológico para la homogenización lingüística de una variedad estándar. Igualmente acaba en ciertos casos a establecer en sí misma una especie de norma de habla y, en ese caso, facilita la creación de una forma de expresión que pretende ser diasistémica, aunque no lo es. Esto se debe al carácter de naturalización que se construye con la fijación de las formas y reglas como registro, tanto para codificar como para decodificar. Por tanto, la escritura es la máxima expresión que visibiliza y crea la identidad de la comunidad hispánica como comunidad de habla y comunicación.

La cuestión es que mientras en el habla se puede tolerar la diversidad y el reconocimiento de la diferencia, en la escritura el asunto es más complicado. Una vez establecido, sobre todo en el caso de las lenguas academizadas e internacionales, es muy difícil introducir cambios, incluso aludiendo a las mejoras para el desarrollo de las competencias comunicativas. Sin entrar mucho en detalle en este tema, lo cierto es que en ciertas variedades ya hubo propuestas con relativo éxito histórico.

El ya citado caso del sefardí literario es un claro ejemplo que además pasó por varias reformas y propuestas de alfabeto. En el siguiente fragmento de la revista sefardí *Aki Yerushalayim*[6] vemos un ejemplo de esa normalización:

[6] http://www.aki-yerushalayim.co.il/ay/index.htm

> La revista *Aki Yerushalayim* fue empesada a publikar en 1979, por la Emision Djudeo-espanyola de Kol Israel (Radio Israel), kon el buto de azer mijor konoser la kultura i el folklor de los sefaradis ansi ke sus istoria i sus estado aktual i tambien para estimular i ayudar a renovar, en la mizura del posible, la kreasion literaria i folklorika en ladino. / Por sus kontribusion en este kampo, la revista i la emision resivieron en 1985, el Premio Espanya de la RNE (Radio Nasional de Espanya), i el direktor de la revista, Moshe Shaul, resivio en 1990 una Mension Espesial en el kuadro de los Premios Rey de Espanya. / En 1992, "Sefarad" asumio la yena responsabilidad editoriala i ekonomika de la revista ke desde 1998 es publikada en kolaborasion kon la Autoridad Nasionala del Ladino.

Se advierte una formalización de la escritura a nivel grafemático y ortográfico particular, establecido durante el siglo XIX al pasar de la escritura hebrea (rasí) a la latina, donde destacaba la simplificación de grafemas para la representación de los fonemas resolviendo la norma no estandarizada y el repertorio de grafemas existentes en el castellano antiguo (eliminación de ç, c, ñ, q, h) y la incorporación sobre todo de dígrafos (ny, sh, bb, dd, jj, ts, jh) para representar préstamos del griego, italiano, turco, persa y árabe, y no incorporando el uso de diacríticos prosódicos. Los criterios fueron por tanto fonémicos y se prescindió de la recuperación de las antiguas formas de escritura castellana, ignorándose la normativa gramatical de la RAE, pero existiendo una norma culta propia, muy marcada por el componente religioso hebraico.

Si retomamos el caso del chabacano, este también experimenta en su definición como sistema características en la estructura gramatical que lo hacen totalmente independiente. Esto se hace visible y patente cuando se establece una codificación y escritura normalizada como se muestra en este texto en lengua chabacana:

> Oficina de Salud / Health Advisory / Rabies: Cuida enbuenamente de ustedes perro y otro maga animal. / Manda man bakuna con el de ustedes perro cada año. / No mas deja largao con el perro na camino. / Si entralcaso ya pwede morde perro u otro animal: Limpia enseguida el irida con agua y jabon. / Anda derecho consulta na doctor y na cerca Health Center. / No mas consulta na "tandok" y albolario.

Al margen de los casos del sefardí y el chabacano, algunas variedades americanas lograron hacer propuestas parciales o totales en ciertos usos y normas ortográficas con la idea, en todo caso, de facilitar la alfa-

betización y con ello la unidad del idioma. Este fue el caso de la reforma ortográfica propuesta por Andrés Bello y que fue aceptada como ortografía nacional en Chile en 1844 (Mora, 1998: 572-573). La reacción de la RAE fue revisar la ortografía que desde 1726 se fijó para el español y que se ha limitado al tema de diacríticos y a modernizar algunas formas latinizantes desde un criterio idealmente fonetizante de modo periódico (1884, 1911, 2012). Pero en ningún caso son reformas radicales en la resolución del problema de dotar al español de un sistema grafema-fonema simplificado (eliminación de letras mudas como la h y la u detrás de q, uso de una letra para los fonemas /k/, /j/, /s/ y /b/, etcétera).

Las propuestas en este sentido, iniciadas por Bello, se han sucedido sobre todo de un país que alardea de purismo léxico y morfosintáctico, y aspira a ser un centro idiomático: Colombia. Los colombianos Roberto Restrepo, en 1951, y Gabriel García Márquez, en 1997, propusieron reformas ortográficas en el contexto de congresos académicos. También en México han surgido heterodoxos de la gramática tradicional como Raúl Ávila Sánchez (1992). En el caso de Gabriel García Márquez, el más reciente, fue en el I Congreso Internacional de la Lengua Española, organizado en Zacatecas por la Secretaría de Educación Pública y el IC, se propuso la simplificación de la gramática y la ortografía acercándola a la realidad del habla cotidiana y del uso actual, apoyando dicha propuesta Raúl Ávila. La respuesta fue más o menos tomárselo a broma. Ante esto siempre se acaban imponiendo argumentos en defensa de la unidad y la riqueza del idioma, como si eso dependiera de la escritura meramente. En otras lenguas hay más flexibilidad en este sentido (inglés, portugués, árabe), pero pareciera que admitir la diversidad de la escritura de la lengua española es tener miedo al reconocimiento pleno de los sistemas lingüísticos que han surgido de la lengua castellana y el hecho de que igual que desaparecen lenguas, también nacen otras nuevas.

El argumento de fondo no es otro que el miedo a la pérdida de su estatus de lengua internacional y al reconocimiento de que los nuevos centros de la lengua puede ser también el de nuevos centros hegemónicos en el campo de la economía, la política y la mediación. En tal contexto, cobra sentido que cuando se quiere «dar más fuerza» a las variedades del español, de «hacerlas más competitivas», de integrarlas en el «mundo desarrollado» y la «alta cultura» siempre se acabe aludiendo a que se escriban como el alfabeto de la variedad estándar como origen y fin de una unidad lingüística universal y sempiterna. Si no se hace así, se condena a que las variedades demasiado diferenciadas se transformen en *outsiders* del sistema y se predique su inminente (y propiciada) extinción. Así se

ha dicho, por ejemplo en el caso del sefardí, variedad hermana demasiada díscola por haberse apartado de la ortografía de la RAE:

> La necesidad de acercar el judeoespañol a un público de cuatrocientos millones de hispanohablantes sin provocar extrañeza ni rechazo hace aconsejable la tendencia de escribirlo con un sistema próximo a la norma hispánica. Los apartamientos de la ortografía española que no provocan desconcierto son aquellos que alguna vez han formado parte de la ortografía española histórica, que es pensable que así hubiera llegado a ser la ortografía del sefardí, si las circunstancias históricas no hubieran hecho perder a sus usuarios la familiaridad con la apariencia escrita del español general que tuvieron antes de haber quedado ajenos por siglos a la comunidad hispanófona. (Hernández González, 2001: aptdo. 8)

«Extrañarlo», «corregirlo», «reemplazarlo», «normalizarlo»… No será desde otra perspectiva no anormalizadora, no reconocer que otras variantes quizás han logrado propuestas más efectivas y exitosas en la resolución del problema de la representación grafemática de la lengua. ¿Las propuestas disidentes más modernas de reforma de la ortografía española coinciden más con el alfabeto sefardí tildado de arcaico o extranjerizante? ¿No es la demostración empírica de que una lengua puede funcionar de igual modo eficaz y eficiente a nivel comunicativo con cualquier alfabeto que haya sido acordado y apropiado por una comunidad de hablantes?

No voy a responder a estas preguntas, pero en el mundo de la NTICs, en Internet la introducción del lenguaje chat o SMS (*Short Message Service*) en la lengua española son en sí las nuevas propuestas de una nueva escritura casi icónica, donde la ortografía se adaptada a un contexto de producción textual e hipertextual condicionado por las características de los medios de comunicación y el tipo de interlocutor. Obviamente aquí habría que diferenciar entre usos lingüísticos incorrectos y alternativos, pero no se puede dejar de reconocer que esos cambios abren un mayor campo a la flexibilidad y la experimentación (*Cfr*. Vilches, 2010; Ruiz, 2011: 89-90) y, por contra, transgreden las normas y controles que se están activando para formalizar a la vez un lenguaje fijo y estable para su uso en los medios de comunicación e información y los entornos profesionales y especializados.

CONCLUSIONES

Al término de esta revisión de las tendencias y procesos en los que la comunidad de hablantes de la lengua española se encuentran inmersos en este siglo XXI, se evidencia que el proceso de globalización manifiesta comportamientos que, por un lado, parecen favorables a la conformación de una comunidad multilingüe que reconozca la diversidad lingüística; por otro lado, parece que en todo caso se siguen dando condiciones para que a pesar del libre acceso y la dinamización de las relaciones sociales, se sigan imponiendo determinadas lenguas y variedades como hegemónicas en un mundo interconectado en el que las competencias comunicativas están sujetas a fuertes procesos de estandarización y profesionalización.

El flujo migratorio y la deslocalización empresarial parecen favorecer un ciudadano global, como poco bilingüe, que pueda adaptarse a los cambios en el desarrollo de las NTICs y la movilidad empresarial y laboral en cualquiera que sea el ámbito territorial. La territorialidad en tal caso solo determinará, al igual que el origen étnico, el orden de adquisición, aprendizaje y uso de las lenguas. Sin embargo, aquellas lenguas que desde el siglo XVIII se consolidaron como lenguas internacionales son lenguas que ahora se usan para competir por conservar áreas de influencia, asegurando la expansión y crecimiento económico de corporaciones que apuestan por el fomento de la lengua global, inglés, o de una lengua internacional que le permite el acceso a su vez a un determinado conjunto de consumidores y usuarios.

El español se ve así favorecido en el reparto de áreas como una lengua que impulsada por el colonialismo mercantilista del siglo XVI, aún encuentra en el capitalismo neoliberal de la segunda mitad del siglo XX un impulso notorio al apostar las multinacionales por su valor mercantil. Esto no es independiente del hecho de que la lengua española manifiesta una fuerte institucionalización –causa y efecto de la estandarización y normalización lingüística que se fue gestando con el desarrollo de los Estados-nación–, encontrando en los aparatos estatales y, en concreto, los sistemas educativos y organismos de promoción cultural, un aliado en la creación de una política lingüística que dirige sus esfuerzos sobre todo hacia la capacitación y el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas con una aplicación profesional. El objetivo va más allá de atender una demanda nacional de formación, pretende expandir la con-

dición de hablantes de la lengua española más allá de lo que se reconoce como la comunidad hispánica, consolidándose como una segunda lengua internacional.

No obstante, esto tiene sus consecuencias en la propia definición y construcción de lo español como realidad lingüística y cultural. La apertura a una visión global e internacional implica el reconocimiento de la misma diversidad lingüística dialectal que tiene de por si la lengua española, y reconocer que las fuerzas expansivas del español en el mundo actual no pueden verse como consecuencia de un único foco ni una sola dirección. El carácter pluricéntrico del español implica una redefinición de los modelos de estandarización y regulación de la lengua, aunque se siga considerando como indispensable la mononormatividad asentada en instituciones como las Academias de la Lengua Española que, aunque logran visibilizar la particularidad local y regional de los sistemas lingüísticos a nivel léxico-semántico, siguen aún reconociendo la autoridad de la RAE como órgano que regula las normas del español gramatical y escrito, de base castellana, en la construcción de un español estandarizado e internacional. El monopolio de los mecanismos de capacitación, evaluación, certificación y acreditación es un factor clave que tiene como consecuencia la generación de una competencia interna que puede acabar con rematar las variedades locales y periféricas del español, contribuyendo al desplazamiento o sustitución por otras lenguas internacionales o regionales o por la misma variedad internacional que quieren difundir. En esto el IC describe un modelo de franquicia que pretende vender por el mundo la «marca España» como garantía de calidad en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en lengua española.

Es muy probable que veamos un incremento notable de hablantes de la lengua española en los cinco continentes, pero también es muy probable que el número de variedades se vea reducido y que se viva un nuevo proceso de homogenización castellanizadora que, sin embargo, puede también dar pie a propuestas de normalización autónomas y regionales que, como en otras épocas, a través de procesos de marginalización o desarrollo periférico se dio (caso de las lenguas criollas o del sefardí), generen su propio espacio de uso y competencia en el marco de las NTICs. El *spanglish* en Estados Unidos, el español mexicano, el colombiano o el argentino en latinoamérica son potenciales antagonistas en ese proceso de conferir unidad al español internacional, sobre todo si los Estados y empresas toman un papel activo en la definición de políticas lingüísticas que busquen facilitar la formación de recursos humanos y acaparar públicos a través de las industrias culturales, las telecomunicaciones e Internet, desde modelos de desarrollo cultural nacionales o regionales.

Los argumentos en pro de la simplificación en ciertos elementos de codificación y flexibilización en las normas léxicas y gramaticales bajo el argumento de facilitar el aprendizaje y asegurar la actualización y adecuación comunicativa con los públicos reales hacia los que se van a dirigir los procesos comunicativos, serán determinantes para ser testigos de si en este siglo veremos el reconocimiento de la disparidad de los sistemas que conforman la comunidad hispánica o si se consolidará una unidad verdaderamente pluricultural y multidialectal ante la inexistencia de un diasistema de la lengua española.

REFERENCIAS

Álvarez Casanova, J. (2010). Filipinas: oportunidades para las empresas españolas. En *Seminario ICEX*. Dispobile en http://aulavirtual.icex.es/AV_Seminario.aspx?IdUsuario=xxxx&IdSeminario=386&Origen=L (Consultado el 5 de septiembre de 2012).

Appel, R. & P. Muysken (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel.

Ávila, R. (1992). Ortografía española: estratificación social y alternativas. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, XL(2), 649-672.

Baldauf, R. B. (2010). Planificación y política del lenguaje: tendencias recientes, direcciones futuras. En R. Terborg & L. García Landa (coord.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI* (81-93). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Bernárdez, E. (2010). Spanish: A centreless multicentred language? En *Blog delle cattedre di Lingua e Traduzione Portoghese e Brasiliana e di Letteratura Portoghese e Brasiliana*. Dispobile en http://portogheseunile.blogspot.mx/2010/07/congresso-internacional-braga-portugal.html (Consultado el 3 de septiembre de 2012).

Bosque, I. (2009). Prólogo. En *Nueva gramática de la lengua española* (XIL-XLVIII). Madrid: Espasa.

Calvet, L. J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. París: Plon.

Calvo, J. M. (1989). *Guinea Ecuatorial: la ocasión perdida*. Disponible en http://www.asodegue.org/hdojmc.htm (Consultado el 16 de septiembre de 2012).

Carreira, M. M. (2007). Español a la venta: la lengua en el Mercado global. En Lacorte (coord.) *Lingüística aplicada del español* (521-553). Madrid: Arco/Libros.

Casilda Béjar, R. (2001). Una década de inversiones españolas en Iberoamérica (1990-2000) En *Anuario 2001 del Instituto Cervantes* [Versión electrónica]. Madrid: Instituto Cervantes.

Chueca Sancho, A. G. (2012). Globalización y construcción de muros entre estados. En *Revista Tribunal Internacional* [Versión electrónica], I(1): 21-27.

Company Company, C. (2007). *El siglo XVIII y la identidad lingüística de México. Discurso de ingreso a la Academia Mexicana de la Lengua. 10 de noviembre de 2005. Respuesta de José G. Moreno de Alba.* México: UNAM y Academia Mexicana de la Lengua.

De Swaan, A. (1993). The Emergent World Language System: An Introduction. En *International Political Science Review*, 14 (3): 219-226.

De Swaan, A. (2001). *Words of the World: The Global Language System*. Cambridge: Polity.

García Ascanio, P. (2010). Guinea Ecuatorial: de colonia a sultanato (Tesis trabajo fin de Máster). Recuperada de base de datos *E-Prints Complutense* (Núm. BUCM 10952).

Garrido, J. (2010). Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico. En *Historia y Comunicación social*, 15, 67-102.

Godínez González, F., M. Martínez Hernando & C. Rodríguez Dopico (2009). El español en Camerún [Versión electrónica]. En Instituto Cervantes. *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. (63-69). Madrid: Instituto Cervantes.

Haim, A. (2004). El ladino: una lengua viva y un legado cultural [Versión electrónica]. En VV.AA., *Aragón Sefarad.* (I: 523-536) Zaragoza: Diputación de Zaragoza.

Hamel, R. E. (2008). Sprachimperien, Sprachimperialismus und die Zukunft der Sprachenvielfalt. En Ehlich, K. & S. Lambert (dir.). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2007. Die Macht der Sprache. Mehrsprachigkeit - Sprachenpolitik - Sprachbildung* (141-172). Munich: Iudicium.

Hernández González, C. (2001). Un viaje por Sefarad: la fortuna del judeoespañol En *Anuario 2001 del Instituto Cervantes* [Versión electrónica]. Madrid: Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes (2012). *El español: una lengua viva*. [Versión electrónica] Madrid: Instituto Cervantes.

Jiménez Jiménez, J. C. (2006). ¿Cuánto vale el español?. En Instituto Cervantes, *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (459-462). Madrid: Instituto Cervantes, Círculo de Lectores y Plaza y Janés.

Lope Blanch, J. M. (1987). *Estudios sobre el español de Yucatán*, México, UNAM.

Lope Blanch, J. M. (1999). Español de México frente a español de España, *Español actual*, 71, 7-11.

López Morales, H. (2006). ¿Hacia dónde va nuestro idioma?, *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua,* 42, 101-117.

Mar-Molinero, C. (2007). Derechos lingüísticos, política lingüística y planificación lingüística en el mundo de habla hispana. En Lacorte, M. (coord.), *Lingüística aplicada del español* (347-376). Madrid: Arco/Libros.

Mora Monroy, S.C. (1998). Sobre la cambiante ortografía, *Thesaurus*, LIII(3), 572-574.

Moreno de Alba, J. G. (1993). Dialectología y enseñanza del español como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 11(17), 7-17.

Moreno Cabrera, J. C. (2008). *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Barcelona: Ediciones Península.

Nistal Rosique, G. (2006). El caso del español en Guinea Ecuatorial. En VV.AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (73-77). Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores.

Paffey, D. J. & C. Mar-Molinero (2009). Globalization, linguistic norms and language authotities: Spain and the panhispanic language policy. En Lacorte , M. & J. Leeman (dir.). *Español en Estados Unidos y otros contextos de contacto: sociolingüística, ideología y pedagogía* (159-173). Madrid/Fráncfort del Mein: Iberoamericana/Vervuert.

Penny, R. (2000) *Variación y cambio en español*. Madrid: Gredos.

Quilis, A. (1996) La lengua española en Filipinas. En Alvar, M. (dir.). *Manual de dialectología hispánica: el español en América* (233-243). Barcelona: Ariel.

Quilis, A. (1988). Nuevos datos sobre la actitud de los ecuatoguineanos ante la lengua española. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 2, 719-731.

Real Academia de la Lengua Española (RAE) (julio 2005). La Fundación Endesa recibe la placa de oro de la Real Academia Española. Archivo de noticias académicas. Disponible en http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000011.nsf/voTodosporId/EC3524133F17723BC12571B60028F090?OpenDocument&i=5 (Consultado el 12 de septiembre de 2012).

Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Londres: Sage.

Rodríguez-Ponga, R. (2003). Pero ¿cuántos hablan español en Filipinas?. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 631, 45-58.

Ruiz Bikandi, U. (coord.) (2011). *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Editorial Graó y Ministerio de Educación.

Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.

Thompson, R. W. (1992) Spanish as a pluricentric language. En Clyne, M. (dir.), *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations* (45-70). Berlin: Mouton de Gruyter.

Vilches Vivancos, F. (coord.) (2010). *Un nuevo léxico en la red*. Madrid: Editorial Dykinson y Universidad Juan Carlos I.

Zimmermann, K. (2010). La selección de una variedad nacional como variedad principal para la enseñanza del español como lengua extranjera: problemas de la política lingüística de lenguas extranjeras y de la política lingüística exterior en el mundo hispánico. En R. Terborg & L. García Landa (coord.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI* (559-584).México: Universidad Nacional Autónoma de México.

ESPAÑOL Y LENGUAS INDÍGENAS EN MÉXICO. VIEJOS Y NUEVOS RETOS DESDE EL MODELO DE ECOLOGÍA DE LAS PRESIONES

Discurso del pasado y actitudes hacia los hablantes indígenas[1]

Roland Terborg
Virna Velázquez
Isela Trujillo Tamez

En la actualidad una de las consecuencias de la globalización es que están en aumento las presiones que conducen a las lenguas indígenas de México y del mundo hacia el desplazamiento. Estas presiones representan un fenómeno importante a investigar, ya que contribuyen al mantenimiento o al desplazamiento de las lenguas. Entre las causas y los efectos de este fenómeno se encuentran las actitudes que, a su vez, están siempre relacionadas con otros factores como la migración, la industrialización, la urbanización, la identidad étnica, el número de hablantes en relación al grupo mayoritario, la clase social, el trasfondo educacional, los patrones de asentamiento y la extensión de los matrimonios exógamos (Romaine, 1989: 38-50; Fasold, 1984: 217). Estos factores se traducen en presiones que dirigen a los hablantes a actuar de una manera determinada en la comunicación a corto y a largo plazo. Por esa razón las presiones relacionadas con las actitudes merecen ser analizadas con mayor detalle.

Generalmente, las investigaciones hacen alusión a las actitudes negativas de la comunidad dominante hacia la lengua minoritaria y sus hablantes. Sin embargo, quienes estudian este campo saben que son comunes las actitudes negativas de los mismos hablantes hacia su propia lengua y que es muy probable que estas actitudes negativas tengan un efecto sobre la relación de las lenguas en contacto. En esta investigación sobre actitudes tomaremos nuestros ejemplos de entrevistas realizadas en San Cristóbal Huichochitlán que es una comunidad otomí en las cercanías de Toluca, la capital del Estado de México. Dado el hecho de que la lengua otomí de San Cristóbal se encuentra en un estado avanzado del desplazamiento por el español (véase Terborg, Velázquez & Trujillo Tamez, 2008; Terborg & Garcia Landa, 2011), no se tratará tanto del fenómeno del mantenimiento-desplazamiento sino de una de las probables causas del desplazamiento de esta lengua. Es decir, nos interesan las pre-

[1] Este capítulo es producto del proyecto PAPIIT IN404313-RN404313 (UNAM) "Situaciones y prácticas bilingües que contribuyen al mantenimiento-desplazamiento de lenguas. Análisis del 'conocimiento' y de la 'máxima facilidad compartida' como sistemas complejos".

siones que hacen emerger a las diferentes actitudes de los hablantes hacia su propia lengua y que, a su vez, hacen emerger a las presiones que desfavorecen a la lengua indígena. Gran parte de estas actitudes son reflejadas en los discursos públicos y particulares. En este sentido nos centraremos especialmente en los discursos de algunas personas de la misma comunidad.

En México, la situación de las lenguas indígenas atraviesa por muy diversas fases, si bien se cuenta con una minoría de lenguas en situación de mantenimiento, destaca el hecho de que una importante cantidad de lenguas se encuentran ya en importantes etapas del desplazamiento (Terborg & García Landa, 2011; Velázquez, 2008; Trujillo Tamez, 2012). Con respecto a las actitudes, los diversos movimientos indígenas surgidos después de los años sesentas y, en especial, el movimiento indígena zapatista (1994-2004) detonaron transformaciones importantes en materia del reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas.[2] Estos cambios han transformado y continúan transformando paulatinamente los discursos y así las actitudes de la población, hoy día en su mayoría hispanohablante, con respecto a las lenguas y culturas indígenas del país.

No obstante, diversas actitudes del pasado aún sobreviven en el discurso actual de algunas personas, y este discurso probablemente sigue contribuyendo a que algunas lenguas indígenas no sean transmitidas hacia las futuras generaciones (Terborg, Velázquez & Trujillo Tamez, 2008). Así es como concretamente en este texto nos interesa responder a la siguiente pregunta: ¿en qué ciudadanos sobreviven las actitudes discursivas discriminatorias del pasado y cuáles son las presiones relacionadas?

Basaremos nuestro análisis principalmente en las presiones que se pueden identificar en los testimonios de algunos hablantes del otomí de San Cristóbal Huichochitlán, como ya habíamos mencionado. El análisis se apoyará en el modelo de la ecología de presiones que presentaremos de manera resumida para poder clasificar las presiones relacionadas con las actitudes y los discursos. Posteriormente, expondremos una clasificación de los discursos según las distintas épocas históricas del país, y finalmente presentaremos los discursos discriminatorios del pasado para poder mostrar con ejemplos concretos cómo estos discursos sobreviven en algunas personas. Especialmente nos interesa quiénes son las personas que reproducen dichos discursos y quiénes ya se están expresando mediante un discurso más moderno y menos discriminatorio. El propósito es identificar

[2] Por ejemplo, en 2003 se aprobó la Ley general de derechos lingüísticos cuyo fin último es establecer una normatividad que proteja y garantice la sobrevivencia de las lenguas indígenas que se hablan en el país (INALI, 2008).

las distintas presiones que conducen a las personas hacia acciones y actitudes distintas.

La dinámica de las lenguas en contacto solamente puede ser explicada tomando en cuenta los múltiples factores que influyen en una situación de ecología lingüística más estable o en un proceso más dinámico y desequilibrado. Como acabamos de mencionar, para poder tomar en cuenta las causas más determinantes recurrimos al Modelo de Ecología de Presiones (MEP) que presentamos a grandes rasgos para el presente trabajo. Este nos va a permitir una clasificación de las presiones relacionadas con las actitudes en cuestión para un análisis más a fondo.

De acuerdo con nuestro modelo la comunicación equivale a una acción que, como todas las acciones, encuentra su origen en la presión que sienten los individuos para actuar. Al contestar en qué personas sobreviven las actitudes discursivas discriminatorias del pasado también es necesario contestar a las preguntas: ¿cómo surgen y cómo cambian las presiones?, ¿cómo podemos clasificar las diferentes presiones que esos individuos sienten? Para la clasificación de dichas presiones hay que encontrar su origen. En general, podemos decir que las presiones son el producto de un interés dentro de un contexto determinado que se están modificando mutuamente a través de la presión que conduce hacia la acción. El mencionado contexto forma parte del estado del mundo. Ese, a su vez, incluye las herramientas que también lo hacen modificar (para más información ver también Terborg, 2006; Terborg & García Landa, 2011: 29-61). En lo que se refiere al lenguaje, las lenguas y las competencias comunicativas forman parte de las herramientas de los hablantes. Sin embargo, el concepto de competencia es individual y coincidimos con Varela (1990: 96) que de esta manera:

> ...el mundo tal como lo experimentamos es independiente de quien lo conoce. En cambio, si estamos obligados a concluir que la cognición no se puede entender adecuadamente sin sentido común, el cual no es otra cosa que nuestra historia corporal y social, la inevitable conclusión es que conocedor y conocido, sujeto y objeto, se determinan uno al otro y surgen simultáneamente.

En vez de un concepto que hace referencia a lo individual por ser conocido por el individuo como mundo independiente a su mente, proponemos un concepto diferente que hace referencia a lo construido entre individuos para acercarse al mayor éxito posible en la comunicación. Necesariamente esta herramienta tiene que incluir los conocimientos de dos o más individuos y la acción llevada a cabo dentro de un contexto determinado. A eso lo llamamos «facilidad compartida» o «máxima faci-

lidad compartida» (MFC), se trata del código o de la forma que sirve a dos o más personas para obtener el máximo éxito en su conversación. Dicho código puede coincidir con una lengua específica o con varias, así como con una mezcla de lenguas. La MFC no sólo es adquirida sino también construida en cada conversación y representa una de las presiones que determina la elección del código en la conversación de un grupo específico. Esta sería la primera clasificación.

En segundo lugar, pueden clasificarse los intereses y, de esta manera, amplificar la clasificación de las presiones. Es decir, como ya lo explicamos antes, los intereses se originan, en primer lugar, en las necesidades relacionadas con nuestra naturaleza humana y, en segundo lugar, en las ideologías que definen a los grupos a los cuales queremos pertenecer. Puesto que las ideologías son muy complejas, también hay intereses que nacen de los componentes más simples de las ideologías, como son los valores o las creencias (Terborg, R. & García Landa, 2011: 56).[3]

Conforme a lo expuesto anteriormente, podemos clasificar las presiones de la siguiente manera:

Favorece a la Lengua Indígena	Favorece a la Lengua Española
Máxima Facilidad Compartida	Máxima Facilidad Compartida
Necesidades	Necesidades
Ideologías	Ideologías
Valores	Valores
Creencias	Creencias

De acuerdo con lo presentado en todos los eventos comunicativos que se encuentran dentro de una situación de conflicto pueden ser identificadas las presiones que hayan influido en la acción. Sin embargo, lo que aquí se ve como una clasificación simple y cristalina en la realidad del análisis es muy compleja y frecuentemente aparecen varias presiones diferentes que incluso pueden estar en contradicción.

El concepto de actitud está principalmente relacionado con las ideologías y los valores y evoca comportamientos, opiniones, ideas y prejuicios que las personas tienen hacia una situación, acción, persona o grupo de personas. La ecología de presiones nos permite acercarnos y explicar las situaciones de desplazamiento que viven las lenguas indígenas por el español, las presiones que experimentan los hablantes de lenguas son las que definen sus acciones con respecto al uso o desuso de las lenguas.

[3] El modelo ha sido presentado en muchas ocasiones. Para una consulta más detallada se puede ver a Terborg, R. (2000, 2004, 2006) y Terborg, R. & García Landa (2011, 2013).

Como acabamos de ver, este modelo destaca que las presiones que sufren los hablantes surgen de los intereses —mismos que derivan de las necesidades, de las ideologías, de los valores y de las creencias— y de la máxima facilidad compartida. Es en el marco del estudio de las ideologías que se da cuenta de cómo las actitudes negativas o positivas hacia las lenguas o hacia los hablantes de las lenguas crean presiones preponderantes que suelen impactar directamente en la selección de un determinado código lingüístico u otro.

Ahora bien, una definición clara y precisa sobre las actitudes no existe como tal, pero en general se pueden considerar como una disposición de reaccionar de manera favorable o desfavorable ante una clase de objetos (Edwards, 1985: 139). Para Zimmermann (1992), las actitudes son la parte visible de diferentes fenómenos como el prestigio, los valores, las creencias e ideologías de una comunidad determinada, así como de la identidad de los grupos o de los individuos. En tanto que para van Dijk (1999: 21), por ejemplo, las ideologías al ser un conjunto de creencias, se definen como la base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo. Las ideologías permiten a las personas, como miembros de un colectividad, organizar la multitud de creencias sociales acerca de lo que sucede según ellos, bueno o malo, correcto o incorrecto, además de actuar en consecuencia. El conglomerado de creencias vendría a ser las actitudes (Terborg, 2004: 74).

Por otro lado, las presiones son experimentadas, en primer lugar, como 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 genera presiones para usar también la lengua menos estigmatizada (Terborg, 2004: 35).

Debe destacarse además que las actitudes son dinámicas como el proceso del cambio mismo, ya que una persona adapta su identidad de acuerdo con el grupo con el cual esté interactuando en el momento y con el cual se quiere identificar (Le Page & Tabouret-Keller, 1985). Los cambios culturales y económicos provoca modificaciones en los valores, la identidad, etcétera, y provocan así un cambio en las actitudes.

Daremos cuenta ahora de las variaciones en las actitudes hacia los hablantes indígenas según las diversas etapas históricas que ha vivido el país, y nos concentraremos en las actitudes que son visibles a través de los discursos que los individuos crean sobre sí mismos y sobre los «otros».

Estos discursos sobre la identidad son representaciones que buscan configurar las identidades de determinados grupos humanos y que dan cuenta de estas actitudes que nos interesan y que hacen emerger presiones.

Según Durkheim una de las categorías explicativas centrales de la identidad es el concepto de «representación colectiva» y las definía como «las formas en que una sociedad se representa los objetos de su experiencia; son contenidos de conciencia que reflejan la experiencia colectiva y añaden a la biografía individual el conocimiento general generado por la sociedad» (Durkheim en Bartolomé, 1997: 43). Cardoso retoma el concepto de las representaciones colectivas para entender la identidad étnica y lo define como la forma «ideológica que adoptan las representaciones colectivas de un grupo étnico» (Cardoso en Bartolomé, 1997: 43).

Goodenough y Barth han evidenciado cómo estas identidades son relacionales, en tanto que afirman lo propio en oposición a lo alterno, es decir, implican por lo regular una relación entre «nosotros» y los «otros». La definición de un grupo se hace en función del contraste con otro (Goodenough & Barth en Bartolomé, 1997: 46). Estas identidades producidas por una relación diádica son el producto de la larga asociación espacial y temporal de un grupo humano…, que se manifiestan como formas de pensamiento no explícitas que incluso subyacen a las creencias. Estas configuraciones de la díada básica tienden a expresarse por oposición a lo negativo, por ejemplo: policía-ratero, virgen-puta, blanco-indio, civilizado-salvaje (Bartolomé, 1997: 46-47).

Con respecto a los pueblos indígenas, Bonfil anotó con oportunidad como la categoría 'indio' es una forma de designar al colonizado dentro de la estructura colonial, en la cual el otro referente es el colonizador (Bonfil en Bartolomé, 1997: 47). Mientras que Barabas también hace un recuento de cómo la imagen del bárbaro frente al civilizado desde la época colonial forma parte de las representaciones sociales que se tienen de los indígenas (Barabas, 2000).

En México se evidencia que aún sobreviven calificaciones coloniales que designan a los pueblos indígenas como 'gente de costumbre' confrontada con la 'gente de razón' que serían los mestizos y blancos (Bartolomé, 1997: 46). Igualmente sobreviven este tipo de calificaciones con respecto a las lenguas indígenas, por ejemplo en la designación diferenciadora entre 'idioma' y 'dialecto', el español es un idioma mientras las lenguas indígenas son dialectos que no poseen gramática como el español.[4]

[4] Lo mencionado se puede ilustrar bien con esta experiencia de un hablante mixe «…cuando yo estudié la prepa, había un maestro de etimología que me dijo que el mixe no tiene gramática, así me dijo, entonces yo me puse a investigar que era la gramática y *porque decía que el mixe no tenía gramática y empecé a ver eso*… ahí me di cuenta que el mixe si tenía gramática y todo lo que una lengua debe contener… al final por esa actitud del maestro empecé a valora mi lengua y a estudiarla» (En Trujillo Tamez, 2012: 238).

Para ilustrar cómo eran los discursos que dan cuenta de las representaciones sociales que se tenían sobre los pueblos y las lenguas indígenas en siglos anteriores, véase como ejemplo lo que se decía del pueblo indígena mixe de Oaxaca y su lengua en el siglo XVII y luego en el siglo XIX. En el siglo XVII relata el historiador y padre dominico Francisco Burgoa:

> de su naturaleza son arrogantes […] y todo lo dice el tono de la voz, con que hablan siempre a gritos, y aunque los más atribuyen esta ruidosa articulación a su natural desmedido, y enojoso, he advertido que lo intratable de las sierras, les ha hecho de costumbre natural la vocería, […] esto ejercitan desde pequeños, y crecidos, ya lo son las voces que se atribuyen a su condición, y como no es propia pasión de su especie, es forzoso concedamos ser accidente separable, y es tanta verdad que los caseros, y domésticos, y que viven ya en poblado, no suenan tan ruidosos, y también su idioma tiene fuerza y energía en su pronunciación, como la lengua chontal, y chocha, y sobre todo la sozil de los cendales que oyendo en Chiapa, hablar a algunos con la fuerza de las muchas consonantes pide aun en los ministros el metro alto (Burgoa en Orozco y Berra, 1864: 45).

Mientras que a finales del siglo XIX el historiador Orozco y Berra describe:

> Persona ha habido que nos diga, que la lengua mixe es tan pobre, que los indios necesitan dar complemento a la frase por medio de señas pantomímicas, y que solo así dan claridad a su discurso; de manera es esto, relatan, que por la noche, quienes quieren platicar, se sientan en corro alrededor de una candela a fin de observarse con minucioso cuidado, y si por acaso acontece que se mate la luz, todos entran en muda sin proseguir la comenzada plática (Orozco y Berra, 1864:45).

Se trata de expresiones (discursos) del pasado que dan cuenta de las actitudes que se tenían hacia las lenguas y los hablantes de lenguas indígenas. Lo interesante es que de algún modo, como se presentará más adelante, parte de este tipo de representaciones sobreviven hasta el día de hoy en ciertos sectores sociales de la población.

Por otro lado, existen también otras representaciones que paulatinamente se han transformado, por ejemplo, el concepto tan estigmatizado de 'indio' recientemente suele ser usado como una bandera política unificadora y con connotaciones reivindicativas, véase el siguiente discurso: «Somos los indios que somos, somos pueblos, somos indios. Queremos

seguir siendo los indios que somos; queremos seguir siendo los pueblos que somos; queremos seguir hablando la lengua que nos hablamos...» (Kuhn & Trujillo Tamez, 2010: 102).

Puesto que los discursos han cambiado durante el tiempo establecimos una clasificación de las actitudes que han existido sobre los pueblos indígenas y sus lenguas. Por fines analíticos en este trabajo las distinguimos en tres etapas del contacto entre las lenguas:[5] la colonia y la independencia, el periodo posrrevolucionario y la época actual.

PRIMERA ÉPOCA DE CONTACTO

A manera de hipótesis suponemos que la expresión 'indio' consideraba tanto elementos culturales como físicos, sin distinguir entre ellos. En la colonia la evangelización era común pero con eso no se esperaba ni se deseaba convertir a los 'indios' en blancos, sino más bien establecer una categoría social que pudiera hacer referencia a la población de todos los pueblos mesoamericanos, es así como, cientos de pueblos con su propia lengua, cultura e identidad fueron reducidos a la categoría de «indios». Los colonizadores vaciaron en estos «otros» todas las imágenes perversas de lo malo, lo diferente, lo salvaje, lo bárbaro, veían en ellos el atraso tecnológico, económico, comercial y militar. Como señala Woortmann (citado por Barabas, 2000: 11), «los indígenas pasaron a ser los nuevos salvajes-bárbaros de los civilizados europeos». Esta categoría fue muy útil para sus fines prácticos, los «indios» fueron usados como mano de obra y de explotación y para el caso de la iglesia católica con fines de evangelización a fin de 'salvar sus almas'. Cienfuegos (2005: 147) agrega:

> el Colegio para niños pobres mestizos, en el que se daba enseñanza en la doctrina cristiana y en buenas costumbres, para evitar que se "criaran viciosos y vagabundos" […] muchos de los cuales, por ser de madre indígena, con frecuencia conocían una lengua indígena […] también existen disposiciones legales que ordenan su recogimiento y enseñanza, destacando que […] se les instruya con atención y diligencia en la lengua española.

Más adelante este autor discute la importancia de la expansión del español para facilitar la comunicación a la administración existente impidiendo así el avance de la diversidad cultural.

[5] Sin que por ello el lector esté necesariamente de acuerdo con esta clasificación arbitraria que presentamos, pero que consideramos básica en la situación de contacto entre las lenguas indígenas y el español, para entender la ubicación de los discursos que aquí se presentan.

Durante la independencia, antes de la revolución mexicana aún no se habla de «grupos étnicos» sino de «razas»; por ejemplo, en los censos. Una preocupación central es el concepto de identidad nacional, por lo que intentar lograr tener una lengua identificadora era importante. El movimiento de independencia dejaba entrever una mejoría en las condiciones de estos pueblos marginados, sin embargo «eso no sucedió y se mantuvo el sistema característico de la Colonia: opresión, explotación, falta de tierras, analfabetismo, etcétera» (Cienfuegos, 2005: 163). Por lo que las lenguas indígenas tampoco recibieron reconocimiento.

SEGUNDA ÉPOCA DE CONTACTO

En este segundo momento histórico vemos que se espera que la gente de costumbre se convierta en gente de razón. El discurso oficial era hacer que el indio hiciera un esfuerzo para «civilizarse». Se nota en el discurso paternal de la época nociones «bien intencionadas». Así lo señalan Terborg, García Landa & Moore (2006: 441) «The ultimate objective was the integration of the Indians into "civilisation"–a clear case of paternalism». La creación de Institutos cuyo objetivo era el conocimiento de la situación indígena para fines de castellanización e integración como el Instituto Nacional Indigenista (INI). El inicio de la educación indígena que tenía como fin castellanizar a los indígenas para «civilizarlos». Así como el uso de algunas expresiones comunes y paternales pero no necesariamente relacionadas con alguna institución, como: «los indígenas son como los niños», «no saben hablar», «los indígenas hablan su dialecto», «los indígenas no tienen educación» o «tienen la posibilidad de (necesitan) mejorar». Este tipo de afirmaciones permaneció en la sociedad mexicana por muchas décadas e incluso hoy en día es posible escuchar rastros de algunas de ellas.

TERCERA ÉPOCA DE CONTACTO

Finalmente, la tercera época que aquí llamamos el «discurso oficial» de la actualidad. El discurso sigue siendo heterogéneo pero predomina el discurso oficial. El inicio de esta tercera época no es muy claro pero un momento clave fue el estallido de la rebelión zapatista en Chiapas, aunque esta etapa haya comenzado mucho antes.

Con la reforma al artículo 2º de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (INALI, 2011: 2) se reconoce por primera vez en México la existencia de grupos indígenas en nuestro país a nivel legal. La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas es un organis-

mo que se crea en 2003 y a través de la Secretaría de Educación Pública se instaura el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). Es gracias a este instituto que se retoman los conceptos de cultura, identidad, lengua y derecho como ejes centrales en la discusión de la situación indígena. En este tercer momento identificamos el reflejo de la búsqueda de una identidad nacional. También el indígena debe identificarse como mexicano.

Bien que los discursos de la primera y segunda época aún sobreviven en algunas situaciones, se critica su uso. Para responder a nuestra pregunta planteada inicialmente acerca de ¿en qué situación y en qué ciudadano sobreviven los discursos discriminatorios del pasado? Los ejemplos que a continuación presentamos fueron tomados de entrevistas con personas de una comunidad otomí en 2008 y 2011.

EL ESTUDIO

San Cristóbal Huichochitlán tiene un poco más de 2,000 habitantes y se encuentra a 4 km al norte de Toluca en la región otomí del Estado de México. Este pueblo representa una delegación del municipio de Toluca. Entre los estudios que se llevaron a cabo dentro de la comunidad también se realizaron entrevistas a personas del lugar que nos servirán aquí para ilustrar las presiones que se evidencian con los discursos del pasado en seis entrevistados. Los informantes seleccionados han sido clasificados en hablantes que hablaban bien el español (primer grupo: Ana, Santiago, Jovita) *vs* hablantes que tienen menor dominio del español (segundo grupo: Ernesto, Juana, Guillermina):

- Ana, hija de Ernesto y Juana. Edad: 25 años. Escolaridad: 9 años.
- Santiago. Edad: 41 años. Escolaridad: 8 años.
- Jovita. Edad: 27 años. Escolaridad: 9 años.
- Ernesto. Edad: 56 años. Escolaridad: 6 años.
- Juana. Edad: 56 años. Escolaridad: 6 años.
- Guillermina. Edad: 38 años. Escolaridad: 1 año.

El primer discurso que presentamos es de una informante del primer grupo:

PREGUNTA: Y ahorita – pensando en sus hijos, ¿qué es lo que prefiere usted para sus hijos?
JOVITA: Pues - para mí los dos. Que le entiendan y que le hablen bien.
PREGUNTA: Pero ¿para qué quiere que hablen otomí?

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.

Jovita maneja el discurso oficial. Habla de la «lengua otomí» y se identifica como indígena. Por lo menos en el momento de la entrevista da la impresión de que ella se siente orgullosa de ello. De acuerdo con la situación de la entrevista ella siente la presión de expresarse a favor de la lengua indígena para cumplir con una actitud favorable. Jovita notó que en este momento el discurso oficial era el más adecuado y trataba de cumplir con lo que se esperaba de ella. Tiene la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones ya que habla el otomí. Pero también habla el español de la región sin ser identificada como hablante del otomí. Eso le da la oportunidad de identificarse con diferentes grupos de acuerdo con lo que se espera de ella y de lo que ella desea en una situación determinada.

PREGUNTA: en Toluca les han dicho cosas que – o sea – que dicen – esas marías – o...
JOVITA: Sí son muy…
PREGUNTA: ¿También le ha pasado?
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.

Jovita nos da una reflexión de acuerdo con el discurso oficial. Ella relata el tratamiento negativo hacia los hablantes del otomí. Presenta las nociones claves del discurso del pasado «india» criticando a las personas que las usan, «pobrecitos». Las presiones que conducen sus acciones provienen de las ideologías y de los valores. No necesariamente sean esas mismas presiones favorables a la lengua indígena que conducen sus acciones ya que sus hijos hablan poco otomí porque ella y su esposo no lo habían transmitido.

PREGUNTA: ¿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 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 ( ).

SANTIAGO: 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.

SANTIAGO: 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 por allí, de vez en cuando, de vez en cuando por 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 ( )

Igual que Jovita, en los tres fragmentos de grabación de Santiago aquí presentados, él reflexiona sobre las actitudes de los mismos hablantes del otomí hacia su lengua aunque usa también nociones como 'raza'. El critica la autocensura de los hablantes del otomí. Nuevamente las presiones encuentran su origen en las ideologías y los valores. Eso coincide con el discurso oficial. Pero también es posible que Santiago en ocasiones haga lo mismo que en el momento de la entrevista estaba criticando, ya que sus hijos menores, igual que los hijos de Jovita, tampoco son hablantes del otomí. Eso significa que él y su esposa les hablan en español.

PREGUNTA: ¿Nunca has tenido – por ejemplo – una mala experiencia como tu mamá?

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 – fue cuando ya todo mundo se ofendió más bien toda la gente que se encontraba allí.

Ana es la hija de Ernesto y Juana. Ella critica el trato que se les ha dado a personas que hablan el otomí. Usa nociones del pasado como «estos indios» para resaltar las actitudes negativas del director de la secundaria del pueblo (discurso oficial). Los tres entrevistados Santiago, Jovita y Ana no tienen dificultades para expresarse en español.

ERNESTO: O sea que hemos venido transformándonos – No porque... nos sentamos rebajado. – Porque también tenemos... algunas *posibilidades* – Es-

tas posibilidades... han venido... por nuestro trabajo propio... ganado por nosotros *mismos*

Ernesto ha sido delegado de San Cristóbal. Su discurso tiende a ser oficial como el discurso de un político. Sin embargo, no parece natural. Al mencionar que también tienen «algunas posibilidades» y «ganadas por ellos mismos» parece decir lo opuesto: «Nosotros somos incapaces, sin posibilidades y necesitamos ayuda» y más adelante señala:

ERNESTO: 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*

En esta segunda parte Ernesto dice realmente que su gente se va civilizando porque aún no está civilizada. Él mismo tuvo que pasar por ese proceso. Él marca su discurso con el verbo «civilizar» como un discurso de la segunda época, es decir, el discurso del pasado que implica que el «indígena» tiene que cambiar para poder sobresalir. Las presiones que él experimenta son una combinación de creencias, valores, ideologías y necesidades que tienen sus raíces en las experiencias acumuladas en su historia personal. La experiencia de que los hablantes del otomí siempre se encuentran en desventaja da origen a la creencia de que hablar la lengua está necesariamente relacionada con la pobreza y la poca formación escolar. Así para Ernesto emergen principalmente dos presiones que se encuentran en contradicción; la presión que favorece a la LE y la presión que favorece a la LI. La primera encuentra su origen principalmente en el interés de Ernesto. Es decir, en las necesidades, las ideologías y los valores. La segunda emerge como MFC cuando Ernesto se encuentra en las redes sociales con hablantes del otomí como los vecinos.

ERNESTO: 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.

Aquí Ernesto confirma lo que anteriormente había dicho Santiago. Sin embargo, Santiago presentó una reflexión crítica de la autocensura en Toluca mientras que Ernesto la toma como algo muy natural, ya que

en Toluca (por *default*) no se habla el otomí. Aunque en este momento no queda muy claro si se estaba refiriendo a la conversación con monolingües del español o con hablantes del otomí. Ernesto también sigue usando la noción «dialecto» que no forma parte del discurso oficial pero que como hemos señalado sirve para demeritar el valor de la lengua. Sin embargo, en sus testimonios Jovita, Santiago y Ana, la hija de Ernesto, no usan esta misma noción ya que «dialecto» se usa a menudo en sentido peyorativo. En este conjunto de expresiones de Ernesto nuevamente se pueden encontrar las ideologías, los valores, las creencias y las necesidades generando presiones desfavorables para el otomí de San Cristóbal Huichochitlán.

> PREGUNTA: ¿Usted ha tenido experiencias yendo a Toluca y que allí le hayan dicho lo que acaba de decir su esposo? – Pobres indios.
> 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

Juana, la esposa de Ernesto y madre de Ana también relata lo que les puede suceder cuando hablan el otomí. Sin embargo, ella lo relata como si fuera algo natural. No usa las palabras 'india' o 'indio' de manera despectiva, sino como algo que ella tiene que soportar por no haber estudiado. En ese sentido la presión emerge de las creencias y de los valores. Juana no se queja y no condena el maltrato que ella experimenta. Simplemente reporta lo que sucede cuando alguien no domina el español que, sin embargo, para ella no es culpa de quienes la maltratan.

> JUANA: ( ) 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.

Su discurso no se manifiesta con nociones específicas, sino con la opinión que ella expresa: «gracias a dios... ya no hablan en otomí». Su discurso se parece a lo que hemos definido como el discurso de la segunda época del contacto, el mismo discurso que podría ser sancionado en situaciones diferentes entre hablantes monolingües del español. También sus presiones vienen de los valores y de las creencias y son desfavorables para el otomí. De manera muy compleja están entretejidas con presiones

relacionadas con las necesidades y la facilidad compartida cuando habla del problema de que es imposible hablar con una persona que viene de otro lugar sin saber hablar el español. Además hay presiones que surgieron de las creencias porque Juana cree que uno debe saber hablar el español. No piensa en la posibilidad de que esa persona tenga la misma obligación de hablar la lengua local. La obligación de los lugareños de hablar a los visitantes en español no le parece impuesta sino natural. Son presiones relacionadas con el discurso paternal.

> GUILLERMINA: ( ) es que – también este – cuando vamos a un lado – no sabemos hablar – y pues – luego las escuelas...

El comentario de Guillermina es aún más drástico. Ella dice que ellos «no saben hablar». Se podría interpretar que «no saben hablar bien el español», sin embargo, para ella hablar bien es hablar en español y quien no habla el español no sabe hablar bien.

> PREGUNTA: 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.
> 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
> GUILLERMINA: O cuando nosotros íbamos 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?...

Tal vez no haya entendido bien lo que quería decir con el comentario de uno de los presentes en la entrevista. Ella insiste en que los otomíes «no saben hablar o contestar» y que «son de allá». Igual que Jovita, Santiago y Ana habla del maltrato. La diferencia consiste en que ellos presentan esos incidentes como hechos de discriminación y le agregan un valor negativo cuando Guillermina, igual que Juana, relata sus experiencias como algo que simplemente sucede y que es el resultado de su «incapacidad de hablar».

GUILLERMINA: 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.

En este segmento se equipara el avance con la elección de lengua. De acuerdo con la lógica de Guillermina, la comunidad está avanzando porque actualmente los niños ya están cambiando y hablan más el español que el otomí.

PREGUNTA: ¿Y eso es bueno?
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?
GUILLERMINA: 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.
GUILLERMINA: 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?

Igual que Ernesto, también Guillermina usa el adjetivo «civilizado» que marca el discurso de la segunda etapa. Ser o parecer civilizada es una presión que proviene de los valores y de las creencias generales de la comunidad.

GUILLERMINA: 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.

Como Guillermina reporta, la mayoría de los padres de familia piensan igual.

PREGUNTA: ¿Es preferible que se les enseñen en la escuela a hablar en español?
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 nuestro eden-

> tidad... 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?

Al insistir, Guillermina demuestra que también maneja un poco el discurso oficial. Ella dice que «algunos se avergüenzan» pero no dice «algunos nos avergonzamos».

> GUILLERMINA: 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?

Finalmente habla del cambio de vida en su comunidad en general. Ella percibe el cambio entero, inclusive el desplazamiento del otomí por el español, como algo positivo. A pesar de su intento con el discurso oficial, ella maneja más el discurso de la segunda etapa. Aquí hace notar la presión emergente de las necesidades que relaciona lo civilizado como algo opuesto a la pobreza.

CONCLUSIONES

Ana, Santiago y Jovita son los que mejor manejan el discurso oficial actual. Esto coincide también con su dominio del español. Los tres no tienen problema cuando se reúnen con monolingües del español. No son reconocidos como hablantes del otomí. Sus posiciones son muy críticas frente al maltrato hacia los hablantes del otomí y hacia la autocensura de los mismos hablantes. Ellos también manejan todos los términos del discurso oficial.

A diferencia de Jovita, Santiago y Ana los entrevistados Ernesto, Juana y Guillermina no manejan el discurso oficial de la tercera etapa. La mayor parte de su discurso se ubica en la segunda etapa. Así también demuestran sus actitudes, las mismas que formaban el discurso del pasado durante la segunda etapa. Ellos han sufrido más el maltrato de los hablantes monolingües del español, pero solo relatan sus experiencias de una manera más neutra como si fueran hechos naturales. Así, ellos no expresan valores negativos en reacción a las actitudes negativas hacia sus personas y su lengua.

Finalmente, el discurso de la segunda etapa sobrevive, principalmente, en las personas que han tenido que soportar el trato que subyace

al discurso de la misma. Las presiones que experimentan los miembros de cada grupo son parcialmente diferentes y hacen emerger diferentes discursos y actitudes. El primer grupo, que representan Ana, Santiago y Jovita, por hablar el español como la mayor parte de la población de México, dispone de muchas ventajas a diferencia del segundo grupo, Ernesto, Juana y Guillermina. Para el primer grupo el estado del mundo no se divide tanto en contextos más favorables y menos favorables como es el caso para el segundo. A menudo se encuentran en situaciones menos favorables que en su imaginario ya se ha convertido en una normalidad. Sin embargo, cada integrante del primer grupo experimenta en algunas situaciones las desventajas pero también tiene la posibilidad de no ser reconocido cuando así lo decide. Eso es debido al manejo bilingüe de ambas lenguas por ellos ya que su FC se adapta sin problema a los diferentes contextos. Ellos tienen más opciones para identificarse con los hablantes que ellos decidan en cada momento. Así no experimentan grandes desventajas al expresarse favorablemente de la lengua otomí y de sus hablantes con quienes quieren identificarse de vez en cuando. En conversaciones con hablantes monolingües del español no les resulta ninguna desventaja.

Para el segundo grupo es claro que el estado del mundo se divide en situaciones favorables y desfavorables según el contexto. Muchas veces las situaciones desfavorables superan por mucho a las situaciones favorables. Las presiones que experimentan los sujetos de este grupo son variadas y frecuentemente contradictorias. Ellos se desenvuelven lingüísticamente con facilidad cuando conversan con otros hablantes del otomí. En estas situaciones las presiones como producto de la MFC favorecen a la lengua indígena. Sin embargo, su historia personal parte de la experiencia de que los hablantes del otomí siempre se encuentran en desventaja material frente a los demás que serían los hablantes del español. En este sentido son las necesidades que han creado presiones a hablar y aprender el español. Las presiones que emanan de las necesidades desfavorecen a la lengua local. Estas mismas presiones son reforzadas por presiones ideológicas y presiones que resultan de los valores. Sin embargo, aquí queremos poner énfasis en las presiones que resultan de las creencias y que resultan desfavorables para la lengua originaria, pero muy favorables para el español. Basadas en las experiencias del pasado ellos ven como un hecho que es la misma lengua que está relacionada con los problemas de pobreza. Los integrantes del segundo grupo relacionan a su propia lengua con la ignorancia y al español con la educación, el conocimiento y el bienestar. De esta manera las creencias crean presiones desfavorables para el otomí en los miembros del segundo grupo. Las mismas creencias se combinan jun-

to con las presiones de las necesidades y parcialmente con las presiones de los valores. Eso explica parcialmente que las actitudes discriminatorias contra la lengua indígena son reflejadas en los discursos del pasado y aún están sobreviviendo en los sujetos del segundo grupo, es decir en los hablantes que tienen el otomí como primera lengua.

REFERENCIAS

Barabas, A. (2000). La construcción del indio como bárbaro: de la etnografía al indigenismo. En *Revista Alteridades* 19(20):9-20.

Bartolomé, M. (1997). *Gente de Costumbre y Gente de Razón*. México: Siglo XXI.

Cienfuegos, D. (2005). *Políticas y derechos lingüísticos. Reflexiones sobre la lengua y el derecho*. México: Porrúa.

Edwards, J. (1985) *Language, Society and Identity*. Oxford: Basil Blackwell Inc.

Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell.

Instituto Nacional de Lengua Indígenas (INALI) (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*. México: Diario Oficial. Disponible en http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf (Consultado el 9 de enero de 2008).

Instituto Nacional de Lengua Indígenas (INALI) (2011). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas*. Disponible en http://site.inali.gob.mx/LGDPI/rev_leyes/esp/esp.html (Consultado el 5 de noviembre de 2012).

Kuhn, J. & I. Trujillo Tamez La nominación de los actores en el discurso mediático de la prensa mexicana: Estudio de caso del día 29 de marzo de 2001. En *Signos Lingüísticos* 6(11): 85-108.

Le Page, R. & A. Tabouret-Keller (1985). *Acts of Identity.* Londres: Cambridge University Press.

Orozco y Berra, M. (1864). *Geografía de las lenguas y carta etnográfica de México: precedidas de un ensayo de clasificación de las mismas lenguas y de apuntes para las inmigraciones de las tribus.* México: Imprenta de J.M Andrade y F. Escalante.

Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Inc.

Terborg, R. (2000). The Usefulness of the Concept of Competence in Explaining Language Shift. *Linguistik online* 7 (3). Disponible en http://linguistik-online.com (Consultado el 23 de septiembre de 2006).

Terborg, R. (2004). *El desplazamiento del Otomí en una comunidad del municipio de Toluca.* Tesis doctoral. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Terborg, R. (2006). La ecología de presiones en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. En *Forum Qualitative Social Research*. Disponible en: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-39-s.htm (Consultado el 4 de diciembre de 2007).

Terborg, R., García Landa L. y Moore P. (2006). The Language Situation in Mexico. En *Current Issues in Language Planning* 7(4).

Terborg, R. & L. García Landa (coords.). (2011). *Muerte y vitalidad de lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-Universidad Nacional Autónoma de México.

Terborg R. & L. García Landa (2013) The Ecology of Pressure: Towards a Tool to Analyze the Complex Process of Language Shift and Maintenance. En Massip-Bonet, À. & A. Bastardas-Boada (eds.) (2013). *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society* (pp.219-239) Editorial Springer. Heidelberg.

Trujillo Tamez, I. (2012). *La vitalidad lingüística de la lengua ayuk o mixe en tres comunidades: Tamazulapam del Espíritu Santo, San Lucas Camotlán y San Juan Guichicovi* (Tesis doctoral). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria.* Barcelona: Gedisa.

Varela, F. (1990). *Conocer: La ciencias cognitivas*. Barcelona: Grijalbo.

Velázquez, V. (2008). *Actitudes lingüísticas y usos del Matlazinca y el Atzinca: Desplazamiento de dos lenguas en el Estado de México* (Tesis doctoral). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Zimmerman, K. (1992). *Sprachkontakt, ethnische Identität und Identitätsbeschädigung*. Frankfurt: Vervuert.

Entre la lucha por la vida y un futuro incierto

Estudio comparativo sobre el mantenimiento-desplazamiento de la lengua mixe de Tamazulapam, Oaxaca y la lengua totonaca de Mecapalapa, Puebla, México[1]

Isela Trujillo Tamez
Lourdes Neri

INTRODUCCIÓN

Diversos procesos socioeconómicos, ideológicos, culturales y de comunicación de la globalización han puesto en juego una serie de condiciones que benefician a determinadas lenguas en perjuicio de otras lenguas y sus hablantes. Se trata de un proceso gradual de desplazamiento que afecta a cientos de lenguas minoritarias en el mundo y que, particularmente, en México actúa directamente sobre las lenguas indígenas del país.

Se ha observado que la tendencia primordial en el mundo es la del desplazamiento de las lenguas minoritarias, en contraste con la avasallante expansión de las lenguas dominantes como el inglés, el francés, el chino, el ruso, el árabe y el español (Romaine, 1989: 69). Concretamente en México hablamos de una imperiosa expansión del español que afecta de un modo u otro la continuidad de las más de 68 agrupaciones lingüísticas que existen en el país[2] (INALI, 2008).

En términos teóricos, la sociolingüística ha venido trabajando el fenómeno de mantenimiento-desplazamiento de las lenguas desde hace varias décadas. Se trata de una categoría de análisis que refiere a un proceso por el cual determinada población de hablantes de una lengua opta por el uso y la continuidad de su lengua (mantenimiento) o bien declina totalmente a favor de otra (desplazamiento) (Fasold, 1984; Moreno, 1998). Las causas que influyen a favor o no del uso de determinada lengua dependen de múltiples presiones que los hablantes de las lenguas experimentan, y las acciones que contribuyen al desplazamiento de una determinada lengua pueden no ser siempre intencionadas o conscientes por parte de los hablantes (Terborg, 2004).

---

[1] Este capítulo es producto del proyecto PAPIIT IN404313-RN404313 (UNAM) «Situaciones y prácticas bilingües que contribuyen al mantenimiento-desplazamiento de lenguas. Análisis del "conocimiento" y de la "máxima facilidad compartida" como sistemas complejos».

[2] El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas destaca que estas 68 agrupaciones lingüísticas se manifiestan en 364 variantes lingüísticas que por diversas razones lingüísticas y sociolingüísticas deberían ser tratadas como lenguas (INALI, 2008).

Por otro lado, se habla de mantenimiento y desplazamiento de las lenguas como conceptos que se implican mutuamente y que no es posible separarlos. Es decir, la complejidad del fenómeno da cuenta de una serie de presiones favorables y desfavorables que sufren los hablantes de las lenguas y que ponen en riesgo el mantenimiento de su lengua cuando las presiones desfavorables sobre la misma se incrementan (Terborg, 2004; Terborg & García Landa, 2011; Trujillo, 2012).

Por su parte, Fishman (1984, 1991) observa que un conocimiento detallado de la situación sociolingüística que enfrentan las lenguas minoritarias es el primer paso para revertir el desplazamiento, de modo que no es posible invertir el desplazamiento sin un estudio anterior sobre el mismo (1991). Este principio es fundamental y consideramos que en México es necesario comenzar a construir un mapa detallado de la situación y etapas de desplazamiento que enfrentan las lenguas indígenas según sus muy diversos contextos geográficos, económicos, culturales, entre otros. Solo así se podrá proyectar oportunamente una planificación del lenguaje sustentable para cada uno de estos contextos.

En este artículo nos proponemos describir la situación de mantenimiento-desplazamiento de comunidades que se ubican en dos diferentes zonas serranas del país. Por un lado, investigamos la comunidad de Tamazulapam, de habla mixe, ubicada en la Sierra Norte de Oaxaca, y por otro lado, la comunidad de Mecapalapa ubicada en la Sierra Norte de Puebla, y en donde aún se habla la lengua totonaca. Escogimos estas dos comunidades porque a pesar de tener condiciones geográficas similares y estar viviendo cambios socioeconómicos e ideológicos comunes, los efectos de estas condiciones tienen repercusiones diferenciadas en el mantenimiento de la lengua indígena de cada lugar. Consideramos que la comparación y el contraste entre las condiciones que viven estas comunidades de regiones diferentes del país, nos dan luz y nos permite tener un panorama más claro de cómo presiones similares pueden tener efectos diferenciados en la sobrevivencia de las lenguas. En esta investigación concretamente intentamos responder a las siguientes preguntas:

¿Cuál es la situación en el conocimiento de la lengua indígena *versus* el español de cada una de estas comunidades? ¿Cuáles son las condiciones contrastivas de este conocimiento en cada una de las comunidades? ¿Qué presiones en común están teniendo efectos diferenciados con respecto a la situación de mantenimiento-desplazamiento de la lengua indígena del lugar?

LAS COMUNIDADES DE INVESTIGACIÓN

Tamazulapam del Espíritu Santo, Oaxaca

La población de Tamazulapam pertenece al pueblo indígena mixe, o como ellos mismos se autodenominan, al pueblo *ayuujk*, y la lengua del lugar recibe el mismo nombre. La lengua mixe o *ayuujk* pertenece a la familia lingüística indoamericana conocida como Mixe-Zoque, nombre que proviene de la unión de dos ramas lingüísticas que la constituyen (Torres, 2004: 19). Las agrupaciones lingüísticas que pertenecen a esta familia lingüística son el ayapaneco, oluteco, popoluca de la Sierra, sayulteco, texistepequeño, mixe y zoque. En específico, el mixe o *ayuujk* presenta seis variantes lingüísticas que son: mixe alto del norte, mixe alto del centro, mixe alto del sur, mixe medio del este, mixe medio del oeste, mixe bajo (INALI, 2008). La variante de Tamazulapam es la del mixe alto del centro.

El nombre mixe de la comunidad de Tamazulapam es *tuknë'ëm* que significa «el lugar de un agua» mientras que su nombre en náhuatl significa «en el agua de los sapos». Se trata de un pueblo mixe antiguo que tiene registros agrarios desde el siglo XVIII. (Santiago, 2010: 19).

Esta comunidad indígena se localiza en la zona alta de la región mixe. Para llegar a la comunidad se utiliza la carretera Oaxaca-Ayutla, pasando por la ciudad de Tlacolula y Mitla, los pueblos de San Lorenzo y Santa María Albarradas hasta llegar al pueblo de Ayutla, de ahí se sigue la desviación de la carretera hacia Totontepec por unos veinte minutos más hasta llegar a Tamazulapam. Se hace aproximadamente un máximo de tres horas desde la ciudad de Oaxaca.

Con respecto a la forma de gobierno y administración, Tamazulapam si bien conserva un régimen de «usos y costumbres»,[3] sigue una organización administrativa de cargos propia del sistema municipal mexicano: presidente municipal, síndico, alcalde, mayores, topiles, etcétera; separándolos de los cargos religiosos de la mayordomía.

En la actualidad, las principales actividades económicas de Tamazulapam tienen que ver con una serie de actividades comerciales locales desarrolladas en las últimas dos o tres décadas, como el mercado de diversos productos naturales, las tiendas de abarrotes y de ropa, casetas de teléfono, transporte a la ciudad de Oaxaca. Permanece la agricultura de maíz, frijol y otros productos locales de temporal. También sobrevive en pequeña escala la elaboración de comales, ollas de barro, textiles tradicionales y tepache.

[3] En el sistema de «usos y costumbres» las autoridades locales son elegidas en asamblea sin la intervención de los partidos políticos.

Con respecto a las instituciones, Tamazulapam cuenta ya con dos preescolares, una primaria general, una escuela secundaria y un telecobao a nivel medio superior. Cuenta también con un hospital de gobierno.

La población de Tamazulapam, como cabecera municipal, es de 2,372 habitantes, 1,271 mujeres y 1,101 hombres. Del total de población, se reporta que 2,101 hablan la lengua mixe y 17% presenta situación de monolingüismo en esta lengua (INEGI, 2005).

Mecapalapa, Puebla

Mecapalapa es una comunidad que se encuentra en la Sierra Norte del estado de Puebla y pertenece al municipio de Pantepec. Mecapalapa se ubica sobre un cerro y la rodea el río Munixkhan, de hecho, el nombre original de la comunidad era Munixkhan pero cambió a Mecapalapa que es un nombre en lengua náhuatl.

La comunidad está dividida en cinco barrios: el Terrero, la Loma, Cinco de mayo, Barrio de las Flores y Centro (González, 1982). Mecapalapa cuenta con los siguientes servicios públicos: agua potable, electricidad, servicio de limpia, pavimentación, alcantarillado, teléfono, casa de salud y transporte público hacia las localidades cercanas. Esta comunidad se conecta con la localidad de Villa Lázaro Cárdenas (conocida como «La Uno»), por donde pasa la carretera México-Pachuca-Tuxpan.

En cuanto a su infraestructura educativa tiene dos jardínes de niños, dos escuelas primarias (una de ellas bilingüe totonaco-español), una telesecundaria y una preparatoria.

Con respecto a la situación política de Mecapalapa, cabe señalar que la estructura jerárquica totonaca no se ha conservado sino que ha sido sustituida por una estructura oficial constituida por el presidente municipal, los agentes municipales y los policías, entre otros.

Las actividades económicas principales que se desarrollan en este sitio son: la agricultura, la ganadería y el comercio. La agricultura está basada en el cultivo de caña de azúcar, café, chile, maíz, frijol, frutas y maderas; la ganadería en la crianza de ganado vacuno y bovino, y por último, el comercio en la transacción de diferentes bienes.

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda, esta comunidad tiene 3,083 habitantes, que se componen de 1,450 hombres y 1,633 mujeres (INEGI, 2010). En los últimos años se observa una disminución de la población que puede deberse a la migración, ya que muchos jóvenes salen a estudiar o trabajar fuera del municipio, incluso algunos de ellos buscan oportunidades de trabajo en Estados Unidos porque encuentran pocas opciones de desarrollo económico y profesional en su comunidad.

FIGURA 1
Mapa de ubicación de las comunidades de Tamazulapam en Oaxaca y Mecapalapa en Puebla

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta primera aproximación a nuestras comunidades de investigación, trabajamos desde una metodología cuantitativa e implementamos una encuesta sociolingüística que recoge información sobre el conocimiento tanto de la lengua indígena como del español. Los datos se analizan en forma estadística y se presentan gráficamente.

La muestra de datos de la encuesta sociolingüística que aplicamos en Tamazulapam fue de 159 encuestas, 79 de las cuales fueron aplicadas a mujeres y 80 a hombres, se contó con representación de todos los grupos de edad. En tanto que la muestra de investigación en Mecapalapa fue de 465 personas, de donde 211 eran hombres y 254 mujeres, también de todos los grupos de edad.

Para ilustrar y comparar la situación de conocimiento de la lengua indígena y el español en las comunidades investigadas, empleamos la fórmula que proponen Terborg y García para este tipo de estudios (2011: 262-263). Esta fórmula permite observar el grado de conocimiento de la

lengua indígena, del español o ambas entre distintas generaciones o grupos de edad, según el género o bien entre distintas comunidades. La combinación de datos dependerá de los intereses de cada investigador al aplicar la fórmula.

Con respecto a la encuesta sociolingüística levantada en ambas comunidades, la cual incluye información sobre el conocimiento de las lenguas, se debe aclarar que se busca conocer cuál es el grado de conocimiento de la lengua indígena y el grado de conocimiento que tienen del español, a partir de la propia valoración que tienen de las lenguas los hablantes. Es decir, se trata de una evaluación o valoración que hace el hablante sobre su propia «competencia lingüística».

No fue propósito de esta investigación verificar o medir si este grado de competencia reportado por los hablantes es «exacto» en términos lingüísticos reales. Consideramos que en este estudio sobre mantenimiento-desplazamiento de la lengua indígena es igual o incluso más importante la valoración que hace el propio hablante sobre su conocimiento de la lengua, pues esto nos dice más sobre sus actitudes hacia las lenguas y el uso que hacen de ellas, en contraste con una medición de la competencia lingüística «experimental»[4] que no siempre considera la opinión de los hablantes. Fundamentamos esto en el sentido de que un hablante puede tener realmente una competencia lingüística muy alta de la lengua indígena, sin embargo, ha dejado de usarla o transmitirla. Su grado de competencia real podría no estar contribuyendo al mantenimiento de la lengua.

Así, la variable que se presenta en este artículo refiere exclusivamente a la valoración que hace el hablante de su competencia lingüística. Al respecto, se incluyeron en la encuesta preguntas de opción múltiple que responden a la pregunta sobre cuál es su conocimiento de las lenguas:

Mixe o Totonaco (Según sea la comunidad)
Bien – Poco – Entiende solamente – No

Español
Bien – Poco – Entiende solamente – No

De la suma de los resultados de la encuesta se calcula un valor entre 0 y 100 para cada lengua, puede detallarse según los diferentes grupos de edad y según el género de los encuestados. Para cada lengua el valor mí-

[4] Nos referimos aquí a las distintas pruebas o test orales y escritos que buscan evaluar la competencia de los hablantes.

nimo es 0 y el valor máximo es 100 (este valor podríamos considerarlo como el mayor grado de conocimiento de la lengua).

Se manejan las siguientes abreviaturas para clasificar los datos obtenidos sobre el conocimiento de las lenguas: B (Si habla bien), P (poco), E (entiende solamente), N (no) y T (total). La fórmula es la siguiente: El valor V se obtiene multiplicando B por 3, P por 2, E por 1, N por 0 y el total T por 3. La suma de los resultados de B, P, E y N se divide entre T. Esta fórmula se aplica tanto a la lengua indígena como al español (Terborg & García Landa (2011: 263).

En resumen:

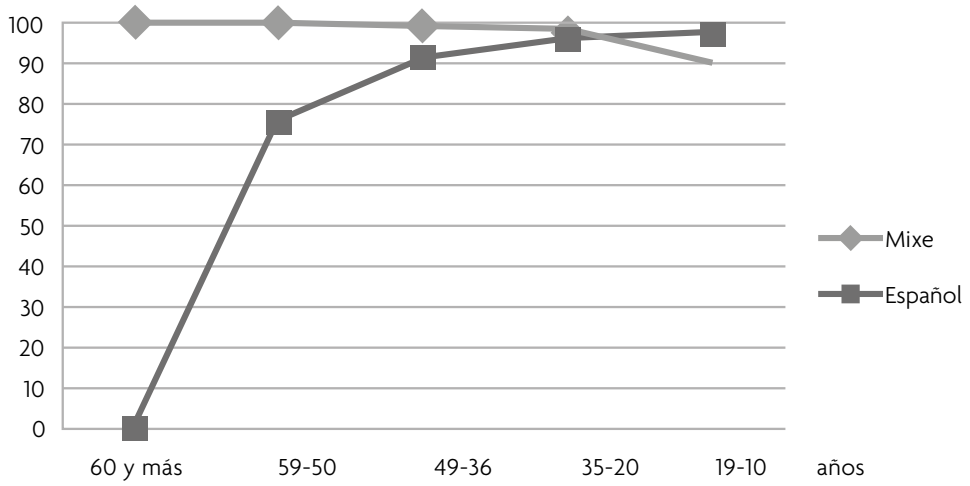
$$V = \frac{3xB+2xP+1xE+0xN}{3xT}$$

El grupo generacional es muy importante porque da cuenta si existe un cambio o no en el grado de conocimiento de la lengua de las generaciones adultas hacia las generaciones jóvenes. Este es el factor más importante para observar cómo se da el desplazamiento de la lengua a nivel generacional.

En el siguiente gráfico se compara el valor de conocimiento del mixe en relación con el español, según el grupo generacional en la comunidad de Tamazulapam de la Sierra Norte de Oaxaca:

GRÁFICO 1

Conocimiento reportado sobre el mixe y el español en Tamazulapam



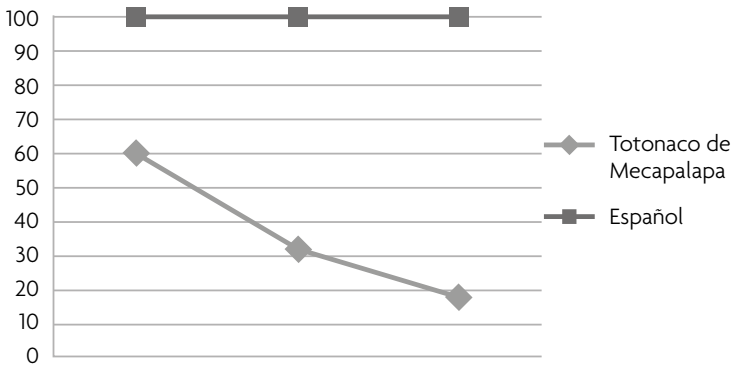
En Tamazulapam el valor del mixe está prácticamente en 100 en las generaciones de los adultos y ancianos desde 50 años a 60 años y más. Es en la generación de 20 a 49 años que se comienza a observar una pequeña disminución en cuanto al conocimiento del mixe, pues el valor es de alrededor de 98. En la generación de 10 a 19 años el conocimiento del mixe ha disminuido hasta un valor de 88.

En cuanto al conocimiento del español, se observa con claridad el cambio de una generación de 60 años y más, prácticamente monolingüe del mixe, a una generación de 10 a 19 años con un conocimiento del español, incluso, ligeramente mayor al mixe. Así, el incremento en el conocimiento del español solo se hace evidente en la generación más joven. En términos generales el grado de conocimiento del español a nivel comunidad, no ha desplazado al mixe, si bien se desarrolla ampliamente el bilingüismo, los datos de la muestra evidencian una situación aún de mantenimiento de la lengua indígena.

En Mecapalapa, la situación con respecto al conocimiento de la lengua totonaca presenta un marcado contraste con la situación del mixe, como se observa en el gráfico 2.

GRÁFICO 2

Conocimiento del totonaco versus el español en Mecapalapa

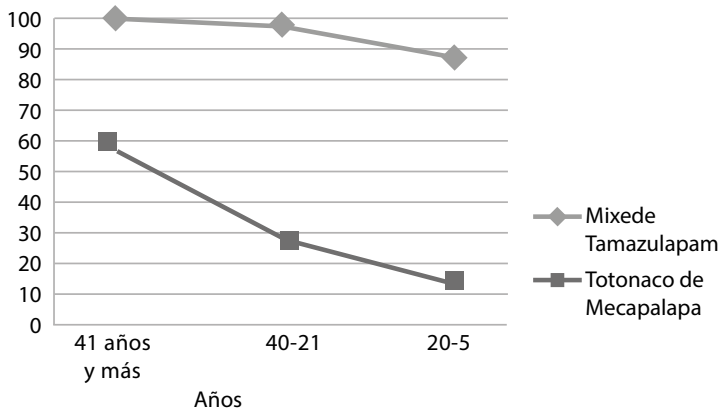


El valor del totonaco en Mecapalapa está en un máximo de 60 en las generaciones de los adultos mayores de 41 años, y continúa en decremento hasta llegar a un valor menor a 20 en la generación de 5 a 20 años. Se observa que una importante cantidad de encuestados de la muestra tienen como lengua dominante al español, y solo un número limitado de los encuestados son bilingües, y reportan un conocimiento de la lengua indígena. Los datos de la muestra evidencian con claridad una situación de desplazamiento de la lengua indígena.

En la siguiente gráfica se observa el marcado contraste que existe en cuanto al mantenimiento-desplazamiento de la lengua de cada comunidad investigada:

GRÁFICA 3

Comparativo sobre el conocimiento de la lengua indígena entre Tamazulapam y Mecapalapa



El resultado de la encuesta levantada en estas comunidades es evidentemente contrastivo, el conocimiento de la lengua mixe reportado en Tamazulapam es muy alto en la mayoría de los grupos de edad, y la disminución en el conocimiento de la lengua indígena es apenas perceptible en el grupo de los jóvenes y niños. En tanto que en Mecapalapa, la pérdida en el conocimiento de la lengua es evidente en todos los grupos de edad.

En ambas comunidades se ha desarrollado el bilingüismo y el conocimiento del español es muy alto en la mayoría de los grupos de edad en Mecapalapa, mientras que en Tamazulapam es más marcado en la generación de los jóvenes y los niños. La población monolingüe de la lengua indígena solo se presenta en Tamazulapam en la población mayor de 60 años. En tanto que Mecapalapa prácticamente ya no posee población monolingüe de la lengua indígena.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para entender como surgen las presiones que están generando el mantenimiento o desplazamiento de nuestras lenguas de estudio, es necesario mencionar una serie de factores comunes y/o diferenciados que brindan particularidad a cada uno de los contextos donde se desenvuelven los hablantes de estas lenguas.

TABLA 1

Comparativo entre Mecapalapa y Tamazulapam

Factores comunes en ambas comunidades	*Factores característicos de Mecapalapa*	*Factores característicos de Tamazulapam*
1. Política lingüística y educativa durante muchos años castellanizadora	6. Mayor desarrollo de las vías de comunicación	9. Desarrollo de vías de comunicación reciente
2. Niveles de urbanización y de infraestructura similiares	7. Mayor desarrollo de los medios masivos de comunicación	10. Desarrollo de los medios masivos de comunicación reciente
3. Equiparable número de habitantes	8. Fuerte contacto con población no indígena	11. Poco contacto con población no indígena
4. Características geográficas similares		12. Iniciativas locales a favor de la lengua y cultura del lugar
5. Población migrante a las grandes ciudades		

No obstante los factores contextuales que estas comunidades tienen en común, destaca también cómo las causas que están generando un contraste importante, en cuanto al futuro de las lenguas indígenas en estas comunidades, dependen de muy diversas presiones a las que los hablantes de estas lenguas se ven expuestos, y solo pueden ser entendidos desde las realidades locales.

Debemos señalar ahora que no será posible desarrollar un análisis completo de todas las posibles presiones que existen en cada lugar, sino tan solo perfilar una de las presiones que puede estar determinado el mantenimiento del mixe y, a su vez, el desplazamiento del totonaco. Se trata de la presión que nace de la «facilidad compartida». Para entender lo que significa esta presión debemos aludir brevemente a la propuesta del modelo de ecología de presiones que propone Terborg.

Terborg (2000, 2004 y 2006) en el marco de sus estudios sobre el desplazamiento lingüístico de la lengua maya de Dzitás y Xocen en Yucatán y, posteriormente, del otomí en San Cristóbal Huichochitlán en el Estado de México, elaboró el modelo de ecología de presiones para explicar la relación lengua indígena-español que se observaba en ambas regiones.

Este modelo destaca que cuando hay diferentes lenguas en contacto sus hablantes experimentan diferentes presiones que pueden favorecer el mantenimiento o el desplazamiento de una lengua, de modo que es fundamental entender dónde está el origen de las presiones que experimentan los hablantes. Terborg destaca así que las presiones nacen, por un lado de los intereses que tienen los individuos –mismos que derivan de las necesidades y las ideologías–, y por otro lado, de la facilidad compartida.[5]

[5] Para una explicación amplia y detallada del modelo de ecología de presiones se recomienda consutar Terborg, 2000, 2004, 2006 y Terborg & García Landa, 2011.

La facilidad compartida es un concepto propio del modelo de ecología de presiones y refiere a las presiones que están relacionadas con el conocimiento, uso y selección de un código lingüístico determinado. Para explicar la elección de código de una persona, el modelo de ecología de presiones propone este concepto, el cual puede ser considerado más o menos equivalente al de competencia social. Terborg destaca (2006: 91-92):

> En 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 las dos personas interactuando 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 extremo, y desaparecer en el otro. Para acercarse al extremo de la máxima facilidad compartida son necesarias las historias comunes de los participantes. 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 (Terborg, 2006: 91-92).

La facilidad compartida se constituye por: 1) el conocimiento individual (competencia), 2) el uso del código entre bilingües y monolingües determinados, es decir, la constelación de participantes en una conversación, y 3) la selección del código de acuerdo al tema, a los espacios y a los ámbitos (Terborg & García Landa, 2011: 259). Los datos de nuestra investigación y que hemos presentado en el apartado anterior buscaron captar ciertos aspectos del primer y segundo nivel de la facilidad compartida.

Con base al primer nivel de la facilidad compartida, que refiere al conocimiento de la lengua, en Tamazulapam el mixe tiene un peso todavía muy importante en casi todos los individuos encuestados, la mayoría de los grupos de edad, según se reportan en nuestra muestra, tienen un alto conocimiento de la lengua mixe, no encontrando casos de monolingüismo de español, pero sí de monolingües en la lengua indígena. La transmisión de la lengua local no ha sido interrumpida, aunque se comienza a percibir una disminución de la transmisión de lengua mixe en ciertos niños.

En el caso de Mecapalapa, el conocimiento del español supera al de la lengua indígena en la mayoría de las personas encuestadas, la tendencia hacia el monolingüismo en español la encontramos en todos los grupos

de edad, únicamente en el grupo de mayor edad (41 años y más) hay un mayor bilingüismo español-totonaco, con una presencia nula de monolingüismo en totonaco.

En nuestra investigación se evidencia que en Tamazulapam la elección del mixe dentro de las interacciones comunicativas cotidianas sigue siendo muy importante, esta dinámica genera una presión que por su propio motor garantiza todavía el uso de la lengua indígena y su mantenimiento. Es decir, la fuerza que nace de la facilidad compartida es favorable hacia la lengua local.

Contrariamente, en el caso de Mecapalapa la elección de totonaco se está restringiendo cada vez más a las interacciones comunicativas que se establecen en ciertos hogares (y aún en este ámbito ha disminuido). De modo que es evidente que la facilidad compartida entre la mayoría de la población ya es favorable al español, y esta presión repercute en un continuo desplazamiento de la lengua totonaca.

Uno de los factores del contexto que destacamos diferencian a Tamazulapam de Mecapalapa está en la frecuencia del contacto lingüístico entre hablantes de lengua indígena y los hablantes del español. Mientras en Mecapalapa el contacto con hispanohablantes es frecuente, dado el asentamiento de monolingües de español en la localidad, en Tamazulapam es restringido, ya que el poblado es propiamente de población indígena y el contacto con no indígenas se da cuando salen del pueblo a la ciudad de Oaxaca, o bien con hispanohablantes que están de paso por la comunidad.

Nuestra información evidencia que es muy probable que esta diferenciación haya repercutido fuertemente en la elección de las lenguas en las interacciones comunicativas de la gente de cada comunidad, y esté repercutiendo contrastivamente en el uso de las lenguas. Así en Tamazulapam, dado el alto grado de bilingüismo de la mayoría de la población, actualmente los hablantes del lugar pueden establecer a gusto y en libertad interacciones comunicativas tanto en mixe como en español, según lo amerite la situación, mientras que en Mecapalapa los hablantes de totonaco se ven presionados a acomodarse al código lingüístico dominante, en función de que solo un limitado grupo de la población mantiene el uso del totonaco.

CONCLUSIONES

Nuestros datos levantados en Tamazulapam de la Sierra Norte de Oaxaca y Mecapalapa de la Sierra Norte de Puebla, ponen de manifiesto cómo las presiones que influyen en el mantenimiento o desplazamiento de las lenguas son múltiples y definidas según la realidad de cada contexto. Así, si

bien Tamazulapam y Mecapalapa comparten características geográficas y de desarrollo urbano similares, los patrones con respecto al mantenimiento de la lengua indígena son contrastantes.

Tamazulapam es una comunidad altamente bilingüe, cuya transmisión de la lengua mixe, si bien, es variable según las familias, hasta el momento conserva un patrón que favorece el bilingüismo mixe-español en la mayoría de la población. Mecapalapa, por el contrario, es una comunidad donde el bilingüismo de totonaco y español es restringido a los adultos de ciertas familias y se observa un patrón que favorece el monolingüismo de español en detrimento de la lengua indígena.

Encontramos que es probable que la facilidad compartida, presión que se relaciona con el conocimiento, uso y selección de un código lingüístico, sea efectivamente una de las presiones determinantes en el mantenimiento de la lengua mixe de Tamazulapam y del desplazamiento del totonaco de Mecapalapa. Es decir, mientras que en Tamazulapam el conocimiento y uso del mixe es una fuerza motriz a favor de la continuidad del mixe, en Mecapalapa la facilidad compartida en español define la gran mayoría de las interacciones comunicativas de la población, de modo que es una fuerza que desplaza abiertamente al totonaco.

Estos resultados no son definitivos y estamos ahora planteando nuevas aproximaciones con un enfoque cualitativo que nos permita ampliar el estudio hacia el conocimiento de otras presiones que, además de la facilidad compartida, estén determinando el futuro contrastante entre ambas lenguas. Al respecto, consideramos que un estudio de actitudes hacia la lengua indígena por los propios hablantes y los no hablantes podría ser decisivo para entender la estrepitosa pérdida de la lengua local en Mecapalapa y el mantenimiento de la misma en Tamazulapam.

REFERENCIAS

Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell.

Fishman, J. (1984). Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación. En Garvin, P. & Y. Lastra (comps.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística (*pp. 375-423). México: Universidad Autónoma de México.

Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift. Theorical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages.* Clevedon: Multilingual Matters LTD.

González, P. (1982). *Educación bilingüe en Mecapalapa*. Puebla, México: SEP-INI-CIESAS.

Instituto Nacional de Lengua Indígenas (INALI) (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*. México: Diario Oficial. Recuperado de http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf (Consultado el 9 de enero de 2008).

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) (2005). *Conteo Nacional de Población 2005*. México: INEGI. Recuperado de www.inegi.org.mx (consultado el 25 de mayo de 2008).

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. México: INEGI. Recuperado de www.inegi.org.mx (consultado el 18 de octubre de 2012).

Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. España: Ariel.

Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Inc.

Santiago, J. (2010). Ideologías lingüísticas sobre el uso y la socialización en Tamazulapam mixe, Oaxaca [Tesis de maestría]. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Terborg, R. (2000). The usefulness of the Concept of Competence in Explaining Language Shift. *Linguistik online,* 7 (3). Recuperado de http://linguistik-online.com (consultado el 23 de septiembre de 2006).

Terborg, R. (2004). *El desplazamiento del Otomí en una comunidad del municipio de Toluca* [Tesis doctoral]. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Terborg, R. (2006). La ecología de presiones en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. En *Forum Qualitative Social Research*. Recuperado de http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/ 4-06/06-4-39-s.htm (Consultado el 4 de diciembre de 2007).

Terborg, R. & L. García (coords.) (2011). *Muerte y vitalidad de lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-Universidad Nacional Autónoma de México.

Torres, G. (2004). *Mixes: Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Trujillo Tamez, I. (2012). *La vitalidad lingüística de la lengua ayuk o mixe en tres comunidades: Tamazulapam del Espíritu Santo, San Lucas Camotlán y San Juan Guichicovi* [Tesis doctoral]. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Globalización, lengua e identidad: revitalización identitaria y desplazamiento lingüístico en Oaxaca

María Martínez-Iglesias
Anabel Lorenzo Robles

En el libro clásico de Fishman (1985), *Lengua e identidad,* se explica que cuando dos colectividades etnolingüísticas interactúan existen tres tipos básicos de resolución. En un caso, la lengua intrusa se pierde frente a la autóctona. Un ejemplo sería el caso de los emigrantes con destino a Estados Unidos que, en aproximadamente tres generaciones, abandonan su lengua para adoptar el inglés como lengua materna. Otra opción es que tanto la lengua nativa como la intrusa se conserven y se hagan autóctonas con funciones sociales diferentes, es decir, con diglosia territorial o funcional. El caso oaxaqueño no se corresponde con ninguna de estas dos opciones. En la tercera resolución, las lenguas indígenas son abruptamente desplazadas por la lengua intrusa, en el caso que nos ocupa, el castellano. Los foráneos establecen las sanciones legales, monopolizan el sistema económico, educativo y cultural, emergiendo un sistema de fuerte dependencia entre los aborígenes y los intrusos. Es una resolución caracterizada por la *colonización interna* (Fishman, 1985): los naturales han de aprender la lengua y asumir como propios y superiores el sistema de valores de los intrusos si quieren acceder a recursos económicos y simbólicos. Además carecen de instrumentos institucionales para defender el acceso a sus bienes materiales (la tierra que cultivan) y simbólicos (la lengua que hablan). Ante esta *dislocación punitiva* (Fishman, 1985) los nativos no permanecen pasivos.

En la sección primera de este capítulo, *¿Esencia o resistencia? Vínculos teóricos entre lengua e identidad*, se argumenta que una de las estrategias defensivas frente a los invasores foráneos es la construcción de una identidad común alrededor de características culturales, como la pertenencia étnica, que no existía antes de la invasión. Se presenta de forma muy resumida el debate académico sobre el significado social de ser indígena y qué papel juega hablar una lengua en la construcción de esa identidad.

En la sección segunda de este capítulo, *De campesinos a indígenas o por qué la lengua y la identidad comenzaron a formar parte central de las*

movilizaciones sociales, se explica en torno a qué ejes y cómo se han construido las identidades colectivas en resistencia en Oaxaca, así como los procesos sociales que lo han facilitado. Se expone que la construcción de identidades comunes como forma de resistencia y movilización pueden generarse también alrededor de posiciones estructurales además de características culturales. En esta sección también se enumeran algunos de los éxitos de la lucha social *indígena* en la construcción de *ciudadanías culturales*.

Los resultados de la investigación llevada a cabo en Oaxaca se presentan en la sección tercera: *Revitalización identitaria y desplazamiento lingüístico: evidencias cuantitativas y ejemplos cualitativos.* En este apartado mostramos, mediante la explotación de los Censos de Población y Vivienda (INEGI, 2000; 2010), el distanciamiento sociodemográfico entre los que hablan una lengua y los que dicen pertenecer étnicamente. Posteriormente, y basándonos en entrevistas en profundidad y grupos de discusión, mostramos cómo se produce este distanciamiento.

El artículo concluye que los movimientos sociales de base étnica en Oaxaca han logrado modificar el *sentido común* (Pascale, 2007; Terborg, 2012) mexicano sobre lo que es ser indígena y lo que significa hablar una lengua indígena a nivel macro e individual (Muñoz, 2011; Terborg, 2012): en el 2010, 68% de la población en Oaxaca declaró ser indígena frente a 52% en el 2000. Sin embargo, esto no tienen la fuerza suficiente para restablecer el uso instrumental de las lenguas originarias, pues si en el 2000, 77% de la población que se declaraba indígena hablaba una lengua nativa, en el 2010 esta cifra se redujo a 67%.

¿ESENCIA O RESISTENCIA? VÍNCULOS TEÓRICOS ENTRE LENGUA E IDENTIDAD

¿Qué es ser indígena? y ¿qué papel juega la lengua en la identidad étnica?, son dos preguntas clave que carecen de una respuesta unánime en las Ciencias Sociales. El análisis y la definición académica de qué es ser «indio» y qué implica, ha pasado diversos momentos debido tanto a debates internos, dentro de la academia, como a la irrupción de los sujetos de estudio, movilizados políticamente, en el debate académico. Existen diferentes formas muy sofisticadas de catalogar estas etapas, como la de Corntanssel (2003), pero en este capítulo seguiremos la propuesta tipológica elaborada por Field (1994), menos reciente y exhaustica pero más didáctica, que resume en dos grandes escuelas estos cuestionamientos.

Aquellos investigadores que asumen la tarea de identificar las sociedades indígenas, describir y explicar los rasgos culturales que le son propios,

así como su lengua, su visión del mundo y su organización social, se circunscribe a la denominada *Cultural Survival Postition* (Fiel, 1994). Bajo este enfoque la identidad es un concepto definible objetivamente, invariable, cuyos diferentes atributos pueden tipificarse y ser utilizados para conocer en qué medida un grupo humano permanece vinculado a sus raíces étnicas, *sobrevive*, o ha sido asimilado por otra cultura dominante o invasora. El tipo de preguntas que se realizan desde este enfoque son: ¿Qué variables definen ser indígena? (Wilmer, 1993; Anaya, 2004; Riggs, 2002) ¿Son políticamente autónomos? ¿Qué lazos históricos comparte el grupo étnico y los distingue de otros grupos? (Smith, 1996) ¿Mantienen su lengua y sus costumbres? ¿Qué relación mantienen con otras culturas o con la cultura invasora? (Weaver, 2001) ¿En qué grado de asimilación cultural se encuentran? ¿Transmiten a sus hijos la lengua? (Pérez, 2009).

A partir de los años 70, y paralelamente a la multiplicación de las reivindicaciones de base étnica, aparece otra forma de abordar el estudio de la etnicidad. Los investigadores que forman la *Ressitence School,* influidos por los trabajos de James Clifford (1988) o Eric Hobsbawm (1983), se asoman a la identidad étnica desde una perspectiva no esencialista, sino básicamente contextual y conflictivista. Desde esta escuela se argumenta que ser *indígena* no es siquiera cercano a lo que fue antes del contacto o la invasión, debido a que el proceso de asimilación social y cultural ha sido demasiado profundo. Es más, que el término *indios o indígena,* utilizando el caso latinoamericano, surge a partir de la invasión española y no existe más que a partir de ese enfrentamiento. Posteriormente, las identidades étnicas surgen de la confrontación con el Estado por el mantenimiento del control sobre recursos económicos y culturales. Y se redefinen constantemente como estrategia de resistencia; quien compone el nosotros identitatario puede tener una unidad local, los de Zoogocho, o una unidad lingüística, los zapotecos, o una identidad pan-lingüística, los indígenas, dependiendo de qué tipo de conflicto se genere. Para la *Ressistence School* la identidad étnica no es la supervivencia de rasgos culturales objetivos, sino un proceso de invención de la tradición, de construcción de alianzas, que legitima a sujetos sociales en resistencia.

En las investigaciones que se han centrado en catalogar los rasgos que definen a una comunidad como indígena, *Cultural Survivel Position*, la lengua suele ser un elemento central. Mientras que en las investigaciones que analizan cómo se construye y redefine la identidad como estrategia de resistencia, *Ressitence School,* la lengua es un elemento que puede ser clave o no dependiendo del contexto. En algunas investigaciones como la de Greg Urban (1992), incluso se llega a cuestionar, mediante el caso de Paraguay y el Guaraní, o el de Perú y el Quechua, que exista, en algunos

contextos y momentos históricos, algún tipo de vínculo entre etnia y lengua. Y algunas autoras como Barabás (2004) afirman que, aunque la falta de un idioma propio afecta al grupo étnico, el desuso de la lengua no es un criterio antropológico suficiente para determinar la inexistencia de un grupo étnico en términos organizacionales.

Esta investigación utiliza como marco teórico de referencia los supuestos de la *Ressitence School* y explica, en la siguiente sección, como se han ido construyendo las identidades en resistencia dentro de la población indígena y campesina frente al Estado mexicano y el poder mestizo.

DE CAMPESINOS A INDÍGENAS O POR QUÉ LA LENGUA Y LA IDENTIDAD COMENZARON A FORMAR PARTE CENTRAL DE LAS MOVILIZACIONES

A partir de la época posrevolucionaria México fue un país pionero en la resolución del *problema indígena*[1] que se planteaba desde una contradicción que ha permeado el sentido común mexicano durante décadas: orgullo del pasado, del imperio azteca, de los códices y calendarios, de las ciudades mayas y zapotecas. Y vergüenza del presente, de la situación actual de la población indígena caracterizada por la pobreza, la «ignorancia» y el «atraso» (Nagengast & Kearny, 1990; Jiménez, 2011). La solución de los problemas de la población rural e indígena pasaba, primero, por la reforma agraria, la industrialización del campo, la urbanización, la educación. Y segundo, pero no menos importante, por el abandono de las tradiciones y las lenguas indígenas, obstáculo para la castellanización,[2] la modernización y la superación del atraso. La población de las comunidades había de ser «mexicanizada-mestizada» (modernizada), si quería superar su pobreza.

Se crearon tras la Revolución una multiplicidad de instituciones gubernamentales indigenistas: el Departamento de Educación y Cultura Indígena, de la Secretaría de Educación Pública (1921), La Casa del

[1] Así lo denominó Alfonso Caso en conferencia en el Instituto de Altos Estudios de América Latina, en la Universidad de París, el 20 de octubre de 1956.

[2] En esta etapa, que perduró hasta finales de los años 60, la concepción estatal de las lenguas indígenas, como marca del subdesarrollo, no se modificó pero sí la estrategia con respecto a su uso. En las escuelas rurales federales se consideró, en un primer momento, que las lenguas indígenas eran un obstáculo para la substitución de la cultura nativa por la nacional. El castellano fue utilizado de forma directa sobre una población monolingüe con resultados nefastos. Sin embargo, tras el conocimiento del trabajo realizado por Guillermo Townsend en Guatemala, que empleaba la lengua originaria como instrumento de alfabetización, evangelización y aprendizaje de otras lenguas, la estrategia se modificó. Se reclutaron maestros bilingües en las comunidades y comenzó a emplearse la lengua indígena como la mejor herramienta de enseñanza y castellanización (Aguirre Beltrán, 1981).

Estudiante Indígena (1926), el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (1936), el Instituto Nacional de Antropología e Historia (1938), la Dirección General de Asuntos Indígenas (1946) y, cuando se consolida el indigenismo como política pública del Estado mexicano, el Instituto Nacional Indigenista[3] (1948) y la Escuela Nacional de Antropología e Historia (1951), (Zolla, 200). Sin embargo, estas instituciones indigenistas no poseían el poder suficiente para combatir los poderes regionales y locales que impedían, con la connivencia en algunos casos de las propias autoridades federales, que la situación económica y cultural de la población rural e indígena mejorase. A pesar de todos los esfuerzos, la promesa que pronunciaron las instituciones indigenistas, la inevitable modernización del campo y el mejoramiento de las condiciones de vida de la población rural e indígena, no se cumplió: «El resultado (de estas políticas) fue diverso y paradójico: diverso porque la intensidad de la reforma dependió tanto de las demandas y presiones campesinas, como de los intereses y correlación de fuerzas en el Estado. Paradójico, porque a pesar de las múltiples transformaciones operadas la situación social campesina, en la relatividad del tiempo histórico, no ha cambiado sustancialmente» (Calderón & Jelin, 1987: 20).

Uno de los síntomas de que la política indigenista del Estado mexicano no ofrecía los resultados esperados fue la aparición —en los años 50—, expansión y fortalecimiento en las décadas posteriores, de grandes organizaciones campesinas de izquierda como la Unión General de Obreros y Campesinos Mexicanos (UGOCM), el Partido Morelense del Trabajo (PMT), o la Central Campesina Independiente (CCI) que ganaron, en algunas zonas, el apoyo masivo de los campesinos indígenas y no indígenas: «en su lucha contra la corrupción, los monopolios comerciales y el fraude electoral, y en favor de un ritmo más rápido del programa de distribución de tierras y crédito campesino» (Peña, 1995: 122).

La mayoría de estas reivindicaciones se hicieron bajo el paraguas del discurso marxista para el cual la opresión de las personas era producto de su posición dentro del sistema de producción, su clase social (campesinos) y no de su condición étnica. Si debían abandonar o no su lengua y costumbres, no eran debates que formasen parte de las prioridades de estos movimientos, bien porque compartían los principios de progreso y modernización de las políticas indigenistas, porque priorizaban la lucha de clases sobre cualquier otra opresión o porque algunas comunidades habían experimentado un proceso de mestizaje étnico-cultural tan profundo que había desplazando la dicotomía étnica por una dicotomía de

[3] Hoy denominado Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

clase. De cualquier forma la aparición de estos movimientos sociales opuestos a las autoridades gubernamentales convirtió el monólogo del Estado sobre las comunidades, en un diálogo marcado por el conflicto donde la protección de las culturas y lenguas indígenas iría cobrando un papel cada vez más relevante.

LOS MOVIMIENTOS ÉTNICOS EN OAXACA Y EN *OAXACALIFORNIA*: LENGUA E IDENTIDAD

A pesar de su ineficacia para acabar con los problemas más graves del campo y de la población indígena, las instituciones federales y nacionales indigenistas generaron posiciones estratégicas de mediación, *brokers*, *actores situados* (Peña, 1995), que funcionaban de intermediarios en las redes que conectan el nivel local con el nacional, como los profesores o los promotores culturales, de origen indígena pero aculturales en la sociedad mestiza, que se convertirían con el tiempo en los líderes de destacados movimientos sociales de reivindicación étnica. Las funciones de los *brokers* incluyen la «traducción» cultural, así como la subordinación de los actores locales a los dominios superiores de poder (Peña, 1995). Así algunos se convirtieron en mediadores o caciques entre el poder local y el nacional. Pero otros se asumieron como auténticos líderes sociales y defensores de los intereses y autonomía de su pueblo (Bayer, 2004).

A partir de los años 80, algunos maestros rurales disidentes descontentos con sus condiciones laborales y con la corrupción del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), comienza a cuestionar el paradigma *modernidad asimiladora* de las instituciones indigenistas y a abandonar el marxismo como discurso organizador de las reivindicaciones.[4] Paralelamente, la creciente migración de poblaciones indígenas, mayoritariamente zapotecas y mixtecas a las ciudades oaxaqueñas, a otras partes de México y a Estados Unidos también jugaron un papel determinante en la constitución de movimientos sociales de base étnica.

---

[4] Así en la página web de la Sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, referente indiscutible de las movilizaciones en Oaxaca, puede observarse el sincretismo ideológico de este cambio de discurso. Si la portada del portal web está coronado por Zapata, el Che Guevara o Trosky, el discurso vindicativo habla de las necesidades de emancipar a los pueblos a través de la educación, rescatar nuestras lenguas, tradiciones, usos y costumbres; de mantener vigente la comunalidad, la fraternidad en nuestros pueblos «y decirle a un gobierno que ha maltratado a nuestros pueblos originarios que basta ya, que aquí está esta generación de profesores dignos y capaces de defender nuestra cultura; que basta ya de estar sometidos a lo que históricamente los conquistadores determinaron para nosotros; tenemos que despojarnos de toda esa discriminación de que hemos sido objeto». (Fragmento del discurso inaugural del Diplomado de formación a los docentes de nuevo ingreso de la Dirección de Educación Indígena en coordinación con la Sección 22 del SNTE.)

En la migración internacional, sobre todo aquella cuyo destino era California, los grupos étnicos de mayor tamaño, como zapotecos y mixtecos, han elaborado estrategias de resistencia a la explotación mediante la reconstrucción de la identidad étnica (Barabás, 2004) formando incluso organizaciones transnacionales como el Frente Indígena de Organizaciones Binacionales (FIOB).

Varios son los factores que explican la conformación de movimientos sociales de base étnica. En primer lugar, el contexto migratorio matiza la *identidad residencial* (Barabás, 2004), donde la pertenencia se genera a partir de núcleos más pequeños como la localidad y donde pequeñas diferencias generan grandes distancias entre pueblos vecinos. Tal y como se describe:

> Yet Mixtecs from all over the Mixteca have subsumed their differences to band together in northern locations. They have formed associations and joined labor unions dedicated to defending their interests. Their political activism in the border region has been partially structured and defined in terms of the ethnic identity that is alternately glorified and despised by the majority population (Nagengast & Kearny, 1994: 73).

En segundo lugar, la experiencia y los contactos traídos de la movilización social en Oaxaca son uno de los factores que explican la construcción de redes de apoyo étnico y de presión política a las autoridades mexicanas y estadounidenses, que habían visto a los migrantes y a los indígenas como actores con los que no era necesario intermediar.

Por último, las características migratorias de permanencia y concentración geográfica de grupos étnicos grandes han llevado a crear una masa crítica de indígenas, especialmente en California (*Oaxacalifornia*), que ha permitido la aparición de formas peculiares de expresión cultural, especialmente entre los zapotecos y los mixtecos (Kisam, 2003; Kisam & Jabocs, 2004; Kearny, 2000; Rivera-Salgado, 2004: Fox & Rivera-Salgado, 2004; Palmer, 2011).

Los movimientos de base étnica en la migración actúan de forma transnacional y están conectados con aquellos que operan en Oaxaca en el nivel estatal. Los movimientos nacionales y los transnacionales han cuestionado la política indigenista de *asimilación cultural* y han sufrido un viraje hacia el discurso de la representación étnica, abandonando la categoría clase social como explicación de la situación en la que se encuentran las comunidades rurales o los migrantes en las ciudades estadounidenses (Pye & Jolley, 2011). Este viaje que lleva de la identidad campesina (o de posición estructural) a la étnica ha sido liderado por las disidencias y liderazgos que han nacido en el seno de las propias institu-

ciones indigenistas mexicanas. Los movimientos sociales de base étnica en Oaxaca como la Coalición Obrera, Campesina, Estudiantil del Istmo (1974), el Frente Indígena de Organizaciones Binacionales (1991), la Sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (1943), o la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (2006), han promovido la revitalización de las identidades étnicas logrando también cuestionar la *jerarquía de credibilidad* (Becker, 1967) de la sociedad mestiza mexicana que definía lo indígena como sinónimo de atrasado, pobre o ignorante (Barabás, 2000; 2004).

Son muchos los éxitos de los movimientos sociales de base étnica: se ha producido un cambio nominal en el marco legal que reconoce la identidad étnica y la protección y recuperación de las lenguas indígenas en México. Se ratificó el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo (1991); se agregó un fragmento al artículo 4º de la Constitución (1991) donde se reconocen los derechos culturales de los indígenas y el compromiso de proteger y promover el desarrollo de sus lenguas, cultura, usos, costumbres y organización social. Al mismo tiempo que presiona y consigue la aprobación de leyes como la *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas* (2003) y la construcción de instituciones como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2003) de ámbito federal o la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (1999) que promuevan el valor simbólico e instrumental de las culturas y las lenguas originarias (Blanco, 2010). Se ha implantado como marco para la discusión política entre estado y las comunidades indígenas la *ciudadanía cultural* (Kymlicka, 1996; Renato Rosaldo, 1997; De la Peña, 1995; Cuevas, 2006); un espacio político para que los grupos indígenas se les reconozca como miembros de una comunidad que defienden intereses comunales y donde su estatus político y su forma de representación no es únicamente, en tanto que ciudadanos individuales sino por medio de las instituciones republicanas.[5]

El levantamiento zapatista de 1994, en Chiapas pero con repercusiones nacionales, supuso el culmen en México de esta etapa étnica por varios motivos. A pesar de todas las luchas y movilizaciones de base étnica, en la cultura política mexicana tanto los indígenas como los migrantes eran considerados, hasta el alzamiento zapatista, ciudadanos de segunda, especialmente por las élites políticas de la capital (Rivera, 2004). El EZLN supuso un momento decisivo a partir del cual se registraron etnográficamente: «procesos de revitalización étnica, cultural y lingüística en diversos gru-

[5] Este viraje hacia lo étnico, hacia la creación de una identidad indígena común y hacia la política de la identidad como fuente de legitimación y estrategia de reivindicación política a partir de los 80, no es exclusivo del contexto mexicano.

pos que ya no se auto-concebían como indígenas (*v.g.* yaquis, seris, nahuas, otomís, chochos, zapotecos, entre otros)» (Barabás, 2004: 1).[6] El camino que ha seguido la lengua en este proceso de reconstrucción identitaria es complejo y paradójico: al mismo tiempo que se incrementa el porcentaje de personas que se adscriben étnicamente en Oaxaca y que las lenguas indígenas incrementan su valor simbólico, su valor instrumental decae. ¿Bajo qué procesos se produce este fenómeno?

REVITALIZACIÓN IDENTITARIA Y DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO: DATOS CUANTITATIVOS Y EJEMPLOS CUALITATIVOS

Hasta ahora se ha explicado mediante la revisión bibliográfica por qué se ha producido, a partir de los años 80, la revitalización de las identidades étnicas y el incremento del valor simbólico de las lenguas originarias. Por una parte, se incrementa el número de personas que se adscriben como indígenas pero disminuye el número de hablantes de lenguas originarias. Es decir, la relación entre lengua e identidad es más débil ahora que hace décadas. Y en la medida que una parte de la auto-adscripción es fruto de la revitalización promovida por los movimientos sociales de base étnica, se espera un progresivo distanciamiento demográfico, cultural, social y económico entre la población que pertenece étnicamente y la población que habla una lengua indígena porque son grupos diferentes. Se espera que la población que se contabiliza como indígena por adscripción, ofrezca resultados con mayor variabilidad en periodos cortos de tiempo, 10 años, y que la población hablante de lengua indígena permanezca estable. Para demostrar estas hipótesis se han utilizado dos fuentes secundarias: los censos y conteo de población y vivienda del año 2000 y del año 2010.[7]

---

[6] Este cambio hacia la movilización étnica lo enuncian Fihsman (2010), Castells (1999), Escobar (1992) y Calderón & Jelín (1987) como un movimiento de carácter global que puede explicarse a partir de cambios producidos por la creciente globalización económica que afecta al poder del Estado y a la relación que mantienen con los movimientos sociales. Según Calderón & Jelin (1987) y Castells (1999), el cuestionamiento del papel del Estado como generador de desarrollo y del paradigma modernizador (basado en la homogeneización cultural, en la industrialización y el urbanismo) como capaces de generar bienestar a la mayoría de la población supusieron el repliegue hacia alianzas privadas, promoviendo la revalorización de las relaciones primarias y de la vida micro-social como red de apoyo. Y un distanciamiento entre los partidos políticos y los movimientos sociales porque los primeros no son capaces de asumir las nuevas demandas que plantean los segundos como la ciudadanía cultural, la defensa de las tierras comunales, la promoción de la lengua indígena o la imposición del derecho consuetudinario.

[7] Aunque hubiese resultado de crucial importancia haber tenido información diacrónica y cuantitativa anterior al año 2000, esto resulta imposible, es a partir de este año cuando se introduce en el censo de población mexicano dos criterios diferentes para contabilizar la población indígena; se les pregunta a las personas si hablan una lengua originaria, criterio lingüístico, y se les pregunta si se consideran indígenas, criterio de auto-adscripción. Al igual que en otros países latinoame-

Los datos muestran que si en el año 2000, el porcentaje de población oaxaqueña mayor de 14 años que se consideraba indígena era 50.9 %, en el año 2010, este porcentaje se incrementó hasta 68.5%. Los datos también muestran que de las personas que dicen ser indígenas, 77.4 % hablaba una lengua originaria en el 2000, y que ese porcentaje disminuyó hasta 66.8 en el año 2010.[8] Sin embargo, al aplicar varias pruebas estadísticas para medir la relación y la fuerza entre estas dos variables, los resultados muestran que existe en ambos años una relación significativa y que la fuerza de esta relación es mayor en el año 2010 que en el año 2000, contradiciendo la hipótesis central. Esto es debido a que el porcentaje de personas que hablan una lengua indígena y que se consideran indígenas roza 100%, para casi todas las etnias, lo que no invalida que exista una diferencia sustancial entre auto-adscribirse como indígena y hablar una lengua como veremos a continuación.

Para comprobar la segunda hipótesis: que las personas que hablan una lengua indígena y las personas que se consideran indígenas son grupos sociales diferentes, se ha medido la significación y la fuerza estadística entre pertenecer étnicamente y hablar una lengua indígena con diferentes variables demográficas (edad, ruralidad, migración), culturales (monolingüismo) educativas (analfabetismo, nivel académico) y socioeconómicas (sector de actividad e ingresos).

TABLA 1

Factores de relación significativa con la pertenencia étnica y hablar una lengua indígena 2000-2010 (Gamma, V de Cramer)

	PERT2000	PERT2010	HAB.LENG2000	HAB.LENG2010
Gamma*edad	–0.065	–0.045	–0.154	–0.146
Gamma*tamaño población	0.362	0.329	0.297	0.291
V de Cramer*monolingüismo	0.255	0.196	0.326	0.320
V de Cramer*alfabetismo	0.145	0.107	0.352	0.188
Gamma*nivel académico	0.205	0.258	0.298	0.420
V de Cramer*sector de actividad	0.164	0.149	0.193	0.202
Gamma*ingresos	0.164	0.244	0.159	0.307

Fuente: Elaboración propia a partir de la explotación del Censo y conteo de población y vivienda 2000 y del Censo y conteo de población y vivienda 2010 del INEGI.

ricanos, en México se utiliza a partir del año 2000 como criterio para identificar a la población indígena. Fruto de las reivindicaciones de los movimientos sociales de base étnica son varias las formas de contar la población indígena: número de hablantes y personas que se auto-adscriben como indígenas. Esto es debido a que si bien la lengua y la identidad parecen haberse asentado como dos caras de la misma moneda, en las reivindicaciones y en las políticas de la ciudadanía étnica, en la vida cotidiana de las personas que se consideran indígenas, este vínculo no es tan claro.

8 La explotación de los censos se ha hecho mediante la muestra no ponderada que ofrece el INEGI y para población mayor de 14 años, edad en la que las personas pueden legalmente trabajar en México, pudiendo así explotar variables de tipo laboral.

Con respecto a la edad podemos observar que sí bien la relación es significativa para las cuatro poblaciones, la fuerza de la relación es mucho menor en el grupo poblacional de pertenencia étnica que en el grupo habla una lengua. Esto es debido a que la población que se adscribe étnicamente se distribuye entre todos los grupos de edad, de forma bastante homogénea, mientras que el grupo de hablantes de una lengua indígena, también se distribuye de forma homogénea, pero tiende a concentrarse en las edades más avanzadas. Podría afirmarse que la población hablante de una lengua indígena envejece de forma más rápida que el grupo poblacional a que pertenece étnicamente.

TABLA 2

Distribución por edad de la población que habla una lengua y que pertenece étnicamente 2000-2010 (porcentaje)

	HAB.LENG2000	PERT2000	HAB.LENG2010	PERT2010
Menos de 20	20.3	22.6	19.6	21.9
20-40	37.7	38.4	34.8	36.4
41-60	26.5	24.4	26.3	24.6
61-80	13.7	12.7	16.3	14.3
más de 80	1.9	1.8	3.0	2.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia a partir de la explotación del Censo y conteo de población y vivienda 2000 y del Censo y conteo de población y vivienda 2010 del INEGI

Con respeto al tamaño de la población, existe una mayor significación entre las personas que pertenecen étnicamente de aquellas que hablan una lengua, aunque esta relación se matiza en la década que abarca del 2000 al 2010. Esta variable arroja resultados no esperados ya que no existe una relación sustancialmente diferente entre las personas que hablan una lengua y las personas que pertenecen étnicamente. Aunque es cierto que existe una ligera concentración de las personas que se consideran indígenas a vivir en poblaciones medias, mayores de 15,000 habitantes, también es cierto que en estos últimos 10 años la población que habla una lengua ha perdido peso en las ciudades. Estos mismos resultados, que requerirían un estudio más profundo, han sido también detectados por Lourdes Neri en su ponencia «Entre la lucha por la vida y un futuro incierto: Estudio comparativo sobre el mantenimiento-desplazamiento de la lengua mixe de Tamazulapam, Oaxaca y la lengua totonaca de Mecapalapa, Puebla» (Neri, 2012).

TABLA 3

Distribución según tamaño de población que habla una lengua y que pertenece étnicamente 2000-2010 (porcentaje)

	HAB.LENG2000	PERT2000	HAB.LENG2010	PERT2010
Menos de 2, 500 habitantes	81.9	82.9	79.4	77.9
2, 500 a 14, 999 habitantes	14.6	13.8	18.5	19.1
15, 000 a 99, 999 habitantes	2.9	2.7	1.9	2.5
100, 000 y más habitantes	.6	.6	.3	.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia a partir de la explotación del Censo y conteo de población y vivienda 2000 y del Censo y conteo de población y vivienda 2010 del INEGI.

Las personas que pertenecen étnicamente son más bilingües que las que hablan una lengua indígena. En el año 2010, 17% de las personas que hablaban una lengua originaria declararon no hablar el castellano, mientras que eran monolingües 11, 8% de las personas que se adscribían étnicamente.

TABLA 4

Distribución del bilingüismo y el monolingüismo entre la población que habla una lengua y que pertenece étnicamente 2000-2010 (porcentaje)

	HAB.LENG2000	PERT2000	HAB.LENG2010	PERT2010
Bilingüe	82.4	85.5	82.4	88.2
Monolingüe	17.6	14.5	17.6	11.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia a partir de la explotación del Censo y conteo de población y vivienda 2000 y del Censo y conteo de población y vivienda 2010 del INEGI.

La relación entre alfabetización y población étnica posee menos significación entre la población étnicamente adscrita que entre la población que habla una lengua indígena. Esto es debido a que la población que habla una lengua indígena posee porcentajes muy altos de analfabetismo, a pesar de que en la década del 2000 al 2010 la situación ha variado sustancialmente. En el año 2010, 30% de las personas que hablan una lengua indígena son analfabetas, frente a 23% de las personas que pertenecen étnicamente. También el nivel académico muestra porcentajes y fortalezas de significación estadística para los dos grupos. Las personas que pertenecen étnicamente muestran unos niveles académicos mayores

que las personas que hablan una lengua indígena, distancia que se ha incrementado en 10 años. El 34% de las personas que pertenecen étnicamente poseen estudios de secundaria o más elevados, frente a 26,3% de las personas que hablan una lengua.

TABLA 5

Distribución del analfabetismo entre la población que habla una lengua y que pertenece étnicamente 2000-2010 (porcentaje)

	HAB.LENG2000	PERT2000	HAB.LENG2010	PERT2010
Sí lee	64.5	69.3	69.5	76.0
No lee	35.4	30.6	30.1	23.6

Fuente: Elaboración propia a partir de la explotación del Censo y conteo de población y vivienda 2000 y del Censo y conteo de población y vivienda 2010 del INEGI.

TABLA 6

Distribución según nivel académico de la población que habla una lengua y que pertenece étnicamente 2000-2010 (porcentaje)

	HAB.LENG2000	PERT2000	HAB.LENG2010	PERT2010
Ninguno	22.2	19.2	24.3	19.1
Preescolar	.9	.7	.5	.5
Primaria	53.9	54.2	48.8	46.4
Secundaria	11.2	13.8	18.6	22.1
Bachillerato	2.3	3.2	5.7	8.3
Normal	.2	.2	.2	.2
Carrera técnica comercial	.2	.3	.2	.4
Profesional	1.1	1.5	1.6	2.8
Maestría o doctorado	.1	.1	.1	.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia a partir de la explotación del Censo y conteo de población y vivienda 2000 y del Censo y conteo de población y vivienda 2010 del INEGI.

Donde se presentan mayores diferencias entre estos dos grupos poblacionales, tanto en el año 2000 como en el año 2010, es en aquellas variables que marcan la posición socioeconómica de llegada. En primer lugar, cabría destacar que la población que habla una lengua ha permanecido más estable con respecto a los ingresos y al sector de actividad que la población étnicamente adscrita. El grupo poblacional que habla una lengua indígena ofrece porcentajes elevados de personas que viven

de la agricultura y de la ganadería, tanto en el año 2000 como en 2010, supera 60%. Mientras que la población que se adscribe étnicamente ha experimentado un proceso de heterogeneidad interna en estos 10 años. Ha descendido la población dedicada a la agricultura en 8% y se ha incrementado su presencia en casi todos los sectores, aunque con especial incidencia en el comercio al por menor y en la hostelería.

TABLA 7

Distribución según sector de actividad la población que habla una lengua y que pertenece étnicamente 2000-2010 (porcentaje)

	HAB.LENG2000	PERT2000	HAB.LENG2010	PERT2010
Agricultura ganadería	65.8	63.1	63.1	55.2
Minería	.4	.4	0.2	.2
Electricidad, agua y suministro de gas	.0	.1	0.1	.2
Construcción	5.4	5.7	7.3	8.0
Industrias manufactureras	10.9	11.1	9.9	9.9
Comercio al por mayor	.1	.1	0.3	.5
Comercio al pormenor	4.4	4.9	6.1	8.0
Transportes correos y almacenamiento	.7	.9	1.5	2.3
Información en medios masivos	.1	.1	0.1	.1
Servicios financieros y de seguros	.0	.1	0.1	.3
Servicios inmobiliarios y de alquiler	.0	.0	0	.1
Servicios profesionales, científicos y técnicos	.2	.2	0.2	.4
Servicio de apoyo a los negocios	.2	.2	0.3	.6
Sector educativo	2.8	3.2	2.9	3.7
Servicios de salud y asistencia social	.5	.6	0.5	.9
Servicios de esparcimiento, culturales deportivos	.1	.2	0.2	.3
Servicios de alojamiento temporal y de preparación de alimentos	1.3	1.3	2.2	3.1
Otros servicios excepto actividades del gobierno	3.9	3.9	3.1	3.9
Actividades del gobierno	1.5	1.9	1.8	2.5
	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia a partir de la explotación del Censo y conteo de población y vivienda 2000 y del Censo y conteo de población y vivienda 2010 del INEGI.

Con respecto a los ingresos podemos observar que existe una relación bastante fuerte entre hablar una lengua o pertenecer étnicamente y carecer de ingresos (en el año 2000), pero que esa relación permanece fuerte para el caso de las personas que hablan una lengua, mas no para las personas que se adscriben étnicamente (en 2010). Podríamos concluir

diciendo que las personas que hablan una lengua tienen una posición socioeconómica menor que las personas que se adscriben étnicamente. Y que estos últimos muestran una mayor movilidad en variables básicas como la educación, los ingresos o el sector de actividad.

TABLA 8

Distribución del nivel de ingresos entre la población que habla una lengua y que pertenece étnicamente. 2000-2010 (porcentaje)

	HAB.LENG2000	PERT2000	HAB.LENG2010	PERT2010
Sin ingresos	51.1	50.3	50.9	44.6
Menos SMI	24.6	23.7	17.6	16.5
De 1 a 2 SMI	12.4	12.9	12.6	14.8
Más de 2 y menos de 3 SMI	3.5	3.9	6.8	8.8
De 3 a 5 SMI	3.3	3.8	5.8	8.0
Más de cinco SMI	5.2	5.5	6.2	7.3
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia a partir de la explotación del Censo y conteo de población y vivienda 2000 y del Censo y conteo de población y vivienda 2010 del INEGI.

¿CÓMO SE PRODUCE LA REVITALIZACIÓN ÉTNICA Y EL DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO?

Para entender cómo se revitalizan la identidad étnica, al mismo tiempo que se pierde el uso de la lengua, hemos realizado entrevistas y grupos de discusión a profesores y egresados (licenciados) de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Se ha escogido la ENBIIO por varios motivos. En primer lugar, porque es producto de las presiones del magisterio de educación indígena y de la sección XXII del SNTE. Es decir, es producto de las movilizaciones de dos grupos que han adoptado las reivindicaciones étnicas como centrales en sus propuestas. En segundo lugar, porque la ENBIIO es una institución formadora de maestras y maestros indígenas, cuya misión es atender a niñas y niños de las Escuelas Primarias Bilingües. Y en tercer lugar, entre sus misiones institucionales y explícitas está generar un currículo que tome en cuenta las características culturales y lingüísticas de las poblaciones indígenas. Si la revitalización identitaria y simbólica de las lenguas fuese de la mano de un mayor uso de las lenguas, esta institución sería el lugar perfecto para detectarlo.

Sin embargo, en la ENBIIO se producen el mismo distanciamiento entre revitalización indígena y uso instrumental de la lengua. En los grupos de discusión llevados a cabo se observa que si, por una parte, existe empoderamiento étnico:

> Lo que es un hecho también es que muchos compañeros cuando llegábamos por primera vez no se sentían como parte de una comunidad porque siempre tuviste que salir de tu comunidad para estudiar, como mucha que estudia la prepa en Oaxaca (...) cuando llegas a la ciudad siempre te tratan mal en la escuela, te dicen porque vienes de una comunidad, no sé, te estigmatizan y cosas de este tipo. Y en el momento de entrar en la ENBIIO cuando te piden que cuentes la historia de tu comunidad (...) te cuesta muchísimo... Muchos en la ENBIIO se reencontraron con esta etnicidad... si durante toda la secundaria y toda la prepa te dicen en la ciudad que eres de un pueblo y ser de un pueblo es, no sé, es incluso hasta ser malo, sinónimo de ser pobre de muchas cosas negativas y llegas a la ENBIIO y se te cambia el *chip* (maestro, egresado ENBIIO, zapoteco).

Por otra parte, persisten las dificultades para revitalizar el uso instrumental de la lengua indígena:

> Sin embargo, uno de los mensajes que me ha llegado en estos años es precisamente que no estamos formados para trabajar con nuestra lengua. Sin embargo, yo no lo veo como un obstáculo porque una cosa que habría que diferenciar entre una escuela que te forma como profesional, en ese sentido, yo lo veo más como en el sentido tanto que puedas ser competente a lo mejor no enseñando la lengua, pero eres competente para hacer educación bilingüe, ya sea estando con un pueblo mixteco, zapoteco o chinanteco. Tú tienes esa competencia de ser el educador, a lo mejor no enseñas su lengua tal y como es, pero contribuyes a generar espacios de educación bilingüe en ese ámbito. Esto lo digo porque me han cuestionado a mí, y me he cuestionado a veces, porque desde que he egresado de la Normal no he trabajado con mi variante lingüística. Yo hablo el triqui (...) pero también encuentras apoyos porque al momento que tú te interesas por los maestros cuando ven que te interesas por la lengua de ellos, pues ves que hay un cambio. No importa en qué lengua, en qué cultura estés trabajando (maestro, egresado ENBIIO, triqui)

En el cuadro que se muestra a continuación pueden observarse con más detalle las dinámicas en las que se encuentran sumergidos el alumnado de la ENBIIO. Por una parte, es un espacio en el que dejar de sentir

vergüenza sobre su condición, pero no un espacio para revitalizar el uso instrumental de las lengua que se enfrentan con las mismas dificultades que en las escuelas normales bilingües de etapas anteriores: el profesorado no se integra a su variante lingüística, en la ENBIIO no están presentes todas las lenguas; apenas se presta atención a los aspectos gramaticales de las lenguas, la ENBIIO no ha conseguido introducir ningún tipo de cierre monopolizador con respecto a la lengua originaria que no es un requisito ni para ser alumno ni profesor. Por otra parte, nos pareció interesante que los egresados y los maestros de la ENBIIO achacan esta paradoja, revitalización identitaria pero descenso del uso instrumental de la lengua, a un proceso de profesionalización de las personas que forman la institución que se alejan del ideario de movilización social le dio origen.

TABLA 9

Ejes e ideas clave del análisis de contenido.
Personal magisterial y personas egresadas, Oaxaca 2012

Identidad	Lengua
Empoderamiento étnico	No se integran en su variante lingüística
Redefinición de la etnicidad	No están presentes todas las lenguas
De negar la etnicidad a re-encontrarla	No se presta atención a los aspectos gramaticales de las lenguas
	Se matriculan personas que no hablan una lengua
Profesionalización	
Cambio en la persona que accede	
Reproducción de profesión	
No hablan una lengua indígena	
Compromiso *vs.* profesionalización	
Separación entre horario laboral y de compromiso	

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

En este capítulo se ha intentado explicar la paradoja en la que se encuentran las lenguas indígenas en contacto con el castellano en Oaxaca. Por una parte, los movimientos sociales de base étnica han logrado modificar los *discursos del pasado* (Terborg, 2012), sobre lo que significa ser indígena y hablar una lengua originaria, estas siguen siendo desplazadas por las mismas *presiones* (Terborg, 2006; 2011).

El desplazamiento lingüístico tiene su origen en que la mayoría de los intercambios que proporcionan recursos institucionales y económicos se realizan exclusivamente en castellano, en México, o en inglés y castellano, en Oaxacalifornia. Por lo que las lenguas indígenas siguen siendo desplazadas por las mismas *presiones* (Terborg, 2006; 2011) que antecedían a los movimientos sociales de recuperación cultural étnica. Esta paradoja entre el creciente valor simbólico de las lenguas originarias y la pérdida de su valor instrumental, *su desuso paulatino en los dominios sociales* (Terborg, 2006; 2011) ha pretendido resolverse partir de la siguiente hipótesis: aunque la filiación lingüística todavía resulta ser un indicador clave en la identificación étnica en Oaxaca, el vínculo entre lengua e identidad se ha debilitado en los últimos años, esto es, producto de la asimilación y el desplazamiento lingüístico pero también, y no menos importante, de la diversificación demográfica, económica y educacional de la población indígena, de las consecuencias desiguales de los procesos migratorios y del impacto de los movimientos sociales de base étnica. Este conjunto de factores han dejado atrás aquella estampa de comunidades culturalmente independientes y aisladas, definidas por la homogeneidad interna, el aislamiento, el estatismo, la ruralidad, el monolingüismo, la agricultura, la pasividad o la pobreza.

La revitalización étnica que ha acompañado a los movimientos sociales de base étnica ha generado dos subpoblaciones indígenas con rasgos y estatus socioeconómicos diferentes, sobre todo en lo relativo al poder adquisitivo y al sector de actividad, y que mantienen una relación diferente. Este fenómeno abre interrogantes realmente apasionantes para las Ciencias Sociales: ¿Podrán los movimientos sociales de base étnica revitalizar también el uso instrumental de la lengua? ¿Podrán las escuelas bilingües culturales alcanzar el cierre monopolizador sobre las lenguas indígenas? ¿Puede mantenerse la identidad étnica a lo largo del tiempo si muere la lengua? ¿Puede la identidad reproducirse exclusivamente mediante actividades y movilizaciones sociales como las fiestas, las competiciones deportivas, celebraciones religiosas, como lo hacen los migrantes indígenas oaxaqueños en Estados Unidos?

REFERENCIAS

Abercrombie, T. (1991). To Be Indian, To Be Bolivian: “Ethnic” and “National” Discourses of Identity. *Nation-States and Indians in Latin America*, 94, 96.

Anaya, S. J. (2004). *Indigenous Peoples in International Law* Oxford University Press, EE.UU.

Barabás, A. (2004). Un acercamiento a las identidades de los pueblos indios de Oaxaca. *Amérique Latine Histoire Et Mémoire.Les Cahiers ALHIM* (10).

Barabás, A. M. (2000). La construcción del indio como bárbaro: De la etnografía al indigenismo. *Alteridades,* (019), 9-20.

Bayer, G. K. (2004). Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca. *Alteridades* (027), 135-146.

Becker, H. S. (1967). Whose Side are We on? *Social Problems* (14/3), 234-247.

Blanco, R. (2010). Legislación en materia de derechos lingüísticos y educación indígena en México. *Tinkuy: Boletín De Investigación y Debate* (12), 73-92.

Bucholtz, M., & K. Hall (2005; 2007). Language and Identity. *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 369-394). Blackwell Publishing Ltd. DOI: 10.1002/9780470996522.ch16

Calderón, F., & E. Jelin (1987). *Clases y movimientos sociales en América Latina: Perspectivas y realidades*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.

Campbell, H. (1993). Tradition and the New Social Movements: The Politics of Isthmus Zapotec Culture. *Latin American Perspectives, 20*(3), 83-97.

Canessa, A. (2006). Todos somos indígenas: Towards a New Language of National Political Identity. *Bulletin of Latin American Research, 25*(2), 241-263.

Castells, M. (ed.) (1999). *Globalización, identidad y Estado en América Latina* PNUD.

Clifford, J. (1988). *The Predicament of Culture: Twentieth-century Ethnography, Literature, and art*. United States of America: Harvard University Press.

Corntassel, J. (2003). Who is Indigenous? Peoplehood and Ethno nationalist Approaches to Rearticulating Indigenous Identity. *Nationalism and Ethnic Politics, 9*(1), 75-100.

Cuevas, L. R. (2006). Guillermo de la peña. *AIBR. Revista De Antropología Iberoamericana,* (002), 223-230.

De la Peña, G. (1995). La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo. *Revista Internacional de Filosofía Política*, (6), 116-140.

Eisenstadt, T. A. (2007). Usos y costumbres and Postelectoral Conflicts in Oaxaca, Mexico, 1995-2004: An Empirical and Normative Assessment. *Latin American Research Review,* 52-77.

Escobar, A., S. E Álvarez., & Dagnino, E. (1992). *The Making of Social Movements in Latin America: Identity, Strategy, and Democracy*. Oxford: Westview Press Boulder.

Field, L. W. (1994). Who are the Indians? Reconceptualizing Indigenous Identity, Resistance, and the Role of Social Science in Latin America. *Latin American Research Review, 29*(3), 237-248.

Fishman, J. A. (1985). *The rise and fall of the ethnic revival: Perspectives on language and ethnicity*. Berlin: Walter de Gruyter.

Fishman, J. A., & García, O. (2010). *Handbook of Language & Ethnic Identity: Disciplinary & regional perspectives*. Oxford: Oxford University Press.

Fox, J., &, G. Rivera-Salgado (2004). *Indigenous Mexican Migrants in the United States*. United States of America: Center for US-Mexican Studies, UCSD/ Center for Comparative Immigration Studies, UCSD.

Fraser, N. (1996). Redistribución y reconocimiento: Hacia una visión integrada de justicia de género. *Revista Internacional De Filosofía Política, 8*, 18-41.

Hobsbawm, E. (1983). *The Invention of Tradition*. United States of America: Cambridge University Press.

Howe, J. (2009). *Chiefs, Scribes, and Ethnographers: Kuna culture from inside and out*. Texas: University of Texas Press.

Jackson, J. (2009). Preserving indian Culture: Shaman Schools and Ethno-Education in the Vaupés, Colombia. *Cultural Anthropology, 10*(3), 302-329.

Jiménez Naranjo, Y. (2011). *Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y modernización en el sistema educativo mexicano: Un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública*. Xalapa: Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

Kearney, M. (2000). Transnational Oaxacan Indigenous Identity: The case of Mixtecs and Zapotecs. *Identities Global Studies in Culture and Power, 7*(2), 173-195.

Kissam, E. (2003). Trends in the Ethnic Composition of the California Farm Labor Force. Memo to the Agricultural Worker Health Initiative Policy Advisory Group., 1.

Kissam, E., &, I. J. Jacobs (2004). Practical Research Strategies for Mexican Indigenous Communities in California seeking to assert their Own Identity. In J. Fox, & G. Rivera-Salgado (eds.), *Indigenous Mexican migrants in the United States* (pp. 303-342). Colorado: Lynne Rienner Publishers.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural.* Paidós Barcelona.

Lozano, S., &, E. Gabriel (2012). Actitudes hacia la lengua maya y sus hablantes en la ciudad de Mérida. *The Second ISA Forum of Sociology* (August 1-4, 2012).

Martin, J. S. (2012). Mexico's Ethnic Conflict. *Handbook of Ethnic Conflict,* 525-552.

Muñoz Cruz, H. (2011). *Reflexividad sociolingüística de hablantes indígenas: Concepciones y cambio.* México: UAM-I/Ediciones del lirio.

Nagengast, C., & M. Kearney (1990). Mixtec Ethnicity: Social Identity, Political Consciousness, and Political Activism. *Latin American Research Review, 25*(2), 61-91.

Neri, L. (2012). Entre la lucha por la vida y un futuro incierto: Estudio comparativo sobre el mantenimiento-desplazamiento de la lengua mixe de Tamazulapam, Oaxaca y la lengua totonaca de Mecapalapa, Puebla. *The Second ISA Forum of Sociology* (August 1-4, 2012).

Palmer, D. (2011). *Reconstructing Identity: A Case Study of Indigenous Organizing and Mobilization in Oaxaca.* (Unpublished)

Pardo, M. T. (1993). El desarrollo de la escritura de las lenguas indígenas de Oaxaca. *Revista Iztapalapa, 29*, 109-134.

Pascale, C. M. (2006). Making Sense of Race, Class, and Gender. *Recherche*, 67, 02.

Peña, G. (1995). La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo. *Revista Internacional de Filosofía Política,* (6), 116-140.

Perez, C. (2009). Indigenous Languages: Nahuatl, Quechua, & Maya-A study of multilingual immigrant students & their families. *Multicultural Education, 17*(1), 22-26.

Pye, G., & D. Jolley (2011). Indigenous Mobilization in Oaxaca, Mexico: Towards Indianismo? *Journal of Iberian and Latin American Research, 17*(2), 179-195.

Rabadán, L. E., G. Rivera-Salgado & R. Rodríguez (2011). Is more necessarily better? Leadership and Organizational Development of Migrant Hometown Associations in Los Ángeles, California. *Migraciones Internacionales, 6*(2), 41-73.

Riggs, F. W. (2002). Globalization, Ethnic Diversity, and Nationalism: The challenge for democracies. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 581*(1), 35-47.

Rogers, J. B. (2011). Radio and Collective Identity in the 2006 Oaxacan Uprising. *Issue: Spaces for Difference: An Interdisciplinary Journal*, 2 (2).

Rosaldo, R. & R. Winocur (1997). Ciudadanía cultural y minorías latinas en Estados Unidos. *Cultura Política a Fin De Siglo.*

Smith, A. D. (1996). Culture, community and territory: The Politics of Ethnicity and Nationalism. *International Affairs (Royal Institute of International Affairs 1944), 72*(3), 445-458.

Tamez, I. T., & R. Terborg (2009). Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: El caso de la lengua mixe de Oaxaca. *Cuadernos Interculturales* (12), 127-140.

Terborg, R. (1994). Mantenimiento de la lengua minoritaria o de la identidad étnica [maintenance of the minority language or ethnic identity]. *Estudios de Lingüística Aplicada [Studies in Applied Linguistics]*, 19, 151-161.

Terborg, R. (2012). Discursos del pasado que aceleran la muerte de las lenguas indígenas de México. *The Second ISA Forum of Sociology* (August 1-4, 2012).

Urban, G., & J. Sherzer (1992). *Nation-states and indians in Latin America*. Texas: University of Texas Press.

Valdés, L. M. (1995). *Los indios en los censos de población.* UNAM.

Weaver, H. N. (2001). Indigenous Identity: What is it, and who really has it? *American Indian Quarterly, 25*(2), 240-255.

Wilmer, F. (1993). *The Indigenous Voice in World Politics: Since Time Immemorial: Violence, Cooperation, Peace*. California: SAGE.

Winocur, R. (1997). *Culturas políticas a fin de siglo.* FLACSO México.

Zolla, C. & E. Z. Márquez (2004). *Los pueblos indígenas de México: 100 preguntas.* UNAM.

«P'os ni que fuera mestiza pa' hablar español»

Estudio de vitalidad lingüística en San Juan Corapan, Nayarit[1]

Saúl Santos García
José Ramón Quintero Gutiérrez

INTRODUCCIÓN

El contacto de lenguas ha sido parte del devenir cotidiano de los coras, desde tiempos prehispánicos. Si bien es cierto que no existen registros de una política de lenguaje previa al contacto con los españoles, el análisis lingüístico puede ofrecer alguna luz al respecto. Los préstamos existentes en el idioma cora que se hablan contemporáneamente nos pueden dar idea de la naturaleza de ese contacto. Dakin (2010: 164) ofrece como ejemplo palabras en idioma cora relacionadas con la religión mesoamericana como *tonati* (de *tonatiu* 'sol'), aparentemente tomada como préstamo del náhuatl, o *xura'awe* ('lucero', originalmente Venus), prestada del prenahua, que sugieren la existencia de relaciones multilingües de convivencia. Dakin afirma que estas palabras mencionadas como préstamos entre cora, huichol y (pre)nahua sugieren: «una situación donde los hablantes del prenahua tenían una influencia mayor en la región en el periodo de precontacto, sea por convivencia o por la presencia de un grupo de mayor poder en el que, tal vez, el náhuatl haya funcionado como lengua franca…» (Dakin: 2010: 165).

La región cultural conocida como El Gran Nayar, donde habitan los coras, es un territorio enclavado en la Sierra Madre Occidental que, debido a su orografía accidentada, constituye un refugio natural. Seguramente así fue visto por sus primeros pobladores, grupos indígenas como los «tepeguanes», «xuructe quanes», «tecuales» y «coras», quienes, para evitar ser sometidos por los mexicas primeramente, y por los españoles posteriormente, encontraron refugio ahí, dando vida a esta región multilingüe (Magriñá, 2002). A este mosaico se le agregaron algunos españoles desertores y negros que venían huyendo de los centros mineros (Magriñá, 1999).

[1] Este capítulo es producto del proyecto PAPIIT IN404313-RN404313 (UNAM) «Situaciones y prácticas bilingües que contribuyen al mantenimiento-desplazamiento de lenguas. Análisis del "conocimiento" y de la "máxima facilidad compartida" como sistemas complejos».

Dentro de este mosaico multilingüe, el mexicano (náhuatl) era utilizado como *lingua franca* (Yáñez, 2001: 47). De hecho, esta lengua «fue considerada fundamental en la conquista militar y religiosa, al ser la lengua de comunicación [*i.e.*, franca] entre la población» (Alvarado, 2004: 40). Esta situación se prolongó cuando menos por dos siglos, pues, por ejemplo, fuentes que datan de principios del siglo XVIII sugieren la existencia de bilingüismo cora-náhuatl entre los *náayeri*, como se muestra a continuación: «En todo el Nayarit se hablan dos lenguas: una regional llamada cora, y mexicana la otra, menos en San Juan de Ychcatan donde ninguno entiende, de los indios, sino la mexicana» (Lauria, *apud* O'Gorman, 1939 [1727]: 322, citado en Meyer, 1990).

La autonomía de los coras con respecto a la corona española se mantuvo hasta 1722, doscientos años después del primer contacto en el centro y sur del país, y después de numerosos intentos fallidos. Estos años de contacto propiciaron la convivencia con una lengua más, el español, pero planteada como una relación conflictiva y asimétrica, que forzó a los coras a incorporarla en su repertorio multilingüe, prueba de ello se ilustra en la escena descrita por el P. Ortega: «Uno de los días, que ocupó su Illma. En (*sic*) confirmar, pidió antes de la Sagda. Ceremonia (*sic*) a una india, que se llegaba a recibir este sacramento, que le dijera una de las oraciones que le señaló y me rogó la india, por estar yo allí inmediato, cómo la había de rezar, si en idioma Cora o en Castellano» (Decorme, 1941 [1724]: 556, citado en Meyer, 1990). Sin embargo, culturalmente hablando, el pueblo cora se ha caracterizado por ser una nación que se ha resistido a la asimilación. Incluso, la presencia de los jesuitas «contribuyó a la reproducción de la identidad de los coras», ya que estos «al sentirse en peligro… se aferraron a sus tradiciones realizando sus rituales a escondidas, en el monte, en el ámbito de los grupos familiares», asegurando así la reproducción cósmica mediante *el costumbre*. (Magriñá, 2003). En esos tiempos no requirieron «de grandes monumentos ni de enormes edificaciones para celebrar sus ritos, pues contaban con los cerros y los peñascos; además, tenían la aptitud para elaborar ellos mismos una arquitectura ritual que fuera fácilmente desmontable para evitar que los misioneros los sorprendieran durante la celebración de esos ritos» (Magriñá, 2002: 94-95).

¿Cuál es la situación actual de la lengua cora, después de 290 años de la aparente reducción de su gente? ¿Qué tan viva está? ¿Esta resistencia característica del pueblo cora se ha visto reflejada igualmente en su lengua o ya ha sido desplazada? La presente investigación plantea contestar estas preguntas, para ello se divide en dos etapas. La primera etapa del proyecto, el diagnóstico de vitalidad, permitirá describir el grado de

desplazamiento o mantenimiento del cora con respecto al español, identificando así la facilidad compartida de los individuos y en general de la comunidad. La segunda etapa plantea explorar las presiones que enfrentan los habitantes de San Juan Corapan y que han permitido que la lengua originaria sea desplazada o mantenida.

VITALIDAD LINGÜÍSTICA

De acuerdo con el Instituto Nacional de Geografía y Estadística [INEGI] (2010), actualmente existen 21,445 hablantes de cora. Considerando esta cifra, pudiera pensarse que el cora no se encuentra en peligro de extinción; si bien un acercamiento cuantitativo al grado de vitalidad de una lengua puede ser útil como punto de partida, es más importante, como se verá más adelante, analizar aspectos cualitativos (históricos, políticos, económicos, culturales e ideológicos) que den cuenta de los factores que han llevado a una comunidad determinada a mantener o a desplazar su lengua originaria. Es decir, un estudio de la vitalidad de una lengua determinada no debe considerar como referente principal a la lengua (si se habla o no, el número de hablantes, el grado de bilingüismo, los espacios o ámbitos de uso de la lengua), pues el uso de la lengua se encuentra condicionado por factores que se integran a la dinámica sociocultural de la propia comunidad (Díaz-Couder, 1996).

Además, retomando a Fishman (1984), en el contexto de esta investigación, se asume que tanto la vitalidad como el desplazamiento de una lengua dependen de fenómenos específicos de las comunidades en las que se habla esta lengua, en especial cuando es el caso de las lenguas originarias. Es decir, el proceso de desplazamiento o mantenimiento de una lengua no es uniforme en todas las comunidades en las que originalmente se habla esa lengua: puede haber comunidades en las que las circunstancias hayan llevado a sus habitantes a desplazarla por una lengua dominante y otras en las que la población ha logrado mantenerla. Por tal motivo, la vitalidad de una lengua se debe explorar a partir del análisis de comunidades específicas, utilizando una metodología común que permita comparar diferentes procesos del desplazamiento en distintas comunidades que comparten una lengua.

La presente investigación se basa en el modelo de «ecología de presiones» (Terborg, 2004, 2006) y forma parte de un proyecto más amplio en el que se han estudiado comunidades hablantes de distintas lenguas indígenas en México (Bermeo, 2007; Trujillo, 2007; Velázquez, 2008; Trujillo & Terborg, 2009; así como las reportadas en Terborg & García Landa, 2011).

Este modelo presupone que la comunicación está basada en acciones y que cada acción depende de diferentes presiones experimentadas por un individuo. Estas presiones surgen de las ideologías, los valores, las necesidades, que a su vez se vinculan con las actitudes hacia determinada lengua o variante lingüística. Luego entonces, la «presión» es lo que hace a las personas actuar (acción) para modificar el estado del mundo (contexto general) de acuerdo a sus conveniencias o intereses (Terborg, 2006: ¶11).

El concepto de presión es fundamental en el modelo pues se encuentra ligado a las relaciones de poder; es decir, el poder lo obtiene la persona que menos presión social siente para alcanzar determinado estado del mundo (Terborg, 2006: ¶13). Entonces, dependiendo de cuánto interés o necesidad tenga el individuo (o grupo de individuos) presionado y de las condiciones del estado actual del mundo, será la intensidad de la presión. El estado del mundo no es estático, sino que mantiene una relación dialéctica con las acciones, de tal suerte que ambas instancias se influyen recíprocamente.

El modelo enfoca a la lengua como un tipo de acción, relacionándose así con el estado del mundo: la acción lingüística puede modificar el estado del mundo, pero este a su vez, puede condicionar la acción lingüística. Se puede apreciar pues, que el concepto de lengua en el modelo de la ecología de presiones tiene un fuerte enfoque social y, específicamente, se concibe como un tipo de acción social. Derivado de este concepto de lengua, el modelo de ecología de presiones utiliza el concepto «facilidad compartida» (Terborg, 2006: ¶ 91), que alude al hecho de que las personas, al comunicarse, buscan hacer lo más eficiente su interacción, es decir, buscan conseguir sus objetivos comunicativos utilizando el sistema (lengua) que menor atención requiere entre las personas que interactúan (el sistema más automatizado). En contextos en donde los niños, jóvenes y adultos jóvenes ya no comparten la lengua originaria con los adultos mayores, estos últimos se ven obligados a modificar su estado actual del mundo, es decir, aprender la lengua dominante, si no quieren sufrir un aislamiento social.

EL CONTEXTO

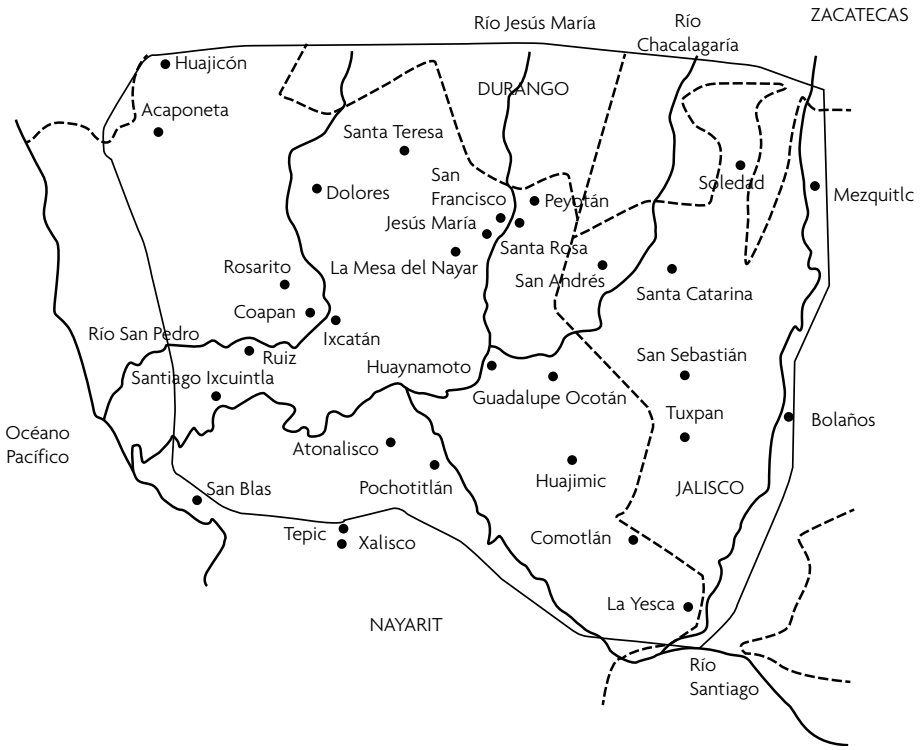
Los coras y su lengua

Los coras habitan e históricamente han habitado la Sierra Madre Occidental, específicamente al noroeste del estado de Nayarit; además, extienden su territorio hacia partes orientales de los municipios de Acaponeta, Rosa Morada y Ruiz, Nayarit. El territorio cora forma parte de una

región cultural mayor conocida como El Gran Nayar (Meyer, 1990), que es actualmente compartida con los huicholes, los tepehuanos y los mexicaneros. La región cora comprende una superficie aproximada de 4, 912 kilómetros cuadrados y se ubica en una altitud que varía desde los 400 hasta los 2, 100 metros sobre el nivel del mar (ver mapa 1). Según los datos del último censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010), la población hablante de lengua cora de 3 años y más asciende a 21,445.

FIGURA 1

El Gran Nayar como región cultural contemporánea (Magriñá, 1999)



La topografía de la región cora es bastante variada, pues en las partes sur, este y oeste se encuentra muy accidentada debido a las corrientes pluviales; en la zona norte se localiza una gran meseta, mientras que por el oriente se encuentran las depresiones de la vertiente del río de Jesús María y por el oeste las del río San Pedro. Esta diversidad topográfica, origina que en la región cora exista una gran variedad de climas: en las partes bajas o región costera por su cercanía con el mar, el clima es tropical y semi-tropical húmedo; en los lugares donde existen depresiones

de los ríos y arroyos, el clima es cálido y seco, y las temperaturas suelen rebasar los 40° centígrados en la época de verano; en las zonas ubicadas a media altura, predominan los climas templado-caliente; mientras que en las zonas más elevadas el clima templado-frío es común, con la presencia de frecuentes bajas de temperatura en la época de invierno.

Esta configuración topográfica y diversidad de microclimas dieron lugar a que los asentamientos originales se dieran de manera dispersa en núcleos familiares a lo largo y ancho del territorio, conectados entre sí por una red interna de veredas y caminos de terracería que posibilitan la intercomunicación entre las comunidades, pero dificultó por mucho tiempo el acceso a la región de otros grupos culturales como los españoles en la época de la conquista (Meyer, 1990) y de mestizos posteriormente; sin embargo, esto ha cambiado en tiempos recientes, pues en la actualidad el acceso principal al territorio cora es por carretera pavimentada. Además, también es posible tener acceso a la región por medio de servicio aéreo, generando mayores posibilidades de contacto con la cultura «occidental», trayendo como consecuencia una serie de cambios, como es el caso de la distribución física de las casas en las comunidades.

La actividad económica primaria de los coras es la agricultura, principalmente el cultivo del maíz; de hecho, la vida social-religiosa tradicionalmente gira en torno al ciclo del maíz, a tal grado que en muchas comunidades la vida civil se suspende durante las principales celebraciones tradicionales, las cuales coinciden con las diferentes etapas del desarrollo del maíz: preparación de la tierra (tumba, roza y quema de los terrenos), siembra, recolecta de los primeros frutos, etc.

La lengua cora pertenece a la familia lingüística yuto-azteca, también conocida como uto-azteca, uto-nahua o yuto-nahua. En la actualidad todavía existe controversia con respecto al número de variaciones dialectales, pues pocos investigadores se han asomado a esta temática y lo han hecho de manera tangencial a sus investigaciones (Casad, 1984, 2001; Grimes, 2000; INALI, 2008; Vázquez, 2009; Parra, 2011). Con influencia del entonces Instituto Nacional Indigenista [INI] los hablantes reconocen dos regiones principales: la cora alta: cora mariteco (*chwísita'na*), tereseño (*kwéimarusa'na*), meseño (*yaúhke'ena*) y francisqueño (*kwáaxa'ata*) y la cora baja: cora presideño (*múxata'ana*) y corapeño (*kuráapa*).

SAN JUAN CORAPAN (KURÁAPA)

La comunidad en estudio, San Juan Corapan (ver Figura 2), se ubica en la llamada cora baja, en el municipio de Rosamorada, Nayarit. Se encuentra ubicada en la latitud 22°02"42 y la longitud 104°56"24, a 95 me-

tros sobre el nivel del mar, en la margen derecha del río San Pedro a una hora y media de Tepic, capital del estado.

Su acceso es por carretera pavimentada hasta la comunidad de San Pedro Ixcatán, municipio de Ruiz, Nayarit. A partir de ahí se cruza caminando un puente rudimentario sobre el río San Pedro. Los habitantes de Corapan construyen dicho puente con la ayuda de palos en forma de horquetas y sobre estos un par de vigas de acero que atraviesan casi la totalidad del cauce del río. Sin embargo, en verano este cruce solo es posible en canoas porque la creciente del río aumenta considerablemente.

Según el último censo realizado por el INEGI (2010), la comunidad de San Juan Corapan cuenta con una población total de 491 habitantes, de los cuales 260 son hombres y 231 son mujeres. De acuerdo con este mismo censo, la población de 5 años o más, hablante de lengua indígena es de 284 habitantes. La población étnica dominante de San Juan Corapan es cora, aunque también se cuenta con la presencia en proporción muy reducida de población *wixárika* o huichol y mestiza.

Las principales actividades económicas son la agricultura, la ganadería y la pesca; y en menor grado, la construcción, la industria manufacturera, el comercio, empleados y transporte.

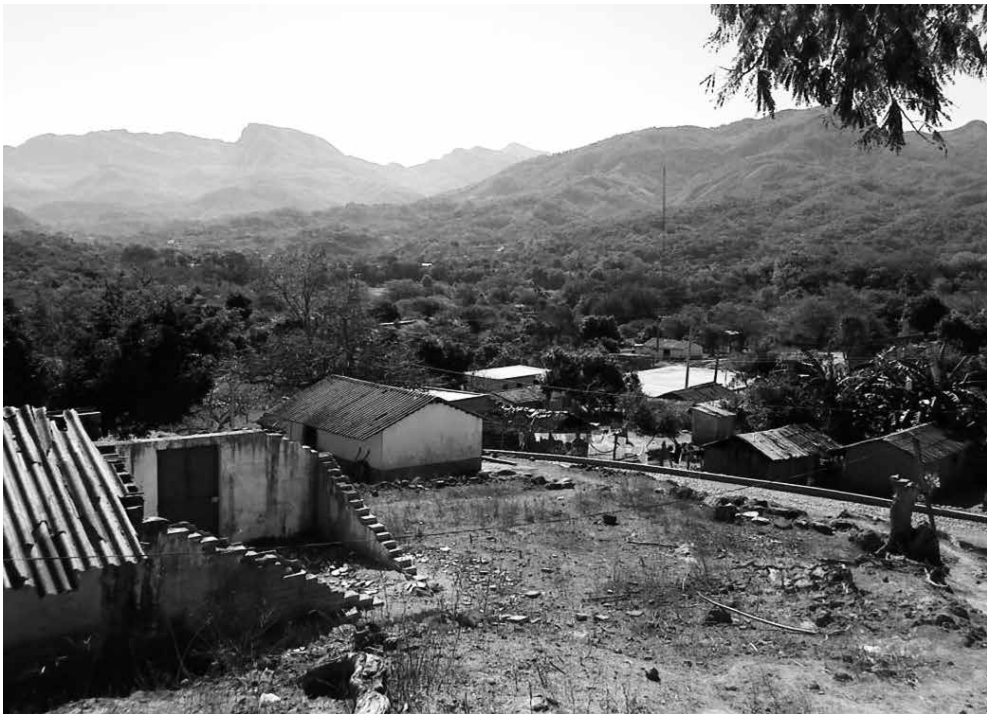


Figura 2. San Juan Corapan

Existen registros de la existencia de esta comunidad que datan del siglo XVIII (Meyer, 1990), en la que se le describe como un asentamiento de coras, cuyos vecinos, los tecualmes, se habían establecido al otro lado del río, en un poblado llamadado *Muxaté* (San Pedro Ixcatán). Para 1768, San Juan Corapa contaba con «quarenta y seis indios casados y noven[ta] y siete solteros y viudos hombres y mujeres de todas edades» (Meyer, 1993: 240). En su reporte de la visita a esta misión, Bugarín (Meyer, 1993) señala que se dirigió a los habitantes de *Muxaté* y *Corapa* en lengua mexicana y describe la facilidad que mostraba la gente moza para rezar la doctrina de memoria y la dificultad de los viejos y cómo dio instrucciones de que estos últimos fueran azotados para se les destierre la «mucha ignorancia» (Meyer, 1993: 241). Incluso se advierte que, como estrategia de evangelización, se concede licencia para evangelizar en lengua castellana. Igualmente, en todo este territorio, los franciscanos contaban con escuelas en las que se les enseñaba a los indios la doctrina y luego la lectoescritura para así elegir a sus cantores y sacristanes (Magriñá, 1999).

A partir de esta pequeña descripción es posible advertir que algunas de las presiones que experimentó el pueblo de San Juan Corapan durante el período de la conquista, hace 300 años, relacionadas principalmente con la religión y la educación, aun son vigentes, y en apariencia algunas de las estrategias que utilizan para resistir estas presiones son las mismas, pues actualmente es posible advertir un templo natural en donde los coras colocan sus ofrendas, *Muxata'ana*, que pasa inadvertido para quien no pertenece a este pueblo, ubicado en las inmediaciones de *Kuráapa*, (ver Figura 3).

Sin embargo, seguramente los tiempos actuales imponen nuevas presiones que han tenido un impacto en la situación sociolingüística de Corapan. ¿Cuál es esa situación sociolingüística? ¿Cuáles son las presiones que viven los corapeños, que los han llevado a esa situación sociolingüística? ¿De qué forma son enfrentadas por los actuales corapeños?

EL ESTUDIO

Como se mencionó anteriormente, el estudio se llevó a cabo en dos etapas. Durante la primera, de corte más cuantitativo, se utilizó un cuestionario. El cuestionario está diseñado para obtener información sobre la situación lingüística en general de la comunidad y fue adaptado de los estudios de Terborg y García Landa (2011). Capta datos sobre la percepción del grado de conocimiento de la lengua cora y el español, su uso en distintos dominios o contextos comunicativos, el número de hablantes (de acuerdo a su nivel de competencia) y la transmisión intergeneracional de las lenguas.

Figura 3. *Muxata'ana*, cerro sagrado de los coras.

Para facilitar su aplicación y control, el cuestionario tiene un formato tipo censo y permite registrar datos por familia en una sola plantilla.

Originalmente, se recolectaron datos de 337 habitantes, que correspondieron a 55 familias. El resto de la población no se entrevistó porque no se encontraron los habitantes durante las visitas que se hicieron, pues algunas familias salen de la comunidad por períodos prolongados en busca de trabajo. Del total de la muestra, solamente se procesaron datos de 280 habitantes, pues de algunos encuestados no se obtuvieron todos los datos.

El cuestionario se aplicó casa por casa en el idioma español a jóvenes, adultos y ancianos (hombres y mujeres) de forma individual. Un miembro de cada familia respondió por todos los integrantes de esa familia.

La segunda etapa, de corte más cuantitativo, se llevó a cabo a través de dos instrumentos: la entrevista a profundidad y la observación. El propósito fue identificar las presiones que existen sobre los corapeños para desplazar o mantener su lengua originaria. La entrevista se apoyó, como punto de partida, en un cuestionario estructurado en cinco secciones. Las secciones se refieren a información general y particular del uso de la lengua cora y el español, los contextos en que se utilizan, así como el interés de las personas en participar en la revitalización de su lengua. El diseño del cuestionario para este estudio se apoyó en un cuestionario reportado en Santos (2011)

y en una entrevista diseñada por un grupo de investigadores de la Universidad de Guadalajara. Su versión final fue discutida en el Seminario Permanente de Vitalidad de las Lenguas del Gran Nayar, de la Universidad Autónoma de Nayarit. En el diseño de la entrevista se ha puesto énfasis en la indagación de las actitudes e ideologías lingüísticas que pudieran encontrarse en las comunidades, en la identificación de creencias o relatos míticos sobre las lenguas, el lugar que estas tienen en la cultura en general (es decir, su rol en la construcción de la identidad étnica), así como su papel con respecto a las interacciones con la sociedad mestiza. Durante esta fase se acumularon y registraron diferentes datos hasta encontrar respuestas similares entre unos y otros informantes. Las coincidencias que se observaron marcaron el cierre de esta fase. La entrevista se aplicó formalmente a seis informantes clave, tres hombres y tres mujeres, identificados durante la etapa de aplicación de la encuesta. Adicionalmente, de manera informal, se platicó con otros muchos miembros de la comunidad, de cuyas conversaciones solo hay registros escritos en forma de notas.

La observación participativa se refiere principalmente al trabajo de campo de los investigadores. A través de este se realizó una descripción etnográfica que incluye aspectos geográficos, históricos, físicos y culturales de la comunidad.

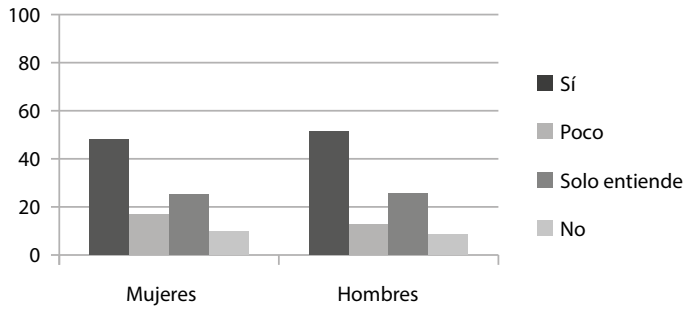
DIAGNÓSTICO DE VITALIDAD

Según datos del INEGI (2010), de 491 habitantes, 284 son de 5 años o más. Los datos que se proporcionan a continuación pertenecen a 280 habitantes (142 hombres y 138 mujeres), lo que representa una muestra del 98.5%. Esto significa que la radiografía que se presentará enseguida constituye un verdadero acercamiento a la situación sociolingüística de San Juan Corapan.

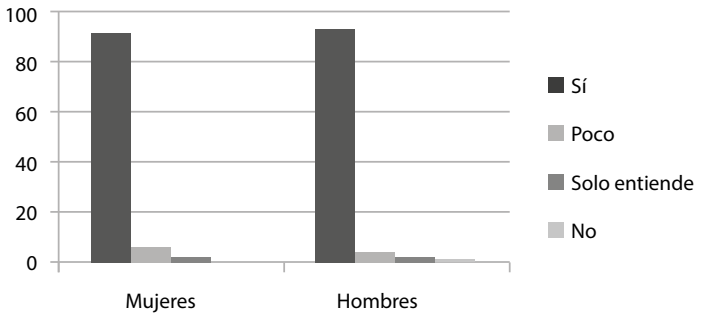
Percepción de conocimiento de la lengua y posibilidades de uso

Iniciaremos analizando la percepción de los corapeños con respecto al manejo de las lenguas cora y español, y la contrastaremos con el género, como se muestra en las Gráficas 1 y 2. Se les preguntó a los habitantes de San Juan Corapan sobre su percepción sobre el manejo de cora y español, qué tanto lo saben. Se les pidió que describieran su percepción dentro de cuatro categorías: si sé (hablarlo), lo sé hablar poco, solo entiendo y no lo hablo. Los datos de este estudio muestran que no hay diferencia en el nivel de manejo de la lengua cora entre hombres y mujeres, como se muestra en la Gráfica 1. Este mismo patrón se observa con respecto al manejo del español, como se muestra en la Gráfica 2.

GRÁFICA 1
Manejo del cora por género



GRÁFICA 2
Manejo del español por género



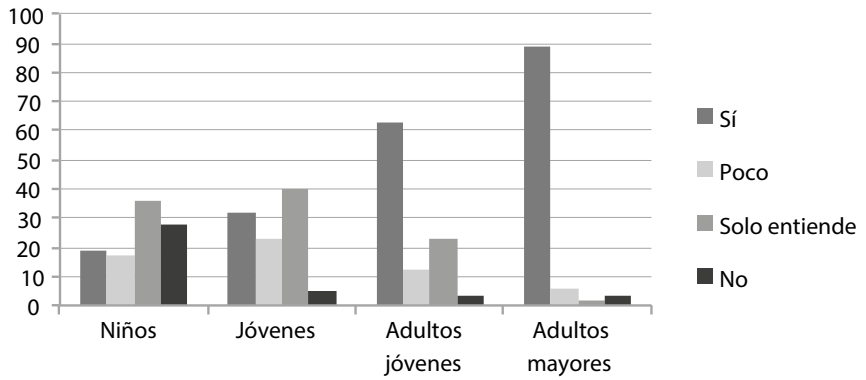
Con frecuencia la literatura sugiere que la mujer tiende a preservar más la lengua que el hombre (Lewis, 1994), pero los resultados de este estudio no confirman esta tendencia, más bien reflejan un estado de similitud entre hombres y mujeres. Tradicionalmente, el papel de la mujer está asociado con el hogar y el del hombre implica un mayor contacto con el exterior. Una posible explicación para el resultado obtenido en San Juan Corapan es que estos roles han sido modificados, pues cada vez más las mujeres de San Juan Corapan se incorporan a distintas actividades económicas que las obligan a salir del hogar y a utilizar el español como lengua de contacto.

Los datos presentados anteriormente muestran que hay mayor homogeneidad con respecto al uso del español, pues 92.5% de la población manifestó *sí hablar español*, mientras que solo 48.9% manifestó *sí hablar cora*. Aunque esto no se aprecia en la Gráfica 1, es interesante mencionar que de las 137 personas que dijeron *sí hablo cora*, 120 también dijeron *sí hablo español*, por lo que en términos estrictos de *facilidad compartida*, escasamente 6% de este grupo buscaría utilizar el cora para comunicarse.

En seguida mostramos esta misma percepción con respecto al manejo de la lengua cora y el español, pero ahora presentada a partir diferentes grupos etarios, como se muestra en la Gráfica 3. En esta gráfica se agrupó a la población en cuatro grupos etarios. Esta forma de agrupación obedece a nuestra percepción de cómo se distribuye la población en comunidades coras, con respecto a los diferentes roles sociales, pero de ninguna manera se plantean como algo fijo o pre-establecido: *niños* que asisten a la escuela (de 5 a 12 años), *jóvenes*, algunos de ellos asisten a la escuela y otros se incorporan a la vida productiva (13 a 20 años), *adultos jóvenes*, generalmente este grupo se conforma por personas que se casan y forman su propia familia (21 a 45 años); y finalmente, *adultos mayores*, que son personas a quienes la comunidad ve con respeto y forman parte de la toma de decisiones en la comunidad, tanto civiles como religiosos (46 años y más).

GRÁFICA 3

Habitantes mayores de 5 años por grupo de edad y su percepción del uso del cora.



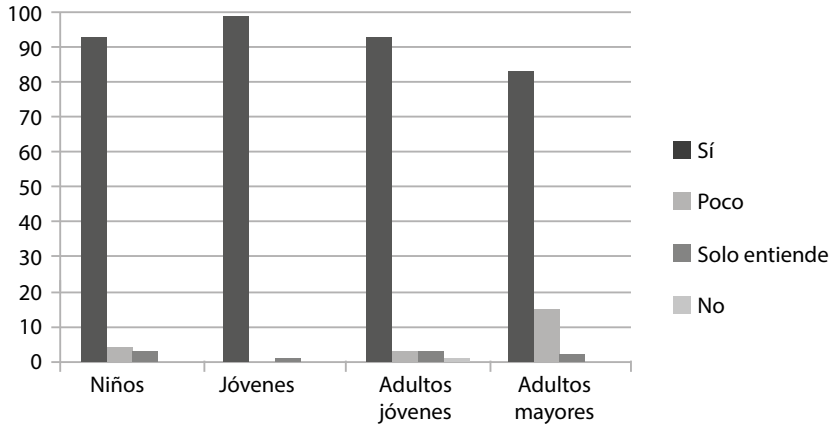
La primera columna (izquierda), en cada grupo muestra las personas que contestaron que *sí hablan cora*, 137 personas en total (48.9% de la muestra). A pesar de que en los cuatro grupos etarios se identificaron personas que sí hablan la lengua cora, llama la atención que el porcentaje es sistemáticamente descendente si se observa del grupo *adultos mayores* al grupo de *niños*. Por otro lado, la cuarta columna de cada grupo representa a las personas que declararon no hablar la lengua. Como se puede observar, en los grupos de *jóvenes*, *adultos jóvenes* y *adultos mayores* las cifras permanecen bajas (menos del 1%), mientras que en el grupo de los niños la cifra se eleva hasta 28.5%. En realidad las personas que dijeron no hablar la lengua cora, *adultos mayores* (1), *adultos jóvenes* (2), y *jóvenes* (4), son mestizos o huicholes. Es decir, parece ser que en todos los habitantes de origen cora existe, cuando menos, la auto-percepción de que entienden

la lengua; esta percepción puede ser real o puede ser un asunto identitario, esto posiblemente se confirmará más adelante.

En seguida se analiza la percepción de los corapeños con respecto al manejo del español, representada en la Gráfica 4.

GRÁFICA 4

Habitantes mayores de 5 años por grupo de edad y su percepción del uso del español.



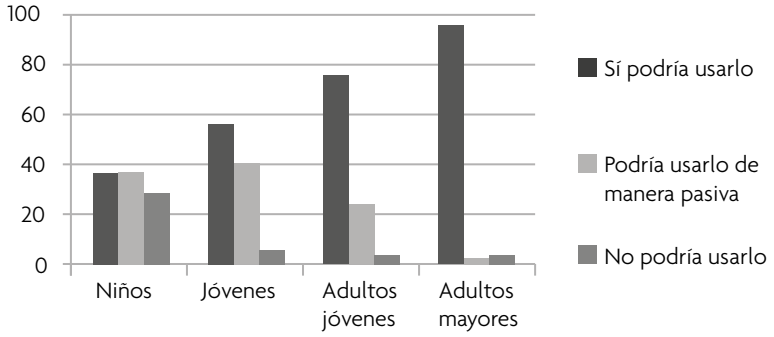
Lo primero que salta a la vista en la Gráfica 4 es que solo uno de los entrevistados manifestó no hablar español. Por otro lado, aunque en baja proporción, algunas personas en cada grupo manifestaron *hablar poco* o *solo entender* español. Estos datos se pueden representar de otra manera para determinar las posibilidades de uso de la lengua cora. En la Gráfica 5 se muestran tres categorías: «Sí podría usarlo», conformada por aquellas personas que dijeron si hablar cora o hablar poco; «podría usarlo de manera pasiva», que incluye a los habitantes que respondieron solo entiendo; y «no podría usarlo» formada por los que dijeron que no hablan la lengua cora.

Una conclusión preliminar que se puede obtener a partir de estos datos es que la lengua cora parece experimentar un proceso de desplazamiento, manifestado a partir de la percepción de manejo de la lengua de los diferentes grupos etarios; es decir, mientras que hay todavía muchos adultos mayores que están en condiciones de utilizar la lengua, hay notablemente menos niños que podrían utilizarla.

Por el contrario, y reafirmando la conclusión anterior, el español está presente en altos porcentajes de los cuatro grupos etarios. Este dato pudiera sugerir que hay, en potencia, una mayor facilidad compartida para el uso del español en las interacciones de una gran proporción de la población.

GRÁFICA 5

Habitantes mayores de 5 años por grupo de edad y sus posibilidades de uso del idioma cora.



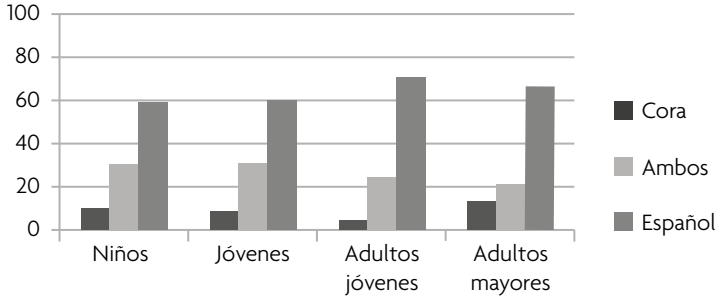
Estas conclusiones han surgido exclusivamente a partir de datos correspondientes a la percepción que los corapeños tienen en cuanto al manejo de ambas lenguas. Para poder confirmarlas, es necesario analizar el grado de vitalidad en términos de los ámbitos de uso: dónde y con quién manifiestan utilizar el cora y el español.

Uso de lengua cora y español en el contexto del hogar

En primera instancia analizaremos el contexto de *la casa*. Se le preguntó a los corapeños qué idioma utilizan en casa para dirigirse a personas de diferentes edades. La Gráfica 6 muestra la lengua utilizada por *niños* para hablar con personas de los cuatro grupos etarios.

GRÁFICA 6

Opción de uso de idioma de los niños con diferentes grupos etarios.

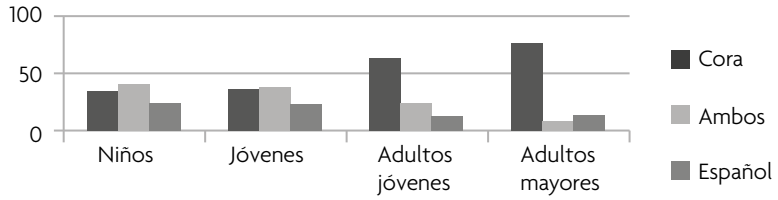


En la Gráfica 6 se puede apreciar que el patrón de comportamiento de los *niños*, con respecto al uso de *cora*, *español* o *ambas* es muy similar

con los diferentes grupos etarios: uso de cora en menor proporción y uso de español en mayor proporción. Este patrón contrasta con el identificado con los adultos mayores, que se muestra en la Gráfica 7.

GRÁFICA 7

Opción de uso de idioma de los adultos mayores con diferentes grupos etarios.



Esta gráfica pone de manifiesto una tendencia en el uso de la lengua cora por parte de *adultos mayores* cuando interactúan con otros *adultos mayores* o con *adultos jóvenes*, mientras que en la convivencia con *jóvenes* y *niños* esta tendencia parece decrecer, predominando el uso del español. Estos datos sugieren de nuevo la tendencia al desplazamiento de la lengua cora manifestada a partir de los diferentes grupos etarios.

¿Qué ocurre con los jóvenes y los adultos jóvenes? ¿Qué lengua utilizan durante la convivencia cotidiana en el hogar? Los datos con respecto al uso de la lengua en el hogar de estos dos grupos etarios están representados en la Tabla 1. Tanto los jóvenes como los adultos jóvenes parecen mostrar una preferencia por el uso del español con personas de los distintos grupos etarios. Llama la atención, incluso, el elevado porcentaje de jóvenes que manifestó utilizar el español cuando se dirigen con adultos mayores (58%), pues uno esperaría, como se manifiesta en datos anteriores (Gráfica 7 por ejemplo), que los adultos mayores inspiraran el uso de la lengua originaria.

TABLA 1

Preferencia de uso de lengua cora o español por jóvenes y adultos jóvenes

Grupos Étarios	*Jóvenes (%)*			*Adultos jóvenes (%)*		
	Cora	*Ambos*	*Español*	*Cora*	*Ambos*	*Español*
Niños	19	31	50	17	53	30
Jóvenes	15	35	50	18	46	36
Adultos jóvenes	18	31	51	30	33	37
Adultos mayores	25	17	58	46	18	36

Los datos presentados hasta este momento parecen mostrar indicios de desplazamiento de la lengua cora por el español, tanto a partir de la percepción que los propios habitantes tienen de su conocimiento de la lengua originaria, como de la preferencia manifestada con respecto al uso de la lengua en el hogar. ¿Qué ocurre fuera del hogar? ¿Qué lengua se utiliza en otros espacios comunicativos de la comunidad? En seguida se presentan datos al respecto.

Uso de la lengua cora y español dentro de la comunidad

Finalmente, presentamos datos correspondientes a la preferencia del uso de la lengua cora o del español en distintos espacios de la comunidad: en la calle, tienda, escuela, iglesia, con los amigos, en asuntos civiles, en asuntos tradicionales. Los datos se resumen en la Tabla 2. Los datos son presentados en porcentajes.

TABLA 2

Uso de lengua cora y español en diferentes ámbitos de la comunidad, por grupo etario

Espacio comunicativo	*Niños (%)*			*Jóvenes (%)*		
	Cora	*Ambos*	*Español*	*Cora*	*Ambos*	*Español*
Calle	0	22	78	8	30	62
Tienda	0	22	78	6	26	68
Escuela	0	36	64	0	38	62
Iglesia	6	25	69	11	31	58
Amigos	0	21	79	6	25	69
Asuntos civiles	1	19	80	10	25	65
Asuntos tradicionales	4	20	76	12	31	57

Espacio comunicativo	*Adultos jóvenes (%)*			*Adultos mayores (%)*		
	Cora	*Ambos*	*Español*	*Cora*	*Ambos*	*Español*
Calle	22	45	33	56	29	15
Tienda	18	44	38	50	32	18
Escuela	8	37	45	13	37	50
Iglesia	29	37	34	66	16	18
Amigos	25	41	34	68	18	14
Asuntos civiles	14	36	50	35	35	30
Asuntos tradicionales	33	36	31	67	23	10

De la Tabla 2, es interesante resaltar, en primera instancia, la ausencia del uso exclusivo del idioma cora por parte de los niños, en casi todos los ámbitos, con una débil presencia en la iglesia y en los asuntos tradi-

cionales y el elevado porcentaje de respuestas que indican la preferencia del uso del español, en todos los espacios comunicativos explorados. En contraste, el grupo de *adultos mayores* presenta una tendencia baja de preferencia por el uso del español (excepto en la escuela y asuntos civiles), y relativamente alta (oscilando entre 50 y 68% de los entrevistados) con respecto al uso de la lengua cora, nuevamente excepto en la escuela y asuntos civiles.

Los dominios en los que se favorece el uso de la lengua cora son, para los cuatro grupos etarios: asuntos tradicionales, iglesia (asuntos religiosos) y asuntos civiles, adicionalmente, para los adultos jóvenes y mayores: la calle y los amigos, no así para los niños y jóvenes, donde la preferencia es el uso del español. Cabe señalar que excepto con el grupo de *adultos mayores*, la tendencia a la preferencia (o facilidad compartida) de uso de español es siempre mayor que del cora en los tres grupos etarios restantes.

La escuela es un dominio en donde no se favorece el uso del cora, incluso entre los miembros del grupo de adultos mayores, y aun así, se puede observar que cuando menos 13% de los adultos mayores insiste en utilizar el idioma cora cuando asiste a la escuela a atender algún asunto.

Si bien es cierto que el español tiene una presencia fuerte en todos los espacios comunicativos analizados (no hay espacios en donde no haya hablantes que prefieren el uso del español), es de notarse que, aunque no de forma exclusiva, el cora está también presente en todos los dominios analizados, aunque tampoco como una opción exclusiva (representado en la columna ambos) y entre todas las generaciones.

En la introducción de este capítulo se deja ver que el pueblo cora, incluyendo a la comunidad de San Juan Corapan, ha venido sufriendo presiones desde la Iglesia y desde la autoridad civil para su asimilación cultural y lingüística; sin embargo, vemos que después de casi 300 años las tradiciones y la lengua han sido preservados. En Santos (2011) se reporta un estudio de vitalidad llevado a cabo en la comunidad cora Santa Cruz de Guaybel, situada un poco más «arriba» de San Juan Corapan, en la Sierra Madre Occidental, en donde se concluye que «las presiones a favor del mantenimiento del cora son más fuertes que las presiones a favor de su desplazamiento» (Santos, 2011: 53). No obstante, los datos del presente estudio parecen revelar que en San Juan Corapan se perciben indicios de desplazamiento del idioma cora, ¿cuáles son los factores que están llevando a los habitantes de esta comunidad a ese estado de cosas?

El análisis de las entrevistas permitió identificar presiones que parecen favorecer el desplazamiento de la lengua cora y aquellas que parecen favorecer su mantenimiento.

PRESIONES QUE FAVORECEN EL DESPLAZAMIENTO DE LA LENGUA CORA

El establecimiento de la escuela primaria, que impone el uso del español

Aunque la convivencia con los profesores que actualmente trabajan en la escuela primaria revela una gran disposición de su parte en apoyar la educación bilingüe, parece haber en el imaginario de los corapeños la idea de que es la escuela en donde se promueve el uso del español, en detrimento de la lengua cora. Tal vez esto se deba a que efectivamente, en tiempos pasados, los profesores no hablaban la lengua cora, como se manifiesta en el siguiente segmento de entrevista: «en ese entonces los maestros venían de allá, no había maestros de acá, de la sierra, bilingües… yo no sabía ni pedir permiso para ir a hacer necesidades. P'os no supe ni cómo fui aprendiendo; cuando menos pensé ya lo hablaba».

Recientemente, aunque hay profesores bilingües, al parecer persiste la práctica de utilizar solo el español en las escuelas de la zona, como lo manifiesta un informante:

> Entrevistador: ¿Tiene hijos que van a la escuela?
> Entrevistado: Sí
> Entrevistador: ¿En qué lengua les hablan?
> Entrevistado: Se habla puro español

De hecho, tal parece que conforme los niños van avanzando de nivel educativo tienden a utilizar menos el cora, como lo señala un informante: «…Muchos de aquí se van a Tepic a estudiar… y no hablan, les da vergüenza que los escuche otra gente».

Introducción de medios de comunicación como la radio, televisión, internet, en los que predomina el uso del español

Llama la atención la gran cantidad de antenas satelitales y la fuerte presencia de aparatos de radio y televisión en la comunidad, cuya programación es predominantemente en español. Esto ha ido obligando a las personas a esforzarse por, cuando menos, entender el idioma.

En la comunidad de Jesús María, cabecera municipal y una de los mayores asentamientos de población cora en la región, existe una radiodifusora que trasmite en cora, huichol, tepehuano y mexicanero, *La voz de los cuatro pueblos*; desafortunadamente, la señal no llega a San Juan Corapan.

Servicios médicos y otros programas de gobierno, en donde prevalece el uso del español

A pesar de que la Secretaría de Salud promueve un programa de salud intercultural, en el que se recomienda a los prestadores de servicios de salud que exploren la cosmovisión del pueblo indígena y que aprendan vocabulario básico de la lengua de la comunidad para establecer un primer contacto con el paciente, los habitantes de San Juan Corapan se ven obligados a utilizar el español, a riesgo de no recibir el servicio de forma adecuada, según se desprende de las entrevistas realizadas:

> Entrevistador: ¿Va a la clínica usted? ¿Alguna vez ha ido?
> Entrevistado: Sí, allá en Presidio
> Entrevistador: ¿Y en que lengua les hablan?
> Entrevistado: En español. Ahí no habla nadie en cora
> Entrevistador: ¿Y les entiende todo lo que le dicen?
> Entrevistado: P'os no, p'os cuando le hablan a uno aunque te pueda preguntar en otra palabra, pero te preguntan y te hablan como de ciudad. ¿Qué le entiendes?: '¿no tienes? ¿No sientes acá'? No p'os no, no te hallan nada porque no le entiendes, no le contestas, aunque a lo mejor sí, pero…

Incluso, a pesar de que la medicina tradicional (que es llevada a cabo por curanderos locales hablantes de cora) está disponible para los corapeños, estos se ven obligados a asistir a la clínica para recibir los servicios médicos so riesgo de perder el apoyo gubernamental «Oportunidades», como lo manifiesta una informante: «vamos a veces (a la clínica) porque ella (la esposa del entrevistado) tiene *Oportunidades* y como para que ella cubra los requisitos». De igual manera, otros programas federales obligan a las personas a cuando menos entender en español, pues toda la información que se ofrece se da en esta lengua:

> Entrevistador: ¿Y dónde aprendieron a hablar el español en la casa o en la escuela?
> Entrevistado: Cuando me vine pa'ca y me junté con este. (Él) entendía poquito el español. Y no podía hablar en español hasta ahorita que va a la junta [se refiere a las reuniones que convocan autoridades gubernamentales para presentar programas de apoyo]. Allí ya aprendió, ya pude hablar en español. Pero, este, como seguido va, seguido ha estado yendo, no platica pero se está oyendo lo que se está hablando.

Participación de mestizos o hablantes de otras lenguas indígenas, en reuniones comunales y otros espacios públicos

En San Juan Corapan también habitan indígenas pertenecientes a otras etnias (particularmente huicholes). Puesto que estos habitantes no comparten el cora como lengua materna, se ha generado una dinámica en los espacios públicos como las asambleas comunitarias, que obliga al uso del español.

También la participación de mestizos, provenientes de instituciones federales como la misma CDI obliga a que el español se convierta en *lingua franca*, como se muestra en los siguientes fragmentos de entrevistas:

> Entrevistador: ¿Asiste usted a asambleas?
> Entrevistado: Sí
> Entrevistador: ¿Y en qué en que lengua se habla?
> Entrevistado: En español
> Entrevistador: ¿Por qué no en cora?
> Entrevistado: Es que hay revueltos: hay mestizos, otros son huicholes. No puede uno nomás hablar en cora porque no van a entender. Tamos revueltos y para que ellos entienda (*sic*) hay que hablarles en español.
> Entrevistado: A veces viene… a veces viene el ingeniero de la CDI, este Julio viene y habla en español.
> Entrevistador: Ese ingeniero ¿a qué viene?
> Entrevistado: Nos viene a ofrecer… como a veces que… eeeh cuando hay proyectos nos viene… nos organiza porque a veces que nos organiza: que hay… que hay recursos para artesanías, que chivo, créditos, así, créditos, habla y de que hay gallinas, engorde de cerdo, engorde de puercos, este, chivos, ganado eso es lo que nos viene a platicar. Pero nos habla puro español.

La percepción de que el español contribuirá al bienestar personal, familiar o de la comunidad

Por mucho tiempo la política oficial del gobierno fue la de incorporar al indígena al desarrollo nacional y una de las estrategias utilizadas fue la castellanización. Esta idea de que el español es la puerta para acceder a «mejores condiciones de vida» parece estar presente en algunos corapeños, como se muestra en los siguientes segmentos de entrevistas, ante la pregunta: «¿Qué ventajas tiene hablar en español?».

> Sí, yo, como ejemplo, para tener así como beneficios pos tenía que salir pa'bajo [a Rosa Morada o a Tepic] … voy pa'bajo hay este proyecto, hay este programa y ahí voy porque sé bien hablar español y sé, cómo te diré, como

empezar la, como voy a Rosa Morada y ya hablo con el Presidente: 'quiero esto y esto' como beneficios para acá, para nuestro pueblo… y la gente que no saben p'os se queda así nomas ahí porque no sabemos pues en español, porque no entendemos que es lo que beneficios nos vienen, no le entendemos…

Pues sí, ese sí que es importante porque en caso de los problemas a ningún problema, de las necesidades, de las necesidades que tiene la gente, el pueblo o la comunidad, algún puestecillo, el cargo que recibe uno aquí para representar a la comunidad, tiene que ir uno al Centro aquí le llamamos a la Capital, se ocupa [necesita] pues que uno sepa dominar el español para que se pueda defender, en primer lugar, y a la vez, por ejemplo, para hacer el bien aquí a la comunidad.

Aunque la verdad, después de años y años de intentar 'mestizar' al indio y 'enseñarle a hablar bien' (es decir, en español), en general, las condiciones de vida de los indígenas no han mejorado (Muñoz, 2010).

Falta de disponibilidad para hablar la lengua cora por hablantes de esta, especialmente de los menores

A lo largo de nuestras visitas escuchamos, especialmente de parte de la gente mayor, la queja de que los jóvenes ya no quieren usar la lengua, aun cuando sí la hablen, por lo que para comunicarse con ellos es necesario recurrir al español: «La mayoría (de las veces) que ahora oigo a los chiquillos, p'os ya hablan español, ya no quieren hablar en cora. Encuentro yo a un chiquillo y ya le saludo, pos no me contesta si le hablo en cora, hasta las muchachas».

Presiones que favorecen el mantenimiento de la lengua cora

1. Persistencia de manifestaciones culturales como mitotes, con la participación de todos los miembros de la familia (o de la comunidad).

Tal vez la presión más fuerte que tienen los corapeños es la relacionada con la preservación de sus rituales. Un elemento fundamental en la celebración de sus ceremonias rituales o mitotes es el uso de rezos y cantos durante las distintas etapas de la celebración. Como se mencionó anteriormente, la vida de los coras gira en torno al ciclo del maíz y sus rituales están relacionados con las distintas etapas de este: en un ritual se le pide permiso a la tierra para sembrar, en otro se agradece el fruto, en otro más se pide permiso para comer los primeros frutos. Todos estos cantos constituyen un diálogo con las deidades y deben hacerse en la lengua originaria (Neurath, 2002). A continuación se presenta el recuento de unos de los informantes:

Entrevistado: Hay unas fiestas que se hacen, le llamamos, este, el mitote pero es el del maíz que sembramos. Se juntan 5 mazorcas amarradas, ahí en un lugar que le llamamos lugar sagrado, donde se junta la gente en ese tiempo en mayo. Por ejemplo, se hace la chicharra de maíz, así con frijolitos de esos machacados… le hacen fiesta al mismo maíz, le hacen fiesta y debe ser en cora.
Entrevistador: ¿Y si ya no se hablara en cora, esa misma fiesta se podría hacer?
Entrevistado: ¿P'os cómo? ¿Cómo le rezarían pues? Entonces en español, a lo mejor, pero ya no sería lo mismo, pienso yo. Se harían los mismos movimientos, pero a lo mejor… sí ahorita ya los nuevos, porque los viejos ya se acabaron y a lo mejor ya no lo hacemos igual como en aquellos tiempos.

2. Actitudes positivas de los hablantes hacia el uso de la lengua originaria.

Una y otra vez salió de la gente, no solo en las entrevistas, sino en pláticas informales, el orgullo que sienten por la lengua cora, como se muestra en esta serie de segmentos de conversación:

Yo les digo a mis muchachos: a mí no me gusta que anden hablando en español… a mí no me gusta porque siempre, porque siempre yo los escucho cuando hablan en español.

(Me gusta más hablar) pues mi dialecto en cora, ni modo que diga pues yo ya no. ¡Soy cora!

No pues como nosotros, los indígenas, debe uno saber hablar en cora ciertas cosas, por ahí algunas cosas también tienen sus creencias y hay que hablar en cora.

Pues las dos, pues ya ves, pues ¿cómo vamos a dejar la lengua materna de nosotros? Somos cien por ciento coras.

Esta actitud viene también, de la percepción de que a personajes ajenos a la cultura les interesa, como se muestra en los siguientes segmentos de conversación:

Pues las dos, las dos, también el cora. El mismo gobierno no quiere que se pierda la lengua.

Un tiempo, sabe cuántos años estuvieron unos misioneros. Venían de Puerto Rico. Venía una muchacha… aquí mismo a Corapan y unas cuantas (palabras) sí aprendió, pues, en cora, porque, porque les decía mi muchachita (su hija)… y llegaba y ella (su hija) siempre les hablaba en cora y ella (la misionera) le contestaba en cora, y si los aprendieron unas cuantas pa-

> labras y se las llevaron grabadas. Ah dice: «ya cuando llegue a mi casa yo voy a decir [palabra en cora, ininteligible]». Viera la risa que soltaba ella mi muchacha.
>
> Pues sí, porque pues es muy importante hablar en cora y en español, pero más importante, dicen, hablar en cora. Yo digo que sí, pues todos aquí, la mayoría pues sí. En la escuela también ya les dicen que aprendan más en su idioma que en español.

3. La facilidad compartida.

Ante la pregunta de en qué lengua le gusta hablar, escuchamos esta respuesta:

> En cora… Pues porque no sé hablar muy bien en español, me da vergüenza, pues siento como que no voy a decir bien las cosas; como a veces se me olvida y no vaya a decir bien las cosas.

En este sentido, el cora es como un remanso ante la inseguridad de no hablar «bien» el español. En ocasiones, se usa el cora porque la persona con quien se va a hablar no entiende bien el español, como se describe en el siguiente segmento de conversación:

> Entrevistador: ¿Normalmente en qué lengua habla con su esposa?
> Entrevistado: No p'os en cora. Ella casi no sabe español, no sabe casi leer, no salía de primer año cuando yo me la robé.

También en pláticas, nos dijeron que cuando trabajan en el campo, se les hace más fácil hablar de las cosas del campo, de las plantas, de los temporales, de los procedimientos en cora, pues a veces no saben cómo se dicen esas cosas en español.

4. El interés de los padres para que sus hijos hablen la lengua.

El hecho de que todos los miembros de la comunidad cuando menos entiendan la lengua cora se debe, seguramente, a que es la lengua que los papás le hablaron a sus hijos cuando eran chicos, en ocasiones de una forma más o menos impositiva, en ocasiones de forma más natural, como se muestra en los siguiente segmentos de conversación:

> Entrevistador: ¿Y su hija en qué idioma habla?
> Entrevistado: En cora y español

Entrevistador: ¿Entre ustedes hablan en cora?
Entrevistado: Sí
Entrevistador: ¿Y ella les habla a ustedes en español?
Entrevistado: No, p'os te digo que yo nunca las deje que me hablaran en español aquí.
Entrevistador: ¿Y si ella le habla en español a usted?
Entrevistado: P'os no le voa contestar, le voy a decir yo no soy mestiza.
Entrevistador: ¿Y usted la regaña?
Entrevistado: Pos sí, por eso nunca me habla en español.
Entrevistador: ¿Y usted en que lengua les hablaba a sus hijos cuando empezaron a hablar?
Entrevistado: P'os en cora
Entrevistador: ¿En español no les hablo nunca?
Entrevistado: Nunca. Yo nunca les hablé yo en español a mis hijos, no.
Entrevistador: ¿Qué idioma aprendiste primero?
Entrevistado: Pues cuando yo estaba chiquita mi mamá siempre nos hablaba en cora. Le aprendí todo, primero lo aprendí en cora que en español.

CONCLUSIONES

Anteriormente se planteó, como conclusión preliminar, que la lengua cora parece experimentar un proceso de desplazamiento, manifestado a partir de la percepción de manejo de la lengua de los diferentes grupos etarios; se pudo constatar que hay todavía muchos adultos mayores que hablan la lengua, y que la utilizan en los diferentes espacios de la comunidad, públicos y privados; también se constató que hay notablemente menos niños que la hablen y que aquellos que sí la hablan tienden a evitar su uso, tanto en espacios públicos como en privados.

A lo largo de este trabajo se detectaron algunas presiones que han favorecido el desplazamiento de la lengua cora, entre las que destaca la escuela. Los datos revelan que la escuela ha jugado un papel fundamental en la introducción del español (y supuestamente en el desplazamiento). En múltiples pláticas con la comunidad escuchamos quejas de que los profesores utilizan el español de manera persistente en el salón de clase; sin embargo, platicando con los profesores, estos nos dicen que a pesar de sus esfuerzos por fomentar el uso de la lengua cora, experimentan rechazo de la población por tratarse de otra variante. Esto nos habla de una fuerte necesidad de llevar a cabo más trabajos de documentación de las distintas variantes; esta tarea permitiría constituir bases de datos disponibles para la creación de materiales de enseñanza que respondan a las expectativas de los propios hablantes.

Otras presiones a favor del desplazamiento que se identificaron, claramente tienen como común denominador el asunto de las actitudes, que se puede discutir en dos sentidos:

1. Actitudes del otro hacia el respeto a la diversidad lingüística y hacia el derecho de los pueblos indígenas al uso de su propia lengua, mínimamente en su propio territorio. Vemos un total desinterés de los medios de comunicación por incluir en su programación tanto espacios que promuevan el despertar de consciencia sobre la diversidad lingüística, como programas propiamente en lenguas indígenas. Por otro lado, es una responsabilidad moral y obligación jurídica de los funcionarios encargados de programas que están directamente relacionados con las comunidades indígenas (ya sea de la CDI, DGEI, Sector Salud, entre otros) el mostrar aprecio por esta diversidad, y una forma de hacerlo es acercándose a la lengua de estos pueblos: desarrollar habilidades mínimas de comunicación en cora, huichol, tepehuano o mexicanero.
2. Como una carga cultural impuesta: las actitudes de los coras hacia su propia lengua. Como resultado de la institucionalización de una política de incorporación del indígena a una forma de vida «occidentalizada» (bajo el supuesto de que diferente es malo), que aunque en el discurso ya no es vigente, sí lo es en el imaginario de muchas personas, mestizas e indígenas. Consecuentemente, de manera consciente o subconsciente, en un intento de «borrar» las diferencias, los niños y jóvenes corapeños (como muchos otros indígenas del país), evitan hablar su lengua y vestir su ropa tradicional.

Como consecuencia vemos, en diferentes escenarios, la idea de que por ser diferente estoy obligado a ceder: sea en el consultorio médico, sea con el funcionario público, sea en la asamblea comunitaria: todos estos son espacios que pertenecen a la comunidad, pero por ser el español lengua de «mayor prestigio», por ser la lengua que utilizan quienes traen a la comunidad su conocimiento, sus beneficios, son ellos quienes imponen las condiciones. Esta actitud de resignación la podemos captar en el siguiente comentario, vertido por un habitante de San Juan Corapan, con respecto al hecho de que los jóvenes ya no quieren hablar español y la posibilidad de que se pierda el idioma cora en esta comunidad: «Aunque no quieran, tienen que ser. Si ya no hablan cora p'os sí, ya gana el mestizo. Nos vamos a sumar allá, ¿qué más le vamos a hacer?».

Finalmente, se pudo identificar la percepción, por parte de los habitantes de San Juan Corapan, de que si aprenden español tendrán acceso a

mejores condiciones de vida; sin embargo, como ya se comentó anteriormente, la realidad nacional muestra que después de años y años de intentar incorporar al indígena al proyecto de desarrollo nacional, sus condiciones de vida no han mejorado, pues la solución no es que hablen español.

El estudio también nos permitió identificar algunas presiones que favorecen el mantenimiento. Es importante atender estas, pues son el tipo de acciones que se deben seguir promoviendo si se quiere contribuir al fortalecimiento de la lengua. Entre otras se destacan:

- La persistencia de manifestaciones culturales como mitotes, con la participación de todos los miembros de la familia (o de la comunidad).
- Actitudes positivas de los hablantes hacia el uso de la lengua originaria.
- La facilidad compartida.
- El interés de los padres para que sus hijos hablen la lengua.

En primera instancia, es importante promover la vitalidad de espacios sociales y culturales en donde, de forma natural se requiera el uso de la lengua originaria, tal como la celebración del *mitote*. Pero no solo eso; es fundamental, también, «crear» la necesidad del uso de la lengua en espacios en donde no se imaginaba posible o necesario, y esto se logra a través de procesos de revalorización de la lengua. Algunos ejemplos serían:

- Revitalización o creación del paisaje lingüístico, en lengua cora.
- Promoción del uso de la lengua cora en los medios digitales (tecnologías de la información) como internet: chat, páginas web, etc.
- Publicaciones periódicas

Idealmente, estas acciones generarán, por una parte una actitud positiva hacia el uso de la lengua originaria, y por otro lado, las condiciones para una mayor facilidad compartida de la lengua cora. Todo esto, se espera, forjaría el camino hacia una revalorización de las lenguas originarias.

REFERENCIAS

Alvarado, N. P. (2004). *Titailpí... timokotonal. Atar la vida, trozar la muerte. El sistema ritual de los mexicaneros de Durango*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Barrio, F. del (1990). Relación de las cosas sucedidas en las serranías de choras y tepehuanes e de las costumbres y rritos destas naciones y de la disposición y sitios de sus tierras. En F. Barrio. *Los albores de un nuevo mundo: siglos XVI y XVII*. Guadalajara: Thomas Calvo.

Bermeo, V. (2007). La vitalidad del otomí en Santiago Mexquititlán, Querétaro. *Language and society newsletter*, 2. Consultado el 10 de septiembre de 2012 en http://www.crisaps.org/newsletter/winter2007/index.htm

Casad, E. (1984). Cora. En R. Wayne Langacker (ed.). *Studies in Uto-Aztecan Grammar*, vol. 4 (152-459) Texas: Dallas, Summer Institute of Linguistics / University of Texas at Arlington.

Casad, E. (2001). Cora: A no Longer Unknown Southern Uto-Aztecan Language. En J. L. Moctezuma Zamarrón & J. Hill (eds.), *Avances y balances de lenguas yutoaztecas* (109-122), México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Dakin, K. (2010). Lenguas francas y lenguas locales en la época prehispánica. En R. Barriga & P. Martín, *Historia sociolingüística de México Volumen 1* (161-184). México: El Colegio de México.

Decorme, G. (1941). *La obra de los jesuitas mexicanos durante la época colonial*. México: Robredo Porrúa. (Este documento fue originalmente escrito por José Ortega en 1724.)

Díaz-Couder, E. (1996-1997). Multilinguismo y estado nación en México. *Divers Cité Langues*. Consultado el 10 de septiembre de 2012 en http://www.uquebec.ca/diverscite

Fishman, J. (1984). Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación. En P. Garvin & Y. Lastra (comp.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (375-423). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Grimes B. F. (ed.) (2000). *Etnologue, 1. Languages of the world*, XIV ed. Dallas: Summer Institute of Linguistics International.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI] (2008). *Catálogo de lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Consultado el 10 de Septiembre en: http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI] (2010). *Censo General de Población y Vivienda*. Consultado el 10 de Septiembre en: http://www.inegi.gob.mx

Lewis, P. (1994). Social change, identity shift and language shift in K'iche' of Guatemala. (Tesis doctoral). Georgetown University, Washington.

Magriñá, L. (1999). *Los coras entre 1531 y 1722. ¿Indios de guerra o indios de paz?* (Tesis de Licenciatura). Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.

Magriñá, L. (2002). *Los coras entre 1531 y 1722*. / México: Instituto Nacional de Antropología e Historia / Universidad de Guadalajara.

Magriñá, L. (2003). Los coras entre 1531 y 1722. ¿Indios de guerra o indios de paz? En J. Jáuregui & J. Neurath (coord.) *Flechadores de estrellas* (37-54). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia/Universidad de Guadalajara.

Meyer, J. (1990). *El gran Nayar.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Meyer, J. (ed.) (1993). *Visita de las Misiones Del Nayar 1768-1769*. México. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos/Instituto Nacional Indigenista.

Muñoz, H. (2010). Educación intercultural y política de lenguaje en México. En R. Terborg & L. García, *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI* (241-260) México: UNAM/CELE.

Neurath, J. (2002). *Las fiestas de la casa grande*. México: INAH/Universidad de Guadalajara

O'Gorman, E. (1939). Boletín del archivo general de la nación, t. X, núm. 1-2 (321-323). (Este documento fue originalmente escrito por Cristóbal Lauria en 1727.)

Parra, R. (2011). *El sistema de clases nominales del cora mariteco: un análisis de la motivación semántica de las clases*. (Tesis de maestría.) Universidad de Guadalajara, Guadalajara.

Terborg, R. (2004). *El desplazamiento del otomí en una comunidad del municipio de Toluca*. (Tesis doctoral sin publicación.) Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Terborg, R. (2006). La ecología de las presiones en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: qualitative and social research*. Consultado el 10 de septiembre de 2012 en http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/167/373

Terborg R. & L. Gracía Landa (2011). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Trujillo, I. (2007). *El mantenimiento-desplazamiento de una lengua indígena: el caso de la lengua mixe de Oaxaca, México*. (Tesis de maestría sin publicación.) Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Trujillo I. & R. Terborg (2009). Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: el caso de la lengua mixe de Oaxaca. *Cuadernos Interculturales*, 7 (12): 127-140.

Santos, S. (2011). Las presiones del español sobre el uso de la lengua indígena: el cora y el huichol en Nayarit. *Lenguas en contexto*, 8: 46-55.

Vázquez, V. (2009). El Ray. Una probadita de la narrativa y la gramática del cora meseño. *Tlalocan, XVI*:169-214.

Velázquez, V. (2008). *Actitudes lingüísticas y uso del matlazinca y el atzinca; desplazamiento de dos lenguas en el Estado de México*. (Tesis doctoral sin publicación.) Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Yáñez, R. (2001). *Rostro, palabra y memoria indígena. El occidente de México: 1524-1816*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Instituto Nacional Indigenista.

FRONTERAS E IDENTIDADES EN ÉPOCA DE GLOBALIZACION

El contacto español-portugués en Chuy-Chuí, en el sur del Brasil. Política lingüística y diálogo intercultural en tiempos de globalización

Dorotea Frank Kersch
Greici Lenir Reginatto Cañete
Fabiane Cristina de Mello

INTRODUCCIÓN

Brasil tiene fronteras con nueve de los once países de América del Sur. Solo la colindancia con Uruguay es de 1,068 kilómetros, de los cuales 320 son de frontera seca. A lo largo de esta, hay tres ciudades gemelas: Chuy/Chuí, Aceguá/Aceguá, Santana do Livramento/Rivera, además de Jaguarão/Rio Branco y Quaraí/Artigas, conectadas por puentes. Si, en otros momentos de la historia, estas zonas de fronterizas fueron objeto de conflictos, desde la creación del Mercosur se ha estrechado el diálogo entre países vecinos. Se han implementado diferentes iniciativas para fomentar la enseñanza del portugués en Uruguay y del español en Brasil, y por tanto, promover el diálogo intercultural en las ciudades fronterizas. Para entender mejor esa situación, en el presente capítulo presentaremos un panorama general de la historia de la frontera entre Uruguay y Brasil, cuya dinámica ha contribuido al contacto lingüístico español/portugués.

El contacto lingüístico entre el español y el portugués ocurre de modos distintos dependiendo el lado de la frontera en qué nos encontremos, debido a que la formación histórica de las fronteras, entre Uruguay y Brasil, ha sido dinámica y peculiar: se trata de zonas de inestabilidad, conflictos y desplazamiento de personas con sus respectivas lenguas y costumbres (García, 2010).

La primera frontera en esta parte del mundo se estableció con el Tratado de Tordesillas (1494), el cual dividía las tierras de América entre españoles y portugueses. Sin embargo, tal división no fue aceptada ni por los portugueses ni por los españoles, dada la poca precisión técnica de que se disponía en la época para demarcar una línea imaginaria a lo largo del continente (García, 2010). Posterior a la conquista de América, si bien una parte del territorio que hoy pertenece a Uruguay fue descubierta por Juan Días de Solís en 1516, hay inconformidades por parte de los portugueses, quienes también realizaron expediciones al Río de la Plata

entre los años 1516– 1519 y 1526–1528. De ese modo, nuestra historia está marcada por disputas entre esos dos reinos (Portugal y España), y luego por sus herederos, brasileños y uruguayos (García, 2010). Se hace importante resaltar: en Uruguay, la fundación de la ciudad de Colonia y la población del norte del Rio Negro, y en cambio, en Brasil, las misiones jesuíticas españolas al noreste del Estado de Rio Grande del Sur, incluso el Tratado de Madrid (1750) y el Tratado de San Ildefonso (1777), son acontecimientos que componen esa disputa entre batallas, tratados y bulas.

De estos importantes hechos históricos, solo nos centraremos en la situación de la población del norte y la fundación de las ciudades gemelas, las cuales están ligadas al bilingüismo en esa región. Según García (2010), antes de que Uruguay fuera una nación independiente, los portugueses ya se habían establecido en el norte del Río Negro, ya que les interesaba acercarse al estuario del Río de la Plata.

De 1821 a 1824 Uruguay estuvo bajo el dominio del Imperio brasileño de D. Pedro I, luego de su independencia, esta región fue poblada por brasileños, debido a los precios bajos de las tierras después de la Gran Guerra (1838 -1851), cuya paz Brasil había ayudado a conquistar. Kleinpenning (1995) señala que en 1857 los brasileños poseían 428 fincas en la región fronteriza del Rio Negro, razón por la que se explica la existencia, en esta región, de una cultura lusa uruguaya que se refleja en la lengua local, hoy llamada portugués uruguayo.

Como reacción a esa situación, el gobierno uruguayo, preocupado, promovió que la región norte se poblara por uruguayos o inmigrantes españoles, con la finalidad de hispanizar y proteger su soberanía. Para ello, se fundaron ciudades como Artigas, Rivera, Río Branco y Treinta y Tres, entre otras. No obstante, el portugués siguió siendo la lengua de la región. De acuerdo con Behares (1984) ese hecho ocasionó la mezcla lingüística en el norte. Entre 1870 y 1890, el español se expandió sobre la base portuguesa, debido a la política de unificación nacional del Uruguay, la cual impuso el español como lengua única en las escuelas de todo el territorio. Esa confrontación entre español y portugués, dio como resultado el bilingüismo que se mantiene hasta hoy día en la mayor parte de la frontera. Además, se creó un estigma que contribuyó fuertemente a la creación del Reglamento de la Instrucción Pública de José Pedro Varela. Para entender esas medidas, debemos tomar en cuenta el pensamiento nacionalista de la época, y la necesidad de las ex colonias europeas en afirmar su soberanía.

En la actualidad, con la Ley Nacional de Educación nº 1118437/2009, hay un intento por enmendar los años de prejuicio lingüístico y social a que los hablantes de portugués, dentro del territorio uruguayo, estaban

sometidos. En esa ley se reconoce la existencia y legitimidad del portugués uruguayo, como una de las lenguas nacionales de educación. Eso se debe a los aires de la globalización y a las décadas de estudios lingüísticos en la región. Dichos estudios empezaron con la publicación de El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay de José Pedro Rona, quien, al analizar cuestionarios aplicados a profesores de escuelas, se sorprendió al darse cuenta de la existencia de tantos hablantes de portugués en la región. Otros trabajos que vale la pena destacar son: el trabajo de Hensey (1972), el cual lleva en cuenta la relación entre uso de la lengua y origen, clase social y edad del hablante; el grupo de la Universidad de República de Montevideo, coordinado por Adolfo Elizaicín, el cual se preocupó con el ámbito educacional; el Atlas Lingüístico Diatópico y Diastratico del Uruguay (ADDU), proyecto elaborado en conjunto por las Universidades de Kiel (Alemania) y de la República (Uruguay) y coordinado por Harold Thun y Adolfo Elizaicín, consta de dos tomos en los que se registran muestras de la variedad del español y de la variedad lusa del norte de Uruguay.

Como mencionamos antes, el contacto español/portugués cambia según el lado de la frontera en qué nos ubicamos. En el caso de la frontera Chuy/Chuí, situada al extremo sur de Brasil la cual colinda con el Departamento de Rocha, en Uruguay, no se registra el portugués uruguayo. Eso podría ser consecuencia del proceso histórico que atravesó la región, distinto al que se tuvo en el norte de Uruguay. En 1750, con el Tratado de Madrid, se delimitó la frontera de las posiciones americanas de España y Portugal en Castillos Grandes (actualmente Rocha/Uruguay); sin embargo, ese límite fue descartado con el Tratado de El Pardo (1761). Los portugueses que habían instalado una guardia al margen del arroyo Chuy, en 1753, fueron expulsados por órdenes de Pedro de Cevallos en 1762, después de la reconquista de Colonia. Posteriormente, con el Tratado de San Ildefonso (1777), la región comprendida entre el Chuy y el Taim se declaró campo neutral, es decir, ni españoles ni portugueses podían establecerse en ese lugar. La intención de ese territorio neutro era amortiguar las disputas entre los dos reinos, situación que perduró hasta la demarcación de los límites que se extendió desde 1852 hasta 1862. Probablemente, por todo ello, en esta región no quedaron vestigios del portugués en el territorio uruguayo.

En la actualidad hay una percepción de que estas fronteras han pasado de la disputa territorial a la integración. Que si bien, a lo largo de la historia hubo muchas controversias, finalmente, fue posible establecerlas sin armas. Actualmente, la convivencia es pacífica, incluso, ejemplar, como veremos posteriormente en nuestros datos.

Este artículo está dividido en cuatro partes. En la primera, presentamos la base teórica que fundamenta nuestra investigación. En la segunda, se describe la metodología para el levantamiento de datos. El análisis y discusión de los resultados se muestran en la tercera parte. Las consideraciones finales cierran este artículo.

BASE TEÓRICA

Para alcanzar nuestro objetivo, primero, haremos una breve revisión de la situación del español en Brasil, luego se presentará el Programa Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF), como resultado de una política lingüística de Brasil con sus vecinos; por último, se discutirán algunas cuestiones de identidad en tiempos de globalización.

El español en Brasil

"Un país colosal". Es exactamente así que Fernández (2005: 14) se refiere a Brasil en su artículo nombrado El español en Brasil. La República Federativa de Brasil, insertada en el territorio americano, es reconocida por su larga superficie —es el país más extenso de Latinoamérica— y por su heterogeneidad. Brasil tiene frontera con todos los países de América del Sur, menos Ecuador y Chile, totalizando nueve países de norte a sur, de los cuales, siete tienen por idioma oficial (o co-oficial o aún como lengua de enseñanza, el caso del Uruguay) la lengua española, a saber: Venezuela, Colombia, Perú, Bolivia, Paraguay, Argentina y Uruguay.

Sin embargo, a pesar de la proximidad geográfica de Brasil con los demás países latinoamericanos, se percibe, a lo largo de la historia, que el español en Brasil estuvo presente de manera casi imperceptible, tanto en sociedad y la cultura, como en la enseñanza pública y privada. Solamente a partir de las dos últimas décadas del siglo XX, las relaciones entre Brasil y los países hispanos se han intensificado, «gracias al menos a tres procesos que han confluido en este período» (Romero, 2010: 51), son ellos: la democratización tanto de Brasil (1984) como de España (1978); la integración de los dos países en bloques multinacionales; y la apertura de la economía brasileña al mercado internacional a partir de 1997, que se caracterizó por sus medidas de corte liberal y por las privatizaciones de un número considerable de empresas públicas, lo que coincidió con el desarrollo de la economía española. En cuanto a las relaciones entre Brasil y sus vecinos de América Latina, estas se caracterizaron por ser históricamente tensas.

Los procesos de independencia de Uruguay y Paraguay, así como la Guerra de Paraguay (1864-1870), fueron marcados por disputas entre Argentina y Brasil. Durante los años sesenta del siglo pasado, Brasil se centraba prácticamente en los vecinos del sur y Chile. Fue a partir de los años setenta que Brasil vuelca su mirada hacia los países vecinos de la región amazónica, con la firma del Tratado de Asunción, dando lugar al Mercado Común del Sur (Mercosur), lo que pasa a marcar fuertemente la relación entre Brasil y sus vecinos. Mercosur es una Unión Aduanera entre Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay, que tiene por finalidad llegar a constituir un verdadero mercado común. A pesar de que ese bloque posee un carácter comercial, no se puede negar que ha intensificado de manera considerable los intercambios culturales.

Como consecuencia de los cambios ocurridos a partir de los años setenta y, específicamente, a mediados de los noventa, las personas de clase media urbana se interesaron por aprender la lengua española como una manera de prepararse para las nuevas oportunidades de trabajo que surgieron en las regiones sudeste y sur de Brasil, lo que produjo un incremento en la demanda de la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera.

En el ámbito específico de la enseñanza, la evolución del español ha sido marcada por un hito transcendental:

> […] la promulgación de la Ley federal (11.161/2005) en agosto del 2005. Esta ley establece la obligatoriedad que tienen todas las escuelas de enseñanza media pública y privada de ofrecer la lengua española como materia optativa para los alumnos. Esta ley prevé la implantación gradual de la lengua en un plazo de cinco años y otorga a las Consejerías de Educación de los Estados la responsabilidad de hacer viable su ejecución de acuerdo a las particularidades locales y regionales (Romero, 2010: 56).

Además de la Ley Federal, la mirada hacia los países vecinos latinoamericanos, posibilitó el reconocimiento de una fuerte interrelación en la zona fronteriza entre Brasil y Uruguay, a través de la aparición de modalidades lingüísticas de frontera, nombradas «fronterizos» (Fernández, 2010). Con el objetivo de estrechar el diálogo y fomentar la enseñanza del portugués en Uruguay y del español en Brasil, así como promover el diálogo intercultural en las ciudades fronterizas, el gobierno brasileño creó el Programa Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF). Programa que involucra a Brasil con sus vecinos Argentina, Uruguay, Paraguay y Venezuela. En la siguiente sección se se detallarán más este programa.

POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE BRASIL Y URUGUAY PARA LA REGIÓN DE LA FRONTERA: EL CASO DEL PEIF

Política lingüística es, según Calvet (2007), una intervención humana sobre la lengua; por lo tanto, toda persona tiene la posibilidad de tomar decisiones acerca de la lengua. Esto ocurre, por ejemplo, cuando elegimos la lengua que usamos con nuestros familiares, la lengua que queremos aprender o la lengua que decidimos transmitir a nuestros hijos. Asimismo, existe la política lingüística gubernamental, es decir, la planificación lingüística, que de acuerdo con Calvet (2007), se trata de la aplicación de una política lingüística determinante en el peso simbólico de las lenguas en el ámbito social, en otras palabras, es la única capaz de actuar sobre el ambiente lingüístico.

Los cambios en las relaciones comerciales y políticas ocasionados por la globalización y la incorporación de nuevos bloques económicos al mercado mundial, han demandado la implementación de nuevas políticas lingüísticas. Por ejemplo, el Marco Común Europeo, para la promoción de las lenguas oficiales de la Unión Europea y el Sector Mercosur Educacional, para la difusión de las lenguas oficiales del Mercosur, a saber, el español y el portugués (Thomaz, 2010) y luego el guaraní. Además, el Mercosur cuenta con iniciativas como la Ley del español 11.161/05, en Brasil, y en Uruguay se imparten cursos de formación de profesores de portugués en el Instituto de Profesorado Artigas (Montevideo) y en el CERP-Rivera (Centro Regional de Profesores del Norte). En Uruguay se intenta llevar a cabo un proyecto de enseñaza de portugués en tres frentes: en el ámbito Mercosur, por medio de la enseñanza secundaria y en los Centros de Lenguas Extranjeras (CLE); en el ámbito de las zonas fronterizas y en reconocimiento a la cultura lusófona uruguaya, a través de las escuelas del Programa de Inmersión Dual Español-Portugués y el Programa de Enseñanza de Portugués por Contenidos Curriculares; finalmente, en el ámbito de políticas exteriores de vecindad, con el Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF).

A continuación, nos centraremos en el PEIF, por ser el tema de nuestra investigación y uno de los aspectos pertenecientes al Sector Mercosur Educacional.

El PEIF es una política lingüística *in vitro* (Calvet, 2007) de Brasil a sus países vecinos, pensada para promover la integración de las fronteras. De ese pacto, surge el documento preliminar firmado por el Ministerio de Educación de Brasil y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, cuando se proponía un programa pilotaje entre Argentina y Brasil. Luego, en 2009, el PEIF pasa a ser multilateral, por lo cual se rige

por el Marco Referencial de Desarrollo Curricular. Es un documento que presenta los principios de cooperación internacional para fomentar una educación bilingüe e intercultural en las escuelas situadas dentro de las zonas fronterizas con Argentina, Uruguay, Paraguay y Venezuela.

Siguiendo la idea de emparejamiento, la ejecución pedagógica y administrativa se dará en cada dos escuelas, involucradas en el PEIF, llamadas escuelas gemelas. Estas deberán planificar de manera conjunta, formando así una unidad operativa de trabajo (Mercosur, 2010). Sin embargo, la complejidad de involucrar a dos países es inmensa, ya que se debe recurrir al intercambio docente, puesto que los trámites migratorios en ambos países impiden a los niños cruzar la frontera. Por consiguiente, los niños tienen contacto con la segunda lengua y con la interculturalidad por medio del maestro.

El papel de los maestros para ejecutar el programa bilingüe (PEIF), llamado de *cruze*, consiste en votar con su clase de primaria el tema que quieren aprender en lengua materna, y una vez a la semana en segunda lengua desarrollarlo con el maestro extranjero, o sea, ambos maestros deben planificar los temas teniendo en cuenta la continuidad del plan de clase en las dos lenguas. Los alumnos eligen los temas de su preferencia, creando una polémica entre los maestros de ambos países. Las opiniones son diversas, mientras que el lado uruguayo se queja de restar tiempo a los contenidos del programa de curso, los brasileños optan por la flexibilidad del mismo.

Comentaremos brevemente sobre algunos fundamentos sobre ese modelo de educación bilingüe.

En primer lugar, para los redactores del PEIF, la frontera es una localización geográfica permeable de lenguas y culturas. Como menciona el documento preliminar: «una zona de inestabilidad y contacto sociolingüístico. Esa interacción se produce a partir, entre otros factores, por la influencia de los medios de comunicación; en particular de la radio y la televisión de un lado y otro de la frontera, de los medios de comunicación» (Mercosur, 2010). O sea, los políticos lingüísticos que redactaron el documento afirman que la frontera no divide o separa, y sí favorece la circulación de personas, productos y culturas, en ambos lados.

En segundo lugar, ¿qué es lengua para los idealizadores del PEIF? Los redactores no la definen muy bien, solamente se detienen en describir la lengua española y portuguesa como lenguas fónicas y en discurrir sobre la densidad demográfica de cada una. Asimismo, se resalta el peso simbólico de cada lengua en el escenario internacional y regional, definidas en el documento como lengua de mayor o menor grado de prestigio. Según el documento, el español presenta mayor prestigio en el ámbito

internacional, puesto que tiene más densidad demográfica, cerca de 22 países hispanohablantes garantizan la presencia del español en las relaciones internacionales con mayor frecuencia y con una amplia expansión. También cuenta la política lingüística expansionista de España, con su presencia en los cinco continentes a través del Instituto Cervantes y agencias de difusión de la lengua española y de cultura (Villa & Valle, 2008; Martínez-Cachero, 2009).

El portugués, por otro lado, se habla en ocho países y tiene menos prestigio internacional que el español. Ya regionalmente, es decir, dentro del bloque económico del Mercosur, el prestigio cambia a favor del portugués, porque Brasil lidera política y económicamente ese bloque (Martínez-Cachero, 2009; Mercosur, 2010).

Por otra parte, para el marco referencial, bilingüe es el sujeto expuesto en menor o mayor grado a dos o más lenguas. Y bilingüismo es definido como la alternancia en el uso de ambos códigos con fines comunicativos y de identidad (Mercosur, 2010). De todos modos, en la zona fronteriza podríamos decir que todos son en algún grado bilingües, ya que están expuestos de un u otra forma a la segunda lengua, sea por las prácticas sociales variadas en la otra lengua o bien por los medios de comunicación, como la televisión y la radio, que tienen alcance de transmisión más allá de la Avenida Internacional (Chuí/Chuy), por ejemplo.

Por último, llevar la segunda lengua al ámbito educativo por medio del docente extranjero ha sido la manera que el PEIF encontró para que los niños pudieran crear un vínculo afectivo con un hablante nativo de la segunda lengua (Mercosur, 2010), además de conocer las formas escritas de esa lengua, las cuales son útiles a las prácticas sociales de los ciudadanos fronterizos.

Creemos que el PEIF es un programa de educación bilingüe en pleno, pues se refiere a una educación lingüística pensada a la adquisición de la biliteracidad (Baker, 1993) y la sensibilización a la interculturalidad. Sin embargo, el análisis del entorno nos ha revelado trabas para su ejecución sobre las cuales reflexionaremos en la muestra de datos de nuestra investigación.

IDENTIDAD EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN: ENTRE ACTITUDES Y REPRESENTACIONES

La división del mundo en Estados nacionales fue una manera de organizarlo y estructurarlo. Dentro de los límites de esos Estados, se crearon sistemas a que los individuos debían someterse, lo que ordenaba y posibilitaba la vida en sociedad. Los individuos de esas sociedades, vistas

como homogéneas, compartían algunas cosas en común, como la cultura y la lengua (DAM, 2012). El movimiento de formación de la nación uruguaya, visto anteriormente, también pasó por el intento de homogeneización lingüística, la cual se dio por medio de la implementación de una política lingüística, responsable, en gran parte, de la instauración del bilingüismo en el norte del país, en la frontera con Brasil.

Sin embargo, la supuesta estabilidad de los Estados nacionales, garantizada por la unidad de lengua y cultura, se vio desafiada por la globalización, que, al comprimir tiempo y espacio, influyó en la intensidad del flujo migratorio en las fronteras, promoviendo un aumento en el intercambio lingüístico y cultural. Eso se refleja en las identidades, que ya no pueden ser vistas de manera homogénea, como en el pasado, sino más fluidas, fragmentadas e híbridas.

Rajagopalan (2003) cree que nunca en la historia de la humanidad la identidad lingüística de las personas ha estado tan sujeta a influencias externas, como hoy. Nuestras vidas son invadidas por la información procedente de todo el mundo, y eso nos afecta mucho. Y cuando se vive en una región fronteriza, cruzando el límite de los dos países todos los días, viviendo de un lado, trabajando en el otro, yendo de compras en cualquiera de los lados, las influencias externas son tan frecuentes que ya no son percibidas: lo extraño pasa a ser lo normal.

Nuestra identidad no nos es dada, no nacimos con ella. Nosotros la construimos en relación con los otros, a través de la manera como les (y nos) representamos por medio del lenguaje. La relación nosotros/ellos pasa mucho por la construcción de la identidad nacional: sabiendo lo que significa ser uruguayo, podemos saber que somos brasileños. En ese sentido, Hall (2005: 67) apunta que las culturas nacionales en que nacemos se constituyen como una de las principales fuentes de identidad cultural. Son las culturas nacionales, por lo tanto, las que nos ayudan a definirnos. Para el autor (Hall, 2005: 49), nación no es solamente una entidad política, sino también un sistema de representación cultural, por medio del cual producimos sentidos. Al declararnos brasileños o uruguayos, por ejemplo, asentimos a una idea de nación, narrada y construida socio históricamente.

La producción de sentidos sobre nosotros y sobre los otros está imbricada en las historias contadas sobre la nación. Para Hall (2005: 51), las memorias conectan el presente al pasado y a las imágenes que son construidas de la nación (lo que Anderson, 2008, llama «comunidades imaginadas»). Esas narrativas relacionan nuestra vida al destino de la nación, que existía antes de nosotros y que continuará existiendo después de nosotros. En ese continuo, por lo tanto, se pone nuestra identidad cultural. Como una comunidad imaginada es resultado de las memo-

rias del pasado, del deseo de vivir conjuntamente y de perpetuarse la herencia (Hall, 2005: 58).

El proceso de globalización, que no es un fenómeno solo de la contemporaneidad, afecta la idea de identidad cultural unificada, promoviendo un dislocamiento de las identidades nacionales. La globalización ultrapasa las fronteras nacionales, integra y conecta comunidades, las organiza en nuevas combinaciones de espacio y de tiempo, convirtiendo el mundo, en realidad y experiencia, en más interconectado (Hall, 2005: 67). Hoy día, los eventos que ocurren en un lugar impactan inmediatamente a los individuos que están lejos de ahí. Todos somos parte de una gran aldea global. Se crearon nuevas formas de relacionarse, lo que impacta las identidades culturales y sociales. Las identidades (usamos la expresión en plural, porque entendemos que no tenemos una identidad, sino que somos el resultado de variadas identidades), actualmente, son caracterizadas, pues, como fluidas, incoherentes, inestables, constantemente en cambio.

Las naciones modernas son híbridos culturales (Hall, 2005: 62). Y Brasil y Uruguay son buenos ejemplos de ello: se constituyeron por medio de un intenso flujo migratorio que se extiende hasta nuestros días. Esos flujos culturales entre los países, como Hall (2005: 74) los denomina, así como el consumismo global, abren espacio para identidades compartidas, una vez que pasamos a consumir la misma comida, los mismos bienes, utilizamos los mismos servicios, vemos las mismas películas, oímos las mismas canciones, aunque estemos lejos unos de los otros. Esa interconexión y compartimiento desvincula las identidades de ideas fijas de tiempo y espacio, haciéndolas fluctuar libremente.

Con las mezclas culturales cada vez más comunes en el mundo globalizado, estamos, como hemos dicho arriba, negociando identidades en todo momento: llevamos rasgos de culturas, tradiciones, lenguajes e historias que nos marcaron. Esa negociación la hacemos en y por el lenguaje. Lengua, cultura e identidad, por lo tanto, están interrelacionadas. Por medio del lenguaje nosotros nos constituimos, creamos una impresión de nosotros mismos, nos representamos.

En Cañete y Kersch (2012: 105), «argumentamos que la representación social es una de las perspectivas por medio de las cuales procuramos comprender cómo se da la elaboración y transmisión de conceptos y el modo como los individuos perciben y construyen la realidad». En la perspectiva de la representación, el individuo es comprendido dentro del contexto de las relaciones sociales, no como un simple reproductor de conocimiento, sino como pensador activo.

Por último, entendemos actitudes lingüísticas como las evaluaciones subjetivas manifestadas en relación con las variedades habladas en determinada comunidad, que, muchas veces, son extendidas también a sus hablantes. Appel y Muysken (1996: 29) entienden las lenguas no solo como instrumentos objetivos y socialmente neutros que transmiten un significado, sino también como algo relacionado a las identidades de los grupos sociales o étnicos. Para los autores, todo ello conlleva a la evaluación social de las lenguas y al desarrollo de actitudes: si hay una relación intensa entre lengua e identidad, esta relación se manifiesta en las actitudes de los individuos con la lengua y sus usuarios (Appel & Muysken 1996: 30).

Cuando hablamos de actitudes, estamos tratando de evaluación y reconociendo que ellas están condicionadas al sistema de valores que, por su turno, es acordado por los individuos de una sociedad, grupo social o comunidad de habla (Schneider, 2007: 83). Las actitudes lingüísticas, así como las identidades, no son constantes. Igual que las lenguas, ellas cambian, porque, como aquellas, son aprendidas socialmente, co-construidas en la interacción cara a cara.

METODOLOGÍA

Con el objetivo de describir la realidad lingüística de las ciudades fronterizas del Chuy y Chuí, y mostrar las actitudes, representaciones e identidades de los maestros de una escuela de cada una de estas ciudades en relación con sus pares en el país vecino, procederemos, en esta sección, a la descripción del contexto en que se inserta esta investigación, la caracterización de los participantes y de los instrumentos de recolección de datos.

Caracterización del ambiente lingüístico

La frontera Chuy y Chuí entre Uruguay y Brasil apenas se percibe. Aquí, de hecho, se entiende como frontera «una construcción simbólica, resultado de un devenir histórico, de una formulación cultural, de una estrategia política» (García, 2010). La frontera existe porque consta geográfica y administrativamente. Mientras, en otras partes del mundo muros o zonas de conflictos dividen territorios (García, 2010), en este rincón de Sudamérica hay una demarcación casi imperceptible que en nuestro caso se trata de una calzada y unos pilares. El centro de las ciudades gemelas fronterizas Chuí/Chuy está dividido por una Avenida Internacional llamada del lado brasileño «Avenida Uruguay» y del lado uruguayo

«Avenida Brasil», también hay cuatro marcos formados por pilares de hormigón, de los cuales encontramos dos en el trayecto entre las dos escuelas.

Vemos parte de esa cultura fronteriza en el registro lingüístico del ambiente. Eso se nota, principalmente, en el Chuí brasileño donde hay ocurrencia de muchos escritos en español, en especial, en los establecimientos comerciales, supermercados y tiendas. En menor medida, vemos escritos en portugués del lado uruguayo, mejor dicho, en los *freeshops* que se sirven al público brasileño. De todos modos, es una frontera permeable lingüísticamente, es posible elegir el código que se quiera al hablar con un habitante local, seguramente él contestará en una de las lenguas en que su interlocutor guíe la conversación. Tampoco es raro ver a personas que, en una primera impresión, tengan alguna relación familiar hablando cada una en un código.

El primer poblado en desarrollarse fue el de 18 de julio, hoy día el Chuy uruguayo, donde se ubica el Fuerte de San Miguel y la Barra de Chuy, importantes puntos turísticos de la región. Ya el Chuí brasileño estuvo aislado del resto de Brasil por un largo tiempo, fue hasta la década de 1960 que el gobierno brasileño volvió a preocuparse por el desarrollo de esta ciudad con la construcción de la carretera BR 471, y luego por la migración de libaneses, palestinos y saudíes que impulsaron el comercio. En la actualida, se siente el desarrollo más del Chuy uruguayo, puesto que, las leyes uruguayas permiten la existencia de *freeshops* y casinos, los cuales son atractivos al turismo tanto de uruguayos de otras partes como de brasileños, ya que en Brasil estaban prohibidos dichos establecimientos hasta 2012.

Además de ello, las ciudades Chuy/Chuí cuentan con espacios únicos de ocio. Por ejemplo, hay solo una pizzería que se ubica en el lado uruguayo, un solo club de baile que se sitúa en el lado brasileño, según nuestros entrevistados, dichos espacios son compartidos por los habitantes de las dos ciudades como pertenecientes a una única ciudad.

Otra curiosidad es el hecho de que uruguayos y brasileños también comparten las ciudades para establecer comercios y viviendas, como si se tratara de una única ciudad. Según los relatos de los participantes de nuestra investigación: vivir del lado brasileño es más barato, pues el alquiler en Uruguay es en promedio de $8.000 (mil pesos uruguayos), casi un sueldo mínimo. Asimismo, resulta ventajoso vivir del lado brasileño, incluso encontramos maestros y familias uruguayas que viven en el Chuí brasileño. Eso explica, a nuestro parecer, también la predominancia de escritura en español y carteles con precios en pesos uruguayos del lado brasileño.

Por otro lado, cada una de las escuelas sigue la cultura administrativa y pedagógica de su sistema educacional. Eso hace con que los participantes no compartan la misma representación de integración que hay en otros ámbitos sociales de esta frontera. Pese a que los maestros declaren la necesidad de un trabajo intercultural para conocerse mejor, al mismo tiempo se sienten muy distantes y ven muy difícil esa cercanía.

La escuela brasileña posee aproximadamente 340 alumnos, de los cuales 20% son uruguayos. Esta escuela ofrece Enseñanza Fundamental del 1º al 9º. Hasta la primera mitad de 2012, se ofrecía la asignatura de Lengua Española del 1º al 7º, además del PEIF del 1º al 5º como opcional en la jornada inversa a la de las clases de lengua materna, y del 6º al 7º como asignatura dentro del programa oficial. Para la segunda mitad de 2012, la oferta de español del 1º al 5º fue interrumpida. La escuela cuenta con relativa comodidad de materiales y salas especializadas (comedor, multimedia, auditorio, etc.), también cuenta con varios puestos de trabajo administrativo (secretarios, director, subdirectores y auxiliares pedagógicos).

La escuela uruguaya tiene aproximadamente 518 alumnos, de los cuales cerca de 10% son brasileños, aunque muchas familias uruguayas cruzan para estudiar en esta escuela, pues viven del lado brasileño. La escuela cuenta con un comedor, que por las tardes se usa como aula, la dirección donde se desempeñan las funciones de secretaría, dirección, subdirección y sala de profesores. No hay auxiliares ni administrativos ni pedagógicos.

Caracterización de los grupos participantes (maestros, directores: dos de Brasil y dos de Uruguay).

Patricia es uruguaya, tiene 37 años, nació en Montevideo, pero vive en el Chuy desde los dos años de edad, toda su familia es de la frontera. Actualmente vive en el Chuí brasileño y cruza todos los días para trabajar en el Chuy uruguayo, es maestra de primaria y trabaja en la escuela desde 2008. Sus hijos también estudian en esa misma escuela, pero cursan inglés en el lado brasileño y practican fútbol en la cancha de Nacional (equipo de fútbol uruguayo) ubicada en el lado brasileño.

Marina es uruguaya nacida en Montevideo, tiene 54 años, actualmente es directora. Cursó magisterio en el interior de Uruguay para hacerse maestra de primaria, pero siempre trabajó en el departamento de Rocha, vive en el Chuy uruguayo desde hace 20 años con su marido e hijos.

Adriana es brasileña, tiene 37 años, vive en Santa Vitória do Palmar y es nacida en esa misma ciudad, un pueblo al lado del Chuí; su padre es uruguayo y su madre brasileña. No habla español, aunque su padre era

uruguayo, su madre nunca dejó que se hablase español en casa. Desde siempre ha vivido en Brasil, y solo va a Uruguay, muy raramente, para visitar la familia de su padre. Es maestra de primaria en el Chuí y en el turno de la tarde imparte clases en Santa Vitória do Palmar.

Carla, es brasileña, tiene 40 años, vive en el Chuí desde hace veinte años. Nació en Santa Vitória del Palmar, es licenciada en Matemáticas y directora en la escuela donde trabaja desde hace diez años. Siempre ha vivido del lado brasileño, solo cruza a Uruguay para ir al trabajo por la carretera uruguaya, que según ella, eso se debe a la calidad de la misma, y además para hacer compras en las tiendas uruguayas. No habla español, y sí, se comunica en su interlingua "portuñol" cuando lo necesita.

En el siguiente apartado analizaremos lo que los profesores y gestores participantes de la investigación piensan tanto de la implementación del PEIF en su escuela como de sus compañeros del país vecino, con quien dividen la tarea de implementar el proyecto en sus escuelas.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Si, en otros tiempos, como se ha visto, Brasil y Uruguay disputaban territorio, hoy la relación entre esos países parece ser otra. Al proponer un programa cuyo objetivo es promover la integración regional por medio de la educación intercultural y bilingüe, Brasil asume que la frontera es un lugar de diversidad cultural y reconoce la realidad bilingüe de esa región, siendo la lengua (portuguesa y española) una de las herramientas para la anhelada integración.

Los principales agentes (profesores y gestores) involucrados en la implementación del programa, como se ha visto en la descripción antes hecha, fueron llamados solamente para ejecutar lo que fue idealizado por el gobierno. Desafiados a trabajar con sus parejas, los profesores son obligados a ejercitar algo que ya es difícil en su propia escuela: trabajar conjuntamente, desacomodarse. Los cruzes, una situación nada común, hacen emerger actitudes y creencias; el contacto con el otro ayuda a constituir la (s) identidad (es); y la realidad, en ese contexto, es aplicada e interpretada por las representaciones de cada uno de los participantes de nuestra investigación.

Las actitudes y representaciones serán estudiadas a partir de los contenidos temáticos de Bronckart (2003), haciendo el análisis de las elecciones lexicales que emergieron de las entrevistas que realizamos con nuestros participantes.

LA INTEGRACIÓN DE LA FRONTERA: ME OLVIDO QUE SOMOS URUGUAYOS Y BRASILEÑOS

La integración anhelada por los gobiernos de los países ya existe en la percepción de las participantes, como aludimos antes, y se manifesta en el habla de Marina, que afirma olvidarse de que es uruguaya. Las ciudades de Chuy/Chuí son percibidas como una sola, una vez que los moradores de los dos países dividen los mismos espacios de ocio y de trabajo. Esa integración también queda clara en el habla de las profesoras, tanto para las uruguayas como para las brasileñas, la frontera no separa:

> mis hijos, como vivimos del lado brasileiro, tienen amiguitos que son brasileiros, entonces que yo veo que están hablando muy y se dan vuelta y le hablan el portugués de pronto. (Patricia)

El habla de Patrícia también caracteriza algo común en la(s) ciudad(es): vivir en el país vecino. El lado brasileño ofrece alquileres más baratos, lo que lleva a los uruguayos a elegir vivir ahí. Marina, en la entrevista, alude al hecho de que casi la mitad de los alumnos de la escuela uruguaya, aunque sean uruguayos, viven del lado brasileño. Ese tránsito hace que el espacio sea visto como unificado:

> es un lugar peculiar, porque no es Uruguay, n i es Brasil. (Patricia)
> me siento una uruguaya con características brasileiras, diferente, capaz, como, en eso.. la cultura sí, hay una diferencia, pero no es la frontera como una división, entre Uruguay-Brasil, no, no lo siento así. (Marina)
> Pero acá el Chuy no considero, es decir, me olvido que somos uruguayos y brasileños.
> (Marina)
>
> fronteira, ao mesmo tempo que é diferente, pra mim não é (Adriana)
>
> En las hablas de nuestras participantes, constantemente se registra la presencia de la negación. Con esas elecciones lexicales, al destacar lo que la frontera NO es, acaban reforzando lo que la frontera efectivamente es:
>
> no es Uruguay, ni es Brasil
> no es…división por lo tanto, la frontera ES integrada
> diferente… no es

También los adjetivos, adverbios y verbos usados por las participantes ayudan a crear la idea de frontera integrada:

> es un lugar peculiar, porque no es Uruguay, ni es Brasil. (Marina)

> socialmente, culturalmente porque compartimos con la gente que vive en el Chuí Brasil brasileños comercialmente porque es uno de los atractivos para los uruguayos del interior del país vengan a la frontera por los supermercados, por el comercio, por fuente de trabajo (Marina)
> pra mim é tudo muito natural, as linguagens, os costumes, pra mim não é mais nada de novidade (Carla)

> as fronteiras , as fronteiras por si elas já são integradas é uma coisa só aqui a gente não fala Chuy Uruguai Chui Brasil, a gente fala Chuí. (Carla)

O sea, en la concepción de las participantes de esta investigación, la frontera (de modo especial la que conocen) es un espacio de tránsito y circulación de personas que comparten espacio, lengua y culturas, lo que convierte ese compartimiento en algo natural, por eso viven en un lugar peculiar, compartido, integrado. En ese sentido, en la concepción de Carla, hay solo un Chuí.

REPRESENTACIONES SOBRE EL OTRO: ME PARECIÓ QUE ELLOS ERAN MUY RÍGIDOS

A pesar de la aparente naturalidad con que todos conviven en la frontera de los dos Chuís, en realidad, se conocen muy poco entre ellos. Existen prejuicios, alimentados por creencias y representaciones, las cuales ayudan a constituir la(s) identidad (es). Cuando, en nuestras entrevistas, pasamos a hablar sobre la implementación del programa, emergieron muchos tabús con relación al otro, reforzados –muchas veces– por los medios de comunicación. Una cosa es encontrarse con el otro en las calles, tiendas o restaurantes del país vecino, y otra es tener asignado, junto a él, la tarea de implementar un programa idealizado por el gobierno. La oposición nosotros/ellos se hace evidente en este momento:

> es muy diferente la forma que tenemos los uruguayos, de… la forma de enseñar, la parte didáctica, la parte organizativa también, entonces, a nosotros, y creo que a ellos también, primero fue como un choque este… y te ayuda a desestructurarte de lo tuyo, y crecer porque te… porque no es decir que uno está mejor y el otro está peor (Patrícia)

esté… bien digo totalmente diferente al sistema nuestro nosotros acá entramos a las 13 horas y hasta la cinco , cinco y algo hasta que no se vaya el último niño de nuestra clase permanecemos pendiente delante de ellos allí a la hora del recreo vienen el maestro se desentiende totalmente (Marina)

en Uruguay entonces estamos más agotados porque todo lo hacemos porque es la ley es la imposición tal y el permiso tal y que Brasil es más espontaneo es menos burocrático y es más expresivo (Marina)

Porque ficam preocupados com os conteúdos, os conteúdos porque os deles são diferentes e tem essa certa preocupação. Não que os conteúdos não sejam importantes, eu acho que pra ter essa integração a gente tem que partir do projeto e no projeto encaixar os conteúdos. (Adriana)

As nossas crianças, como eu digo, elas tem outro tipo de liberdade com os professores, e eles talvez não entendam isso, porque as crianças nossas, elas circulam em sala de aula, elas perguntam...e lá não, lá elas ficam todas, condicionadas, vamos dizer assim, no mesmo estilo de aula. (Carla)

La oposición nosotros/otros se hace evidente, sea por el uso de pronombres (nosotros, ellos, nuestras, uno, otro), sea por el uso de adverbios (allá, aquí). Esas deixis caracterizan bien las diferencias de los dos sistemas: el uruguayo más rígido, más conservador, más centralizador; el brasileño, más libre, más descentralizado, menos burocrático. En Uruguay, hay una preocupación mayor con los contenidos previstos, con alumnos más retraídos y menos participativos, según la concepción de Carla; en Brasil, no hay tanta preocupación por los contenidos, pero los alumnos que enteractúan más, según ella. En la concepción de la maestra uruguaya, hay una preocupación mayor con la didáctica en su escuela, presuponiendo que en Brasil no haya esa preocupación; ya la profesora brasileña cree que la mayor participación de los alumnos brasileños en las clases es decurrente de clases diversificadas (es lo que se infiere al decir que los niños uruguayos son condicionadas por el mismo estilo de clase).

Nuestra identidad siempre es construida con relación al otro: puedo definirme quien soy a partir del momento en que yo sé lo que es el otro (o sea, aquello que NO soy). Desde el punto de vista de las uruguayas, por ejemplo, 'nosotros' tenemos una didáctica y una organización que 'ellos' no tienen; del punto de vista de las brasileñas, 'nuestro niños' tienen libertad, son críticos, hacen preguntas, cosa que los niños uruguayos no lo hacen, según ellas lo representan aquí. Las identidades son fluidas y contradictorias (Hall, 2005), eso se evidencia en los discursos de las partici-

pantes de nuestra investigación: al mismo tiempo en que no creen que existan dos Chuís, sí hay, profundas diferencias dentro de esa región de frontera; aunque la vean integrada, hay trazos culturales que la separan.

Esas fuertes diferencias entre nosotros/otros necesitan ser minimizadas y transpuestas al trabajo en conjunto que se espera de los involucrados con el PEIF.

REPRESENTACIONES Y ACTITUDES EN RELACIÓN A LA LENGUA: LA BARRA Y EL CHUY CONSERVAN EL ESPAÑOL PURO

La lengua que hablamos nos identifica, muestra quienes somos, de dónde venimos, a qué grupo pertenecemos, como ya hemos mencionado. En contextos multilingües, las lenguas que circulan allí son evaluadas como bonitas, feas, importantes, innecesarias, ricas o pobres. Esos atributos, muchas veces, se extienden también a los hablantes, generando prejuicios. Las actitudes lingüísticas –positivas o no– influencian en la manutención de la(s) lengua(s), el deseo de aprenderla(s) y de enseñarla(s) a los hijos, como muestra el habla de Adriana:

> Eu gostaria muito de saber falar, saber escrever, tanto que eu falo pra mãe que foi um crime ela não ter deixado o pai me ensinar, eu compreendo, eu compreendo o que as pessoas falam, as vezes passa, elas falam muito rápido e eu não consigo acompanhar, mas falar...falar, eu não me animo.(Adriana)

Adriana no habla español porque su madre impidió que su padre le enseñara. El padre de Adriana, uruguayo de baja escolaridad, no podía, por exigencia de la madre, pasar la lengua que hablaba a sus hijos. El hecho de que, en la opinión de la madre, hablara un "español mezclado", contribuyó a que impidiera al padre usar el español con los hijos, pues creía que, como dice Adriana: «si hablásemos iba a mezclar». El caso familiar de Adriana es un ejemplo claro de como la actitud en relación con la lengua se transforma en atributo, que, al mismo tiempo, se transforma en prejuicio.

Pero no todas las actitudes con respecto a la lengua del otro son negativas. El contacto con otra lengua, en el caso del Chuí, ocurre desde temprano, pues, como vimos, el hecho de cruzar la frontera es común y diario. De ese modo, aunqueno hablen (se podría preguntar ¿por qué no hablan?, pero, por limitación de espacio, no vamos a ocuparnos de esa cuestión en este artículo) entienden y evalúan su desempeño y esfuerzo en la comunicación como positivo:

> y estaba bien y como que algunos claro con las maestras desconocidas y entendían mucho más los nuestros el portugués que los de allá de la escuela Artigas el español (Marina)

También hay ejemplos de solidaridad, de esfuerzo en la interacción con el otro, de intentar hablar su lengua y acercarse a él:

> Ah em português, que eles já conhecem pelo sotaque, as vezes tu testa, tu tenta falar em espanhol, aí eles falam o espanhol em português né, eles se testam assim. (Adriana)
> También es común haber la adopción de palabras de otra lengua:
> Ah tem palavras que a gente usa aqui do espanhol. (Adriana)

Nuestras participantes, también creen que se debería estudiar la lengua del país vecino, ya que la ciudad no ofrece muchas opciones de trabajo:

> como é uma cidade de fronteira , é muito interessante até que eles saibam o espanhol porque muitos de nossos alunos eles trabalham muito na avenida ali fazendo caixinha ou cuidando carros então a língua que eles falam é o espanhol, então para eles o mais importante , agora no caso, o espanhol, porque nosso alunos não tem muitos objetivos nossa clientela aqui é alunos de classe baixa. (Carla)

El conocimiento sistemático de la lengua del país vecino, en la opinión de una de las participantes brasileñas, podría abrir oportunidades para esos niños en el futuro, ya que sus posibilidades de crecimiento profesional en el lugar son limitadas. Del lado uruguayo, parece no haber un interés mayor por el portugués, ambas participantes piensan que, por ser frontera, está bien dominar los dos códigos, y el Mercosur es mencionado como motivador para que se dominen ambos códigos:

> porque somos vecinos, y por la parte de Mercosur, y …es.. ¿no?... este… me parece ser importantísimo que todos tuvieran… que todos tuvieran el idioma, que lo supieran hablar. (Patrícia)

Eso puede estar ligado a las diferencias de política lingüística de ámbito global: el español (tanto el europeo como el americano) tiene una difusión mayor que el portugués, para cuya divulgación faltan inversiones mayores de Brasil y de Portugal. Del lado uruguayo, por los discursos de nuestras participantes presentadas arriba, la lengua no impide la co-

municación y la interacción en los diversos espacios en que el portugués y el español circulan, apesar de que no se ha tenido una política lingüística para esas lenguas en las regiones de frontera de Brasil con sus vecinos. El PEIF viene a ser una iniciativa de esa naturaleza, concebida por el gobierno para que profesores y gestores la implementen. A continuación, vamos a ver como los profesores y gestores ven ese programa.

> El PEIF: creíamos… que íbamos a intercambiar costumbres interculturales de los países

Por todo ello, se percibe que implementar un programa como el PEIF excede la buena voluntad, sea del gobierno, sea de las escuelas. Aunque todos consideren la frontera integrada, hay innumerables aspectos idiosincráticos envueltos y difíciles de ser delimitados. Es un gran reto hacer compatibles diferentes intereses, lenguas, culturas, horarios, programas de enseñanza, por mencionar algunos aspectos.

Los equipos de las escuelas de nuestro estudio tuvieron pocas oportunidades de participar. Había reuniones para las cuales los directores eran llamados, pero las decisiones, según las participantes de la investigación, ya venían prácticamente tomadas. Correspondía a las escuelas ejecutar, y, evidentemente, sin la participación en todas las etapas, se vuelve más difícil la adhesión, como manifiesta Adriana, cuando analiza que, desde su punto de vista, no salió bien:

> faltou também o interesse das pessoas, no próprio planejamento, a gente combinava de fazer o planejamento juntos, um pouco eles vinham um pouco não, entendes...não vinham as pessoas participar do planejamento junto, e aí tu planejava sozinho. Então todas essas falhas vão desgastando sabe . (Adriana)

Aunque cruzar la frontera es algo común a todos los que viven en este espacio, no se conoce efectivamente quien vive del otro lado de la avenida:

> faltou um conhecimento melhor, faltou, de repente toda a escola sentar e saber do que se tratava, o porquê era feito, porque era mal feito, porque nem todos queriam participar. (Adriana)

Es decir, el PEIF no estaba previsto en el proyecto académico de la escuela. Además, el planeamiento conjunto, necesario y esperado en una propuesta de esa naturaleza, no ocurrió.

> se tendría que…que… que organizar, implementar diferente, con horas de, de planificación, por ejemplo. (Patricia)

Además, hay aspectos culturales que necesitan ser considerados. Para empezar, la compatibilización de horarios:

> A gente tinha que se reunir em sábado de manhã e aí as pessoas não vinham. (Adriana)

La aparente rigidez de la escuela uruguaya contrasta con una estructura menos jerarquizada de la escuela brasileña:

> eles são mais rígidos, né, com relação...eles têm toda uma postura do professor uruguaio e dos alunos com relação ao professor uruguaio, é diferente. Por exemplo: eles usam uniforme, tanto os professores quanto os alunos. (Carla)

Si en Uruguay el maestro todavía es visto como "autoridad", en Brasil la relación profesor-alumno es bastante cercana. Los uniformes ya no existen en las escuelas públicas brasileñas desde hace muchos años, ya no se usa túnica hace décadas, y los alumnos llaman tío(a) a los profesores(as). Esas diferencias culturales seguramente necesitan ser consideradas, pues, en el día a día, ellas desafiarán a profesores y alumnos.

Aparentemente, el intercambio cultural anhelado por las profesoras y por el gobierno, previsto en decreto que instituye el Programa , no ocurrió. Orientadas a dejar que los alumnos elijan los temas con que quieran trabajar, terminaran por desarrollar temas como ballenas, origen de las tintas, entre otros, que no motivaron a alumnos y profesoras:

> Isso de escolher é meio complicado. (...) o assunto era esse a gente tinha que buscar uma maneira que eles quisessem participar. (Adriana)

Por lo tanto, algo que podría ser un elemento que añadiría valor a la enseñanza ofrecida en las escuelas de frontera, terminó siendo un peso para profesoras y alumnos.

El desarrollo de la lengua del otro en la evaluación de las participantes tampoco ocurrió:

> a mí me parece significativo de que se diera porque son las lenguas que.. que conocemos, pero claro, e… la lengua se manifiesta en el aula, no? y en

> la escritura, y en lectura, que...y, en el cotidiano es la oral que manejamos, faltaría capaz que.. la escrita. (Patrícia)

Parece, por las percepciones de nuestras participantes, que la promoción de la integración regional por medio de la educación intercultural y bilingüe todavía no ha ocurrido como se podría esperar. Marina, luego de evaluar lo desarrollado en 2009 y 2010, entiende que:

> Para un proyecto intercultural no estaba bien pensado. Para escuela intercultural bilingüe no estaba bien. (Marina)

Pensar políticas lingüísticas es importante y todo un desafío (de modo especial en un país como Brasil, que poco ha invertido en esa área). En términos de políticas de promoción de lengua, se han implementado algunas iniciativas. Poco a poco, el país va reconociendo su diversidad lingüística y se propone fomentarla. En ese contexto, el PEIF puede tener un papel muy importante y ser un ejemplo para otros contextos de bilingüismo en Brasil, pero, para seguir adelante, es necesario la participación de todos los involucrados, para que cada uno se vea participante de la propuesta. Como dice Carla,

> se tiver o apoio tanto do lado uruguaio quanto aqui do lado brasileiro e apoio tanto as universidades e lá do lado uruguaio com as secretarias deles eu acho que dá sim. (Carla)

Es decir, es necesaria la adhesión de los dos países, así como de toda la comunidad escolar donde el programa será implementado.

En términos del Mercosur, nuestro contexto de estudio muestra que todavía es necesario avanzar en el fortalecimiento del diálogo intercultural que se desea en el mundo globalizado. La política lingüística propuesta por el PEIF, si se logra llevar a cabo, puede ser una manera de aproximar aún más los dos países, acercando las dos culturas –sin extinguirlas–, fomentando el bilingüismo, una vez que es por la lengua que un pueblo expresa su cultura, construye su identidad, representa sus valores y su misión de mundo.

CONSIDERACIONES FINALES

Como hemos visto, las fronteras pasaron de ser una división a ser un encuentro entre dos países, declaradas así por nuestros participantes. Desde la época colonial, y hasta hace poco tiempo, del nacionalismo efervescente

hacia un periodo de favorecimiento a la integración, la frontera entre Brasil y Uruguay comparte lenguas, culturas, y una historia en común: la constante movibilidad humana. Por cierto, ese ambiente lingüístico es representante de identidades mixtas, allí es raro encontrar familias que no sean binacionales, bilingües o bien que vivan de un lado y estudien y trabajen en el otro. Allí, en el Chuy/Chuí la integración funciona naturalmente. Como pudimos analizar, los participantes representan la integración como ya existente, no se dicen de una nacionalidad u otra, no hay dos Chuy's, hay tan sólo un Chuy. A pesar de esto, ellos representan la educación como nosotros/ellos, por lo que no coincide con el espacio representado que comparten.

Por todo eso, consideramos necesario afirmar políticas de integración tanto económicas, políticas como educacionales. Por las que pasa, en primer lugar, mantener el derecho a una educación integrada, bilingüe e intercultural, como menciona la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, la cual sostienen la necesidad de educación bilingüe a las comunidades que poseen contactos lingüísticos con otra(s) lengua(s).

Todas las comunidades lingüísticas tienen el derecho a una enseñanza que permita a sus miembros adquirir un conocimiento profundo de su patrimonio cultural (historia y geografía, literatura y otras manifestaciones de la propia cultura), así como el mejor conocimiento posible de cualquier otra cultura que deseen conocer (artículo 28, Declaración de los Derechos Lingüísticos).

Sin embargo, creemos que tal derecho debe ser garantizado con acciones responsables por parte de los gobiernos en cuestión, extendiendo el rol de ejecutores también a sus participantes para que, finalmente, deje de existir un nosotros/ellos y exista solamente un nosotros.

También vemos la importancia de seguir fomentando las políticas lingüísticas, sean globales, con la construcción de sociedades multilingües; regionales, como la enseñanza de las lenguas oficiales del Mercosur en los países miembros de este; o locales, como el PEIF, que buscan un sistema integrado de enseñanza para formar ciudadanos fronterizos, que también son ciudadanos del mundo y del bloque, ya que la frontera también vive todos esos ámbitos.

REFERENCIAS

Anderson, Benedict (2008). Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras.

Appel, René, Muysken, Pieter (1996). Bilingüismo y contacto de lenguas. Barcelona: Ariel Lingüística.

Baker, C. (1993). Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid: Ediciones Cátedra.

Behares, Luis Ernesto (1984): Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.

Brasil. Presidencia Da Republica Casa Civil. Lei núm. 11.161 de cinco de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponible en:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm.> Acceso en 11 febrero 2012.

Brian, Nicolás Brovetto, Claudia, Geymonat, Javier (2004). Portugués del Uruguay y educación bilingüe. Montevideo: [s.l].

Bronckart, J. P. (2003). Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ.

Calvet, Louis-Jean. (2007). As políticas linguísticas. São Paulo: Parábola.

Cañete, Greici L.R. & Kersch Dorotea (2012). Representações sociais de envolvidos na implementação do PEIBF-um exemplo no Rio Grande do Sul. Brasilia: Cadernos de Linguagem e Sociedade, 13 (1).

Dam, L. (2012). Cultura y construcción de identidades en un mundo globalizado. Sociedad y discurso, AAU, Vol. 17, p. 1-21.

Declaração Universal dos dereitos linguísticos. Disponible en: <http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/legislacao/declaracao_universal_direitos_linguisticos.pdf > acceso en 23 de julio de 2011.

Elizaincín, A. y L. E. Behares (1981). "Variabilidad morfosintáctica de los dialectos portugue ses del Uruguay" Boletín de Filología de la Universidad de Chile, XXXI, 1: 401-417

Fernández, F. (2005) El español en Brasil. In: Sedycias, João (org.). O ensino do espanhol no Brasil. São Paulo: Parábola Editorial.

Garcia, Fernando Cacciatore de. (2010) Fronteira iluminada. História do povoamento, conquistas e limites do Rio Grande do Sul, a partir do Tratado de Tordesilhas (1420 -1920). Porto Alegre: Sulina.

Hall, S. (2005). A identidade cultural na pós-modernidade. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Hensey, F. (1972): The sociolinguistics of the Brazilian-Uruguayan Border. Paris: Mouton.

Kleinpenning, Jan M. G. (1995): Peopling the Purple Land: A Historical Geography of Rural Uruguay, 1500-1915. Amsterdam: CEDLA.

Martínez-Cachero A. La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones (ARI). Disponible en: <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari140-2009>. Acceso en: 08 nov. 2012.

Mercosur. Escuelas de Frontera: documento marco referencial de desarollo curricular. [S.I., 2010]. Disponivel en: <www.sic.inep.gov.br/.../945-escolas-de-

fronteira-documento-final-de-documento-marco-multilateral-1> acesso em: 26/09/2012.

Prefeitura do Chuí. Disponible en <http://www.chui.rs.gov.br/portal1/intro.asp?iIdMun=100143098>, acceso en 27.09.2012

Rajagopalan, K. (2003). Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola.

Romero, Gregorio Pérez de Obanos. (2010) La situación del español en Brasil. Revista Desde Macondo, n. 4, p. 50-74.

Schneider, Maria Nilse. Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão-português do Rio Grande do Sul. 2008. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 07 de dezembro de 2007.

Sedycias, João. (2005) O ensino do espanhol no Brasil. São Paulo: Parábola Editorial.

Thomaz, Karina Mendes. A política linguística do projeto escolas interculturais bilíngues de fronteira do MERCOSUL: ensino de segunda língua para as áreas fronteiriças. Línguas e letras. Vol. 11, Nº 21, 2º Semestre de 2010.

Thun, Harald (2000): O português americano fora do Brasil, in: Gärtner, E. et al. (eds.) Estudos de Geolingüística do Português Americano. Frankfurt am Main: TFM, p. 185-227.

Uruguay. Centro Regional de Profesores del Norte. Rivera. Disponible en: < http://www.dfpd .edu.uy/cerp/cerp_norte/index.html> Acceso en: 10 octubre 2012.

Uruguay. Instituto de Profesores Artigas. Disponible en: <http://www.dfpd.edu.uy /ipa/index.html Acceso en 16 abril 2011.

Uruguay. Ley Nacional de Educación del Uruguay núm. 18437/09. Disponible en: http://ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569:ley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&catid=32:normativa&Itemid=44 Acceso en 21 enero 2012.

Villa, L. & Valle, J. ¡Oye!: Língua e negocio entre o Brasil e a Espanha. Calidoscópio, v. 6, n.1, p. 45 – 55, enero/abril. 2008.

Lenguas del norte de México. Las dinámicas del contacto y del conflicto

José Luis Moctezuma Zamarrón

INTRODUCCIÓN

A través de la historia, las lenguas del norte de México han tenido dinámicas particulares debido a múltiples factores. El contacto entre el español y las lenguas indígenas nativas no ha sido sencillo, sino más bien conflictivo. A esto hay que añadir la presencia del inglés en las fronteras –donde se localizan distintos grupos– y la creciente población de hablantes procedentes del sur del país, que llegan en busca de trabajo o con la intención de cruzar la frontera, pero que terminan por asentarse en esta región. De tal manera, el mosaico es muy variado, así como el conflicto entre las lenguas indoeuropeas y las lenguas indoamericanas.

El contacto entre lenguas y su aspecto más evidente (el conflicto lingüístico) ha sido negociado de diferente manera de acuerdo a los procesos socio-históricos en los cuales se enmarcan estas relaciones. Si bien la globalización muestra una clara tendencia a suprimir a las lenguas indígenas, los procesos no son generales y se dan múltiples casos de negociación entre los hablantes de diferentes lenguas. Los avances en las legislaciones influyen, pero no han sido determinantes en la conservación (revitalización) de las lenguas o en los procesos de desplazamiento lingüístico. Los cambios económicos, sociales, políticos, etcétera, han jugado importantes roles, pero al final son las ideologías lingüísticas las que más han pesado en el mantenimiento y el desplazamiento de las lenguas en conflicto.

COLONIZACIÓN, MANTENIMIENTO Y MUERTE DE LENGUAS

El extenso territorio que comprende lo que ahora es el norte de México y sur de la Unión Americana significó un reto para la colonización española. Las características de las diversas regiones y un gran número de grupos indígenas diferenciados entre sí, añadieron diversidad lingüística y constituyeron una barrera a la implementación de las políticas ibéricas, las cuales se fueron materializando en diferentes etapas, algunas durante

los primeros lustros de la época colonial y otras con el correr de este periodo histórico. A esto hay que añadir la férrea resistencia de varias sociedades indígenas, algunas de las cuales lograron sobrevivir, mientras un gran número sucumbieron ante el poderío militar y los sometimientos de diversa índole, aplicados por quienes colonizaron estas amplias regiones.

En este proceso, una gran cantidad de grupos ubicados en el norte y noreste de México desaparecieron casi sin dejar rastro. Las comunidades más grandes (guachichiles, laguneros, zacatecos, tobosos, sumas, conchos y jumanos) desaparecieron durante los primeros tiempos de la colonia. En algunos casos existen escasos datos sobre sus idiomas, de otros solo se conocen algunas referencias por las crónicas de los europeos. De ciertas lenguas únicamente se sabe que existieron en zonas específicas, desafortunadamente no se cuenta con ningún materiale lingüístico para clasificarlas.

Todavía más dramática fue la situación de las sociedades del noreste. Conformado por pequeños grupos de hablantes, la mayoría de la familia coahuilteca fueron exterminados de la faz de la tierra conforme los españoles avanzaron hacia el norte. A diferencia de los grupos anteriormente nombrados, algunos ni siquiera fueron registrados con un término en lengua indígena. Se les conoció como orejones, venados, borrados, mescales y manos de perro, junto con sus congéneres conocidos en lenguas nativas como pajacates, alasapas, pausanes, pompopas y sanipaos, etc. (García, 1760). Orozco y Berra (1864) registró 148 grupos indígenas en esta región, pero únicamente se conoce «el manual para administrar los santos sacramentos…» elaborado por el padre Bartolomé García (1760), por lo que prácticamente no se tiene información acerca de estas lenguas, posiblemente debido al desinterés de los misioneros por la realización de las «artes» y al total aniquilamiento del que fueron víctimas las poblaciones, causado por las masacres, epidemias y explotación.

Hacia el noroeste el panorama cambió un poco, en donde dos aspectos fueron de fundamental importancia. Uno correspondió a la capacidad de resistencia y de negociación, tanto armada como pacífica, por parte de distintos grupos, como mayos, yaquis, pápagos y seris, así como de algunos grupos yumanos de Baja California y los ubicados en la Sierra Madre Occidental: tarahumaras, pimas, guarijíos y tepehuanos. El otro se debió a que en esta región los colonizadores fueron básicamente misioneros jesuitas y franciscanos, con una menor presencia de la milicia y población española. En donde se ubicaron estos dos últimos grupos las sociedades indígenas desaparecieron, algunas de forma acelerada y otras en el transcurso de la colonia y al inicio de la conformación del estado mexicano.

Al igual que en el noreste, ciertos grupos desaparecieron casi sin dejar rastro, pues únicamente son mencionados en las crónicas civiles, militares y religiosas. Unos muy pequeños en número de hablantes y territorio, como los nios y zoes, establecidos en lo que hoy es el estado de Sinaloa; otros con grandes poblaciones, entre los que destacan los xiximes, ubicados entre la sierra de Durango y Sinaloa; además, sociedades medianas por su cantidad de habitantes, pero que habitaron un amplio terreno de lo que actualmente es Baja California Sur, entre estos: guaycuras y pericúes.

El trabajo evangelizador de los jesuitas los llevó a elaborar las gramáticas y vocabularios de algunas lenguas llamadas generales, denominadas «artes» (Moctezuma 2011a). Su función obedecía a la necesidad de catequizar en lengua nativa, debido a la falta de hablantes de español dentro de las comunidades indígenas. De esta manera se conformaron las «artes» para las lenguas tepehuano, tarahumara, cahita (el tehueco, variante muy cercana al yaqui y mayo) y seri, aunque de esta no se ha encontrado el manuscrito. También se escribieron las «artes» para el ópata, eudeve, xixime, guasave y acaxee. Gracias a la edición de las dos primeras se han podido estudiar varias de las características lingüísticas y culturales de estas variantes ya desaparecidas. Sin embargo, las tres últimas obras no se conocen, lo cual impide saber más de estas. Incluso, por falta de datos no ha sido posible clasificarlas claramente, aunque existen propuestas divergentes que las consideradan lenguas yutoaztecas (Miller 1995, Moctezuma 2001).

Aunque el náhuatl fue la lengua franca utilizada durante parte de la época colonial y que en muchas ocasiones resultó la lengua utilizada por los grupos nativos de ciertas regiones septentrionales, esta lengua mesoamericana no permaneció en las comunidades autóctonas, lo que dio paso al español como lengua de dominio en extensas áreas del norte de México, mientras que algunas lenguas indígenas conservaron su vitalidad y se mantuvieron en uso a pesar de las fuertes presiones de que fueron objeto, tanto del náhuatl (lengua franca), como del español (lengua dominante).

En cierto momento la política lingüística española pretendió imponer el náhuatl en lugares donde había una presencia importante de hablantes de otras lenguas nativas. Así, en lo que actualmente es el estado de Sinaloa los grupos nahuas traídos del sur de lo que actualmente es la República Mexicana, substituyeron a las mermadas comunidades indígenas de la región, pero no hubo ningún poblado que conservara el uso de esta lengua, mientras tanto el español se convertía en la lengua dominante en muchos lugares (Guzmán, 2007). La toponimia de la zona es un reflejo de esta etapa de la colonización del noroeste de México, y que pro-

vocó la idea de un dominio más extendido del náhuatl del que le corresponde históricamente.

LA DEMOGRAFÍA EN LA ÉPOCA COLONIAL

Como lo señala Reff (1991) la población indígena en el noroeste novohispano se fue reduciendo drásticamente debido a una serie de epidemias que asolaron la región desde épocas muy tempranas de la Colonia, en algunos casos incluso precedieron la llegada de los españoles a tierras norteñas. A esto hay que añadir el cruento avance de los ejércitos ibéricos y sus aliados, dejando a su paso desolación entre la población indígena nativa, además de miles de cautivos que fueron empleados como esclavos en diversas empresas introducidas por los hispanos, sobre todo en las minas, en donde millares perdieron la vida en busca de los preciados metales.

Las poblaciones decrecieron rápidamente durante las primeras décadas del periodo colonial. Los acaxees y xiximes que poblaron la sierra que divide Durango y Sinaloa, se estimaron en 21 mil a inicios del siglo XVII, pero en 1678 se registró una población de 816 en los primeros y 1,900 los segundos (Reff, 1991: 205). Sin embargo, para esa fecha ya no hablaban su lengua y utilizaban mayormente náhuatl para comunicarse (Zapata en Reff *idem*: 206). Por su parte, los guasaves y ahomes, ubicados en la planicie costera del norte de Sinaloa, grupos cuyas lenguas estaban emparentadas y no se conoce su filiación lingüística, contaban con cerca de 22,500 hablantes en 1500, pero apenas 1,741 en 1759 (*idem*.: 212). Para esta última fecha ya no contaban con hablantes nativos y se habían asimilado al grupo dominante en la región, los mayos se expandieron hacia el sur, debido a su cercanía lingüística con otros grupos también desaparecidos: los zuaques, tehuecos y sinaloas, habitantes del norte de Sinaloa. El estimado para estos tres grupos de origen cahita, era de 40 mil hablantes en 1500, pero para 1759 únicamente quedaban 4,309, manteniendo ciertos rasgos de sus variantes lingüísticas pero conocidos como mayos conforme avanzaba el tiempo, hasta adoptar finalmente el nombre del grupo de Sonora.

Hacia el norte se encontraban las sociedades más numerosas, aunque sus lenguas nativas fueron diezmadas durante la época colonial. Los cálculos muestran hasta 70 mil hablantes de ópata en 1500, para ser el mayor de todo el norte de México, aunque quedaban únicamente 6,236 en 1764 (*idem*.: 226), lo cual evidencia un fuerte proceso de desplazamiento lingüístico que terminó por hacer desaparecer la lengua indígena, ubicada en un amplio territorio de la zona serrana del noroeste del actual Sonora. Le siguieron en cantidad los yaquis y mayos, cada uno con 60 mil personas para mediados

del siglo XVI, ubicados en el sur de Sonora. Estas variantes lingüísticas de origen cahita fueron de las pocas que soportaron las intensas presiones y se mantuvieron hasta la actualidad, aunque para 1759 los yaquis contaban con 21,912 y los mayos con apenas 3,883, muy inferior a las estadísticas actuales. De hecho, los mayos fueron el único grupo indígena que expandió su territorio, mientras sus congéneres cahitas y hablantes de otras lenguas yutoaztecas y de otras familias lingüísticas desaparecían, como los níos, ocoronis, huites, conicaris, baciroas, tepahues, además de los ya mencionados tehuecos, zuaques, sinaloas, guasaves y ahomes.

Otros grupos con gran cantidad de hablantes fueron los llamados pimas altos y tarahumaras, con un estimado de 50 mil hablantes cada uno, mientras los pimas bajos se ubicaban en 32 mil en 1500. Los primeros, ubicados en el desierto que separa Sonora de Arizona, los tarahumaras en la parte serrana del actual estado de Chihuahua y los pimas bajos en la sierra central de Sonora. Los pimas altos decrecieron rápidamente y para 1764 había 4,923, aunque lograron sobrevivir y mantener su lengua y cultura a pesar de los cambios radicales por ser en la actualidad un grupo transfronterizo. Los pimas bajos lo hicieron a un ritmo menor pero fueron desapareciendo hasta quedar 800 en 1759 (*idem*.: 220). Como veremos más adelante, en la actualidad el pima de la sierra es una de las variantes lingüísticas con mayor desplazamiento en la región. Por su parte, los tarahumaras mantuvieron un considerable número, en comparación con otros grupos del norte de México, y para 1791 eran entre 9 y 13 mil hablantes (Sheridan & Naylor, 1979: 102, 121).

Los grupos yumanos de Baja California vieron reducido su número y territorio en poco tiempo, lo que hizo desaparecer a los guaycura, pericú, laymón y cochimí; aunque una variante del kumiai se ha reconocido como cochimí en los censos (Moctezuma, en prensa). De una población estimada en 40 mil miembros a la llegada de los curas jesuitas (1697), la cantidad se redujo a 7 mil al tiempo de la expulsión de los miembros de la Compañía de Jesús, en 1767 (León Portilla, 2003: 66, 70).

La única lengua con pocos hablantes que resistió guerras, deportaciones y presiones extremas fue el seri. Constituido por varias bandas relacionadas entre sí, habitaron una extensa región de la costa central de Sonora. Por su estilo de vida nómada, debido a la falta de agua y por lo tanto de agricultura, han sido pescadores, cazadores y recolectores, con una tasa de población muy baja. Su cantidad no ha sido obstáculo para mantener con una alta vitalidad su lengua materna, aun en la actualidad. Culturalmente están relacionados con los grupos yumanos, aunque su lengua está aislada, pues no tiene relación con las lenguas conocidas.

DEMOGRAFÍA EN TIEMPOS MODERNOS

La muerte de muchas lenguas indígenas (incluyendo una gran cantidad que se hablaban al norte del río Bravo) sucedió en parte debido a la imposición del español y del inglés en vastas regiones de la actual franja fronteriza septentrional, así como por el mestizaje en gran parte de la zona; resulta difícil tener una imagen de las cantidades de hablantes de lenguas nativas durante la conformación de los Estados-nación: Estados Unidos de Norteamérica y México. La posibilidad de tener cierta idea de los datos numéricos de hablantes de lenguas indígenas comienza nuevamente con el levantamiento del primer censo de población de 1895, como se puede observar en la tabla 1.

TABLA 1

Censos y conteos de lenguas indígenas del norte de México

Lenguas	*1895*	*1910*	*1921*	*1930*	*1940*	*1950*	*1960*	*1970*	*1980*	*1990*	*1995*	*2000*	*2005*	*2010*
Cochimí		96	7							148	113	82	34	88
Cucapá	701	6	20							136	141	178	116	145
Guarijío		761								3,740	1,609	1,671	1,648	2,136
Kikapú		262	319	129		132				232	339	138	157	423
Kiliwa										41	44	52	36	46
Kumiai										96	172	61	264	289
Mayo	8,539	16,813	12,188	6,164	6,667	2,509	1,837	27,848	56,387	37,776	39,382	31,513	32,702	39,616
Paipai										223	219	201	200	199
Pápago	650	321	173		91				236	128	132	141	116	161
Pima	479								553	732	821	741	738	851
Seri	5		3						486	561	482	458	595	764
Tarahumara	18,288	21,538	23,598	14,290	11,717	8,166	10,478	25,479	62,419	50,691	62,555	75,545	75,371	85,018
Tepehuano de Chihuahua												6,178	6,802	7,906

Aunque por su importancia numérica solo tres lenguas del norte de México (tarahumara, yaqui y mayo) han estado presentes en los censos de población de cada 10 años y en los dos conteos de 1995 y 2005. En el primer censo también aparecieron hablantes de cucapá, pima, pápago y seri. Para 1910 se incluyen cinco lenguas, aunque dos de las mencionadas anteriormente no fueron contabilizadas. Por su cantidad de hablantes, en general fueron desestimadas casi desde el inicio de las estadísticas nacionales, sobre todo en los censos de 1930 a 1980, cuando casi son

borradas de los registros. Cabe aclarar que no es sino hasta el censo de 1970 que se presentan los datos para monolingües y bilingües; antes de esta fecha únicamente se daban las cifras de monolingües en lengua indígena (Cifuentes & Moctezuma 2009).

La comparación de las cifras de la época colonial y las del periodo moderno muestran un fuerte declive de aquellas lenguas que sobrevivieron a los cambios socio-históricos ocurridos durante varios siglos de dominación de grupos antagónicos a la preservación de las lenguas nativas. Las políticas del lenguaje en todo momento han ido en contra del mantenimiento de los idiomas nativos, a pesar de sus importantes aportes en la constitución de amplias regiones y países de estas latitudes. Algunas lenguas, numérica y culturalmente significativas, fueron reducidas a pequeños espacios y a una cantidad decreciente de sus hablantes, cuando a la llegada de los europeos se contaban por miles, como las lenguas yumanas, habladas en Baja California (Moctezuma, en prensa), al igual que sus afines localizadas en los estados de California y Arizona, en la Unión Americana; o el pima, reducido a un pequeño espacio serrano en los límites de los estados de Sonora y Chihuahua, que lo llevó a un proceso de desplazamiento lingüístico muy acelerado.

A partir de los últimos cinco censos y conteos, entre 1990 y 2010, las lenguas indígenas del norte de México finalmente son consideradas en su totalidad, aunque las cifras han sido muy cuestionadas por los lingüistas y antropólogos que trabajan directamente en las comunidades étnicas, quienes disponen de cifras que no concuerdan con las oficiales, en algunos casos por arriba de las oficiales y en otras menores a las reportadas por el Instituto Nacional de Geografía e Informática, dependencia gubernamental encargada de realizar el trabajo censal. Mientras los seris y kickapoos han sido contabilizados a la baja, los kiliwas muestran un número que no corresponde con su realidad, debido a que son únicamente cinco los hablantes que todavía se comunican en esa lengua en su territorio tradicional. De ser cierta la cantidad de supuestos hablantes, estos se localizan en lugares en donde no tienen posibilidad de conversar en su lengua materna, aunque en realidad no tendrían ninguna posibilidad de hacerlo, ya que incluso los hablantes fluidos tienen poca oportunidad de realizarlo debido al escaso número y la poca relación cotidiana.

Según las cantidades mostradas en los últimos lustros, podemos observar un panorama poco alentador para las lenguas de esta región. Las lenguas con pocos hablantes representan la mayoría y sus números totales van en descenso, como se aprecia en la tabla 1. Las lenguas yumanas experimentan los procesos más acelerados en todo México en cuanto a cantidad y uso. No solo el kiliwa presenta un exagerado detrimento, el cucapá y el

paipai han detenido su crecimiento, a lo que se agregaría la notable reducción de la transmisión de la lengua nativa a las generaciones más jóvenes, que avizoran la pérdida de estas variantes lingüísticas. Por su parte, el kumiai observan una dinámica no tan radical, a lo que debe sumarse el hecho de que una variante dialectal ha sido reconocida tradicionalmente como cochimí, aunque en realidad una lengua con el mismo nombre desapareció durante la época colonial. La disminución de los cochimíes y el aumento de los kumiais se deben a la reciente corrección de este malentendido lingüístico (Moctezuma, en prensa).

No muy distantes aparecen el pápago de Sonora y el pima, el primero con un número mayor de hablantes en el estado de Arizona, es una de las lenguas más importantes de la Unión Americana, en donde se conoce oficialmente como Tohono O'odham. En ambos casos, los padres han suspendido la transmisión de la lengua indígena con sus descendientes. A su vez, los guarijíos y tepehuanos del norte, también conocidos como tepehuanos de Chihuahua, son lenguas pequeñas pero que exhiben dinámicas muy diferentes a la de los grupos ya mencionados. Su transmisión sigue siendo importante entre los grupos de menor edad, lo que los ubica en un proceso de desplazamiento lingüístico gradual, sin que en este momento estén experimentando la misma situación que la mayoría de las lenguas del norte de México.

Yaqui y tarahumara son lenguas que han logrado mantener cierto nivel de crecimiento junto con una relativa estabilidad en el proceso gradual del desplazamiento lingüístico, sobre todo en los últimos lustros. El yaqui estuvo en serios problemas de desaparecer durante el periodo porfirista, a finales del siglo XIX y, sobre todo, a principios del XX, cuando las masacres y deportaciones provocaron una diáspora y la casi eliminación de sus hablantes, como se puede ver en los censos de 1895 a 1921, dado que de casi 20 mil, se redujeron a poco más de 5 mil en quince años, además, bajaron a menos de 3 mil al final de la época revolucionaria. Las cifras de 1930 a 1960 muestran una sensible baja en la cantidad de yaquis monolingües. Esto se debió principalmente a dos factores. El primero fue el hecho de que los yaquis se vieron en la necesidad de convertirse en bilingües en muy poco tiempo, con el afán de neutralizar uno de los rasgos más sobresalientes de su identidad, es decir, el uso de su lengua; emblema sobresaliente con el que se detectaba a quienes eran objeto del genocidio o la deportación al sureste de México. El otro se debió a que es hasta finales de la década de 1930 que muchos yaquis regresan a sus comunidades de origen, entre ellos una cantidad importante de monolingües, que se escondieron por décadas en la sierra del Bacatete, refugio natural de los yaquis durante siglos de guerra contra quienes tra-

taban de quitarles su territorio tradicional y asimilarlos al modelo de «una lengua una nación». A partir de 1970 es notorio un aumento sostenido de sus hablantes, aunque sin estar exentos de un proceso gradual de desplazamiento a favor del español.

El tarahumara ha experimentado un proceso muy distinto al del resto de las lenguas norteñas. Su relativo aislamiento, sobre todo hasta después de la época revolucionaria, su asentamiento disperso en terrenos de difícil acceso y la segregación de que han sido objeto por parte de los mestizos, aunado a su firme retraimiento, ha permitido el aumento gradual de su población, conformando la lengua numéricamente más importante en el norte de México. Como se observa en la tabla 1, su aumento ha sido constante, sobre todo en los últimos lustros, aunque, al igual que el resto de las lenguas indígenas, su desplazamiento es un hecho objetivo, sobre todo si se observan otros factores distintos a su crecimiento y número total de hablantes (ver Cifuentes & Moctezuma, 2009 y Moctezuma & Cifuentes, 2014).

El caso del mayo es muy peculiar, al pasar de haber sido una de las lenguas más conservadoras en su uso y, aparentemente, con un aumento gradual en las primeras décadas del siglo XX, a tener un comportamiento errático en los censos contemporáneos. Esto se debe a un proceso de desplazamiento muy acelerado que rompe con los esquemas del resto de las lenguas que se hablan en México. Entre los censos de 1895 y 1910 se duplica el número de mayos, mientras disminuyen abruptamente los yaquis. Es de suponerse que este repentino aumento se haya debido a la diáspora yaqui, al movilizarse una gran cantidad hacia el territorio de sus vecinos mayos, afiliados cercanamente en lo lingüístico y cultural, además de haber compartido procesos históricos hasta casi finales del siglo XIX.

Las cantidades registradas en los últimos censos y conteos muestran diferencias muy marcadas con el resto de las lenguas indígenas del país. Los aumentos y disminuciones son muy disimiles, aunque se mantenga la percepción de que es una lengua vital por sus cerca de 40 mil hablantes en 2010. Esta idea contrasta con la realidad de una de las lenguas más amenazadas en México. Al examinar los últimas cifras oficiales, los patrones de transmisión de la lengua a las últimas generaciones son muy bajos, lo cual la expone a una inminente desaparición, de no cambiar sustancialmente la situación social en la que se encuentra inmersa, por lo tanto es importante promover activamente su revitalización, junto con otras políticas públicas encaminadas a un cambio en las ideologías lingüísticas de los hablantes y no hablantes ubicados en la zona de conflicto.

Mientras en otras lenguas de origen yutoazteca con una alta vitalidad, localizadas en el Gran Nayar (en los estados de Durango, Nayarit y Jalisco), los datos por grupos de edad en el censo de 2010 para tepehuanos del sur, coras y huicholes muestran un porcentaje que va de 56% a 59%, en relación al conjunto de 5 a 24 años, y de 3% a 4% en el de mayor edad, de más de 65 años, entre los mayos corresponde a 10% en el primer caso y 23% en el segundo (Moctezuma, 2012). Esta gran diferencia refleja el contraste entre lenguas con alta vitalidad y el mayo, un idioma en casi se ha detenido su transmisión a las últimas generaciones.

En general, el proceso de desplazamiento lingüístico para los grupos fronterizos ha sido mucho más acelerado que en otras regiones de México. En este amplio territorio es cada vez es más notoria la presión ejercida sobre las lenguas indígenas a raíz de la dinámica de la globalización. Los procesos económicos y políticos, así como las ideologías lingüísticas fomentadas por los grupos sociales que sustentan el poder han tenido un fuerte impacto en amplios sectores de la población indígena, dichos factores actúan en contra de la preservación de las lenguas indígenas, lo cual se refleja en su lento crecimiento y el declive en el número de hablantes; sin embargo, de no haber cambios radicales en el contexto de los usos y funciones de las lenguas indígenas de la zona fronteriza, muchas de ellas desaparecerán.

LAS LENGUAS INDÍGENAS DEL CENTRO Y SUR EN EL NORTE DE MÉXICO

Los últimos datos censales muestran un creciente número de hablantes de lenguas indígenas de otras zonas del país en los estados del norte, algunos perfectamente localizados en lugares en donde se han establecido y formado una comunidad, en cambio muchos otros dispersos en una extensa geografía. Aquí únicamente mostraremos las cantidades sin detenernos a señalar todos los aspectos que entran en juego en las dinámicas migratorias y los tipos de desplazamiento que han seguido varias de las redes sociales, que contribuyen a engrosar los números de hablantes indígenas en la región.

El incremento de hablantes indígenas en el norte de México, entre 1930 y 2010, es superlativo frente a lo que ocurre en los territorios tradicionales en toda la república. Algunos estados con nula o escasa población indígena han crecido de manera descomunal debido a los altos índices de migración hacia los polos de desarrollo del norte de México, ciudades como Nuevo León, Baja California y Tamaulipas, que han teni-

do incrementos en miles de hablantes (ver tabla 2). Coahuila no muestra una tendencia tan elevada dadas sus características frente al resto de los estados norteños. En cuanto a los estados de Chihuahua y Sonora, no son tan notorios los incrementos debido a la población nativa de esas entidades, aunque es claro un aumento de hablantes, sobre todo en espacios laborales no dominados por los grupos nativos (Moctezuma, López & Harriss 2012). A continuación presentamos los incrementos de la presencia indígena en algunos estados del norte de México:

TABLA 2

Incremento de población indígena en estados del norte de México (1930-2010)

Estado	*1930*	*1940*	*1950*	*1960*	*1970*	*1980*	*1990*	*2000*	*2005*	*2010*
Nuevo León	86	46	198	2,299	787	29,865	4,852	15,446	29,538	40,137
Baja California	181	302	354	5,516	2,096	21,429	18,177	37,685	33,604	41,005
Tamaulipas	185	306	696	2,000	2,346	29,458	22,783	17,118	20,221	23,296
Coahuila	421	422	500	2 121	581	19,369	3,821	3,032	5,842	6,105
Chihuahua	29,111	26,630	22,448	41,280	26,309	68,504	61,504	84,086	93,709	104,014
Sonora	24,897	26,354	25,058	22,825	29,116	61,139	47,913	55,694	51,701	60,310

Modificado de Cifuentes y Moctezuma 2009.

De acuerdo al censo de 2010, los grupos con mayor movilidad, por su cantidad de hablantes son, en orden decreciente, náhuatl 38,794, mixteco 19,717, huasteco 10,628 y zapoteco 8,575. De estos, nahuas y zapotecos se localizan en grandes números en todos los estados del norte. Por su parte, los huastecos se ubican únicamente en los estados de Nuevo León y Tamaulipas, más cercanos a su lugar de origen, la huasteca potosina y veracruzana, mientras que los mixtecos se han movido hacia enclaves del centro-norte y noroeste de México.

Por estado, los grupos migrantes mayoritarios son, Baja California: mixteco, 15,237, náhuatl 2,962, purépecha 1,647, triqui 2,716, zapoteco 4,525; Coahuila: náhuatl 926, mazahua 335, zapoteco 224; Chihuahua: chinanteco 833, maya 161, mazahua 801, mixteco 2,352, náhuatl 1,283, tlapaneco 379, zapoteco 881; Nuevo León: huasteco 5,948, maya 235, mazahua 428, mixteco 565, náhuatl 21,638, otomí 1,391, totonaco 458, zapoteco 889; Sonora: mixteco 1,547, náhuatl 1,981, triqui 1,727, zapoteco 1,563, y Tamaulipas: huasteco 4,680, mazahua 384, náhuatl 10,004, totonaco 2,214, zapoteco 493. En estas cifras sobresalen las de mixtecos en Baja California, los nahuas en Tamaulipas y sobre todo en Nuevo León y, como ya se mencionó, los huastecos en Nuevo León y Tamaulipas.

DINÁMICAS DEL CONFLICTO LINGÜÍSTICO

Si bien los datos duros muestran ciertos aspectos relacionados con el conflicto entre las lenguas en el norte de México, particularmente entre el español e inglés frente a las lenguas indígenas, las evidencias empíricas nos llevan a reconocer estos procesos, así como a interpretar las complejas correlaciones entre múltiples factores y el fenómeno que lleva el contacto entre lenguas con diferentes estatus.

Existe un fuerte contraste entre el alto desarrollo de los estados fronterizos en ambos lados de la frontera entre México y Estados Unidos, y la pobreza en que viven la mayoría de los grupos étnicos de la región, aunque es notoria la diferencia con los que habitan en el país del norte. Este contraste se ve atenuado al comprobar que los grupos nativos de California, Arizona y Texas se encuentran en un nivel muy por debajo de otros grupos sociales de la zona, si comparamos sus ingresos y otros factores sociales. Además, debemos considerar los grandes flujos de migrantes indígenas que tratan de cruzar la frontera en busca de mejores ingresos, mientras que algunos se quedan a trabajar como jornaleros en los grandes enclaves agrícolas en los estados fronterizos de México, en cambio otros sobreviven en las zonas de mayor marginación de las ciudades o centros turísticos. Al final de cuentas, es patente la elevada marginación de todos los grupos indígenas localizados en este amplio territorio, no únicamente desde el factor económico, sino en casi todos los aspectos que son considerados para medir el grado de marginación en ambas sociedades dominantes.

La mayoría de los enclaves indígenas de la región muestran situaciones paupérrimas, similares a las de otras zonas del país con alta marginalidad. Los miembros de los grupos pápagos, pimas, guarijíos, tarahumaras y yumanos se encuentran en la parte inferior de la brecha entre los de mayor ingreso y los más pobres del norte de México, aunque hay amplios sectores de mayos, yaquis y tepehuanos del norte con características similares. A ellos la globalización les ha negado ciertas posibilidades de desarrollo y los ha llevado a procesos negativos que pretenden equilibrar la relación entre las lenguas dominantes y las lenguas minorizadas. Los estigmas por hablar una lengua indígena siguen siendo un fuerte argumento para tratar de asimilar a la órbita dominante todas las lenguas y culturas nativas –que en ciertos ámbitos lo han logrado–, mientras tanto los grupos indígenas continúan en el último nivel de la escala social, a pesar de los cuestionables apoyos de múltiples programas asistenciales.

Paradójicamente, los casos más prominentes del conflicto lingüístico en tiempos de la globalización lo presentan las dos lenguas pequeñas más vitales en México, el seri y el kickapoo. A lo largo de su historia estos grupos han sido numéricamente reducidos, pero su alta vitalidad lingüística por transmitir la lengua ha sido constante hasta ahora. Sin embargo, el problema se observa en otros niveles de usos y funciones de la lengua minorizada frente a las lenguas dominantes.

Los seris han entrado de lleno en el sistema económico de la sociedad nacional y han permitido el ingreso de extraños en su vida cotidiana, así como la intrusión permanente de instituciones del Estado, religiosas y civiles. Los medios de comunicación forman parte de su vida comunitaria desde hace pocos lustros, con la instalación del servicio electricidad y de todas las facilidades para que ellos y los mestizos transiten diariamente entre las dos comunidades étnicas y los poblados de la región. La vida comunitaria se ha visto trastocada de forma radical al hacerse más notorios los conflictos con una sociedad que no los entiende y trata de asimilar –lo que repercute al interior del grupo–, además, por las complejas relaciones con los que interactúan de forma habitual. Hasta ahora la ideología lingüística afirmativa del grupo ha funcionado para contener los muchos cambios que han experimentado en los últimos años, mediante una fuerte lealtad lingüística y el uso de su idioma al interior de las redes sociales seris, pero sobre todo dentro del espacio familiar. Sin embargo, esta situación está en el límite y los cambios culturales, económicos, sociales e ideológicos podrían propiciar en muy poco tiempo una catástrofe lingüística y colocarlos en un punto extremo, precisamente por la cantidad de hablantes y los fuertes lazos que unen a todos los miembros del grupo.

A su vez, el kickapoo ha resistido por siglos las intensas presiones de las sociedades mexicana y norteamericana y han logrado mantener el uso de su lengua materna con una alta vitalidad. El grupo de Coahuila, llamado la banda de Texas desde que el gobierno federal los reconoció como tal en 1983 y les entregó una reserva cerca de Eagle Pass, además de la posibilidad de construir un casino dentro de ella. Así sucedió en 1996 y desde entonces ha crecido la empresa y casi todos los kickapoos en edad de trabajar lo hacen dentro del casino, moviéndose intermitentemente entre El Nacimiento, Coahuila y la reservación (Moctezuma, 2011b).

Al estar instalados casi permanentemente en la reservación y trabajar en el casino, los kickapoo interactúan cotidianamente con hablantes de español y sobre todo de inglés. Los más pequeños tienen educación inicial en su lengua materna, pero a partir de la educación primaria lo hacen en planteles donde únicamente se enseña en inglés. Cabe mencio-

nar que los kickapoo siempre se negaron a tener una escuela en El Nacimiento; en sus viajes como trabajadores agrícolas, a lo largo y ancho de la Unión Americana, pocas veces inscribieron a sus hijos en la escuela, esto durante los casi 50 años que duró esa movilidad migratoria. Ahora su escolaridad es en inglés y eso ha incrementado el bilingüismo en edades tempranas, cuando hasta hace poco sucedía a mayor edad.

Al igual que los seris, no es sino hasta los últimos lustros que cuentan con energía eléctrica en El Nacimiento, y por supuesto en la reservación, que los ha expuesto masivamente a los medios de comunicación. A pesar de tantos cambios súbitos y radicales, la lengua sigue transmitiéndose, pero los usos y funciones se ven reducidos drásticamente a contextos cada vez más restringidos, lo cual pone a los habitantes en una situación difícil para continuar lo que hasta hace poco tiempo representaba la forma prominente de comunicación, y uno de los emblemas identitarios más fuertes de los miembros del grupo, aún con un creciente bilingüismo (kickapoo-español) y trilingüismo (kickapoo-español-inglés) de buena parte del grupo. Hasta ahora la ideología lingüística ha funcionado a su favor, pero el equilibrio se está perdiendo y las consecuencias para la lengua kickapoo pueden ser funestas en los próximos años, de continuar la dinámica actual.

La globalización continúa con el proceso de sustitución del resto de las lenguas indígenas del norte de México, iniciado durante la época colonial y acelerado en diferentes grados luego de la gesta revolucionaria de inicios del siglo xx. El sistema de ejidos y la proletarización de importantes sectores indígenas, la formación de enclaves económicos, generadores de grandes cambios en la región, las políticas lingüísticas encaminadas a suprimir los idiomas vernáculos, así como las ideologías lingüísticas hegemónicas, sirven como pilares en un devenir negativo para la mayoría de las comunidades indígenas.

A pesar de un aparente aislamiento, que funciona más bien en términos de marginación, los miembros de estos grupos forman parte de un ejército de reserva para las necesidades de mano de obra barata regional que los mantiene confinados a labores de subsistencia en sitios con limitados recursos naturales. En aquellos casos en donde los recursos son atractivos para las grandes empresas o caciques, han sido marginados de sus beneficios, como los bosques y minas, en el caso de los habitantes de la sierra Tarahumara (pimas, tarahumaras y tepehuanos del norte); del agua y su embalse, en la región de los valles y la sierra baja (pápagos, yaquis, mayos y guarijíos); y de los recursos marinos (yaquis y mayos). La voracidad por el saqueo de recursos contrasta con las lógicas indígenas, desvirtuadas mediante discursos modernizadores que aseguran su

«atraso» al uso de su lengua y a la reproducción de su cultura e identidad. Esta ideología diglósica (Ninyoles, 1975: 219) impacta fuertemente en la mayoría de las comunidades de habla nativa, dado que ha creado conflictos al interior de estas, los cuales son más complejos respecto a los de épocas anteriores.

En los últimos años la marginación ha sido mayor debido a que con la globalización la agricultura tradicional muestra un desgaste mayúsculo. Así, las necesidades de ingreso al mercado de trabajo hace indispensable el uso del español en todos los ámbitos públicos, acompañado de un creciente desplazamiento de las lenguas indígenas en los espacios privados y comunitarios. Ante un rentismo casi generalizado de las tierras de labor de yaquis y mayos, los problemas de sequías y agua en la sierra y el desierto y la falta de apoyos e insumos para la agricultura tradicional, los miembros de todos los grupos se han visto forzados a buscar otras alternativas de trabajo, ya sea como jornaleros agrícolas, albañiles u otras actividades de baja remuneración. La migración interna o temporal, fuera de sus territorios, lleva a jóvenes y adultos –hombres y mujeres– a migrar por cierto tiempo en espacios dominados totalmente por el español, como en el caso de yaquis, mayos y guarijíos (Moctezuma, López & Harriss 2012). A su regreso traen consigo cambios culturales y lingüísticos que impactan en toda la comunidad, lo que hace más difícil el uso de la lengua indígena al interior de las redes sociales nativas.

Los mecanismos para el mantenimiento de las lenguas minorizadas se han visto modificados de acuerdo a los últimos acontecimientos, aunque todavía no contamos con suficientes investigaciones que permitan entender las nuevas formas de resistencia, sobre todo en el caso de algunas con ideologías lingüísticas afirmativas. Así, el alto bilingüismo yaqui contrasta con el uso de la lengua nativa en espacios comunitarios y rituales (Moctezuma, 2001). A su vez, las redes sociales densas y cierta normatividad interna permiten a los guarijós mantener el uso de su lengua vernácula en espacios familiares y comunitarios, al margen de los grupos mestizos de la región (Harriss, 2012).

Los grupos trasnacionales (yaquis, cucapás, pápagos y kickapoos o kikapús, conocidos en la Unión Americana como cocopah, kickapoos y tohono o'odham) tienen ciertas semejanzas en cuanto a su ingresos al país del norte, aunque los dos primeros muestran dinámicas muy aceleradas de desplazamiento lingüístico a favor del inglés. Por su parte, los tohono o'odham usan una de las diez lenguas con mayor número de hablantes en Estados Unidos, según el censo de 2010 (Siebens & Julian, 2011), con un estimado de 7,270, sin embargo en las cifras aparece como pima. Si bien es un número muy superior al de sus congéneres mexica-

nos, la realidad es que hay un descenso sustancial de hablantes con respecto a décadas anteriores y la transmisión del idioma se está debilitando de forma acelerada en las últimas generaciones (Fitzgerald, 2009).

El contraste económico con los grupos que habitan en México es considerable, además de las múltiples dinámicas del conflicto lingüístico. Para los cucapá de ambos lados de la frontera el desplazamiento lingüístico los coloca en una situación crítica en un futuro cercano y dadas las características del conflicto en ambos países, todo apunta a la probable desaparición de la lengua en poco tiempo. Las pequeñas comunidades en Arizona (con alrededor de 300 hablantes), Sonora y Baja California, han visto cambios profundos en los últimos años, con un fuerte impacto en el uso de la lengua y las ideologías lingüísticas que permitían su continuidad.

A su vez, los yaquis de Arizona han visto el uso creciente del inglés dentro de sus comunidades, pasando de un trilingüismo yaqui-español-inglés a un creciente monolingüismo en lengua inglesa, a pesar del esfuerzo de las autoridades y las personas de mayor edad por recuperar el uso de la lengua indígena. Los contactos con sus parientes mexicanos no han sido un factor significativo para continuar con el uso de la lengua en contextos donde sigue siendo importante, como ocurre al interior de los ocho pueblos tradicionales de Sonora.

Uno de los aspectos más relevantes de la globalización en la frontera norte y la Unión Americana, es el creciente aumento de los migrantes indígenas hacia esas regiones. Como polos de desarrollo, esta zona recibe a miles de indígenas cada año, algunos de los cuales se quedan a radicar en algún estado del norte de México o de Estados Unidos, en cambio otros, prefieren moverse a estados alejados de la frontera mexicana o a California. Los enganches y las rutas migratorias llevan a grandes contingentes a seguir el camino de quienes abren espacios en ciertos lugares, y en varios casos, las redes sociales migratorias logran establecerse en lugares específicos, como los coras en Colorado (Otis, 2011), los otomíes en Florida (Báez, 2011) y los ya conocidos grupos oaxaqueños en California. Cabe destacar a los mixtecos y zapotecos, quienes han formado asociaciones en ambos lados de la frontera para luchar por sus reivindicaciones en sus lugares de origen y destino (Barabas & Bartolomé, 2011). En el caso de las comunidades bien conformadas, el uso de la lengua sigue vigente por algún tiempo, de acuerdo a las dinámicas del mantenimiento y desplazamiento lingüístico de sus lugares de origen, aunque con una clara desventaja respecto a su continuidad ante el paso del tiempo.

Del lado mexicano, los movimientos también han sido enormes en los últimos lustros, con muchas formas de migración, tanto individual como colectiva, temporal o permanente. En el caso de ser colectiva y per-

manente se muestra una relación entre la organización del grupo, su cohesión identitaria y cierto grado de mantenimiento de la lengua indígena. Esto se observa en comunidades como los triquis, mixtecos y zapotecos que se han establecido alrededor de los extensos campos agrícolas de la llamada costa de Hermosillo, Sonora y del valle de San Quintín, en Baja California, así como otomíes y mixtecos asentados en Monterrey. En esta ciudad, señala Farfán (2011: 69) «El uso de la lengua indígena es más frecuente entre los ancianos y adultos para comunicarse en el entorno doméstico. Entre los hijos y nietos se usa poco, lo cual dificulta la transmisión a las nuevas generaciones». Los datos censales y el testimonio anterior muestran signos de algún grado de resistencia de las lenguas de los migrantes, aunque en condiciones muy desventajosas.

Sin embargo, la realidad avasallante del uso del español, el estigma de hablar una lengua indígena y la necesidad de comunicarse desde sitios lejanos a sus lugares de origen, tiene un alto impacto sobre los hablantes de lengua nativas y los coloca en situaciones muy complicadas que impiden la transmisión de su lengua. Esto contrasta con las redes sociales (densas y cerradas) que permite la conservación de la lengua en ciertos contextos, sobre todo al interior y, en algunos casos, entre los miembros de las familias migrantes.

LA LLAMADA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Aunque la escuela ha tenido una importante presencia desde mediados del siglo xx, sin duda las políticas educativas de las últimas décadas han hecho fuerte mella en las comunidades de hablantes de lenguas indígenas del norte de México, sin olvidar el impacto de la educación en lengua inglesa a la que viven expuestos los indígenas que habitan la franja fronteriza en el país del norte.

El discurso del Estado y algunos ordenamientos jurídicos manifiestan la disposición de aplicar una supuesta educación considerando las lenguas indígenas mexicanas, pero en la práctica ha funcionado en forma contraria, debido a que la tendencia del desplazamiento lingüístico se ha hecho más evidente en aquellos lugares donde la escuela tiene mayor presencia por largo tiempo. En la actualidad el sistema educativo ha permeado a la mayoría de las poblaciones indígenas y ha provocado el aumento en la sustitución de las lenguas nativas y un bilingüismo sustitutivo de grandes alcances en la mayoría de las lenguas. La complejidad del fenómeno y la falta de investigaciones al respecto hacen difícil mostrar a cabalidad el impacto de la escuela. Bastan algunos ejemplos para demostrar la enorme distancia entre el decir y el hacer en el aspecto más repre-

sentativo de las políticas del lenguaje –implementadas por el Estado mexicano– frente a las lenguas nacionales originarias.

La educación escolarizada se ha centrado en cumplir con el currículo dictado desde una perspectiva monolingüe (en español), que no menciona el total distanciamiento con las diversidades culturales. Ante esta situación los maestros bilingües se ven en la necesidad de cumplir con el programa nacional y poco o nada pueden hacer para tratar de implementar el manejo de la lengua indígena y las particularidades culturales de cada grupo étnico. En la mayoría de las lenguas continúa una prolongada discusión en torno al alfabeto particular, sin que hasta la fecha exista un consenso real sobre la manera de escribir. A esto hay que añadir la falta de gramáticas y materiales didácticos a utilizar en el aula, además, las prácticas «administrativas» que permiten la rotación de maestros –solo por cumplir el criterio de contar con un maestro bilingüe–, ya que en muchos casos estos no dominan la lengua de la comunidad a la que llegan.

Esta práctica ha sido notoria en las escuelas localizadas en las comunidades pápago u o'otam, pima y guarijío, a donde se han enviado docentes mayos, dado que son el grupo mayoritario de maestros bilingües en la región. Evidentemente no resulta un problema para ellos, debido a que la educación se imparte únicamente en español; estas condiciones impactan negativamente en la transmisión de la lengua indígena en la población más joven de estos grupos. Estas circunstancias contradicen lo estipulado en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), que dice a la letra en el capítulo III, inciso VI: «Garantizar que los profesores que atienden la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura indígena de que se trate». A 10 años de su promulgación la situación sigue siendo la misma, al menos para varios grupos étnicos del norte de México.

Evidentemente este contexto refleja la represión de las políticas del lingüísticas en las lenguas autóctonas del norte de México. Esta experiencia debería llevarnos a reconsiderar las prácticas educativas en esta área, que no difieren con las de otras zonas del país. Lo real de estas políticas muestra que la apuesta continúa siendo la de desaparecer a las lenguas minoritarias, a través de su asimilación paulatina, o peor aún, de manera radical, como en el caso de los pimas, pápagos y mayos. El caso de este último grupo es extremo, ya que tuvieron la mayor comunidad de hablantes y una gran cantidad de maestros bilingües; casi todos los niñoss están dejando de usar su lengua materna porque dentro y fuera de las aulas únicamente escuchan hablar en español.

Un panorama similar lo revela un estudio piloto sobre las lenguas indígenas ubicadas en la sierra Tarahumara. Servín (2012) expone un contexto desolador para la mayoría de los cuatro grupos de la región. Los pimas y guarijós viven carencias extraordinarias en términos escolares, mientras que los tarahumaras experimentan un franco proceso de asimilación, a pesar de la intensa resistencia que han demostrado a lo largo de siglos. La escuela y los albergues imponen el uso del español en la vida comunitaria y en los espacios comunicativos de niños y jóvenes estudiantes. Todo lo anterior nos muestra cómo la llamada educación intercultural bilingüe carece de esa cualidad, pues solo cumple la función de desplazar a las lenguas nativas. El único programa más proclive al uso de la lengua materna en el ámbito escolar es el de los tepehuanos del norte de Chihuahua. Los maestros y alumnos son hablantes fluidos de la lengua y eso ha permitido en los últimos años la implementación de un programa de escritura en lengua indígena. Un estudio empírico permitiría evaluar el buen funcionamiento de la escuela en uno de los grupos menos investigados y más aislados, pero también uno de los mejor integrados en sus diversas estructuras organizativas.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Podemos afirmar que la globalización continúa con los procesos de asimilación de las lenguas y culturas del norte de México; únicamente en el caso de las dos lenguas con menos hablantes –y hasta ahora las más vitales– han mostrado un carácter más integrador. Este modelo económico ha impactado y cambiado a esta zona de México, una de las de mayor crecimiento y desarrollo. Para el resto de los grupos de la región el gran deterioro de la agricultura tradicional los ha empujado a modificar sus formas de subsistencia e intregrarse a un mercado de trabajo en donde el español es la lengua dominante.

Estas políticas lingüísticas ofrecen un discurso de apoyo a la continuidad y el derecho de los pueblos y lenguas indígenas de la región, apegado a los preceptos jurídicos y políticos, pero que en la práctica se muestra como un proyecto «modernizador» que sigue con la minorización lingüística y cultural de los grupos étnicos, nativos y migrantes. Sin embargo, las ideologías lingüísticas afirmativas y las identidades étnicas presentan diferentes grados de resistencia a los cambios, refuncionalizando en lo posible las oleadas de transformaciones que les llegan desde múltiples ámbitos. El conflicto es permanente, y a pesar de eso, algunos sectores de los grupos indígenas se resisten mediante diversos mecanis-

mos, muchos de ellos pasivos, en cambio otros, con demandas específicas para tratar de mantener vivas sus lenguas, identidades y estructuras sociales.

REFERENCIAS

Báez, L. (Coord.). (2011). De mi parcela al ancho mundo. Efectos de la movilidad en Hidalgo, México y Clearwater, Florida, Estados Unidos. En Nolasco, M. y M. A. (Coords.), *Movilidad migratoria de la población indígena de México. Las comunidades multilocales y los nuevos espacios de interacción social* (pp. 325-395). México: INAH.

Barabas, A. y Bartolomé, M. (Coords.). (2011). Los que van al norte. La migración indígena en Oaxaca: chatinos, chinantecos, chochos y cuicatecos. En Nolasco, M. y M. A. (Coords.), *Movilidad migratoria de la población indígena de México. Las comunidades multilocales y los nuevos espacios de interacción social* (pp. 25-88). México: INAH.

Cifuentes B. y Moctezuma, J. L. (2009). Un acercamiento al multilingüismo en México a través de los censos. En Islas, M. (Comp.), *Entre las Lenguas Indígenas, la Sociolingüística y el Español. Estudios en Homenaje a Yolanda Lastra* (pp. 528-562). Manchen: Lincom Studies in Native American Linguistics 62.

Farfán, O., Fernández, I. y García, L. F. (2011). Los migrantes indígenas en la zona metropolitana de Monterrey: mazahuas, otomíes, nahuas y mixtecos. En M. Nolasco y M. A. (coords.) *Movilidad migratoria de la población indígena de México. Las comunidades multilocales y los nuevos espacios de interacción social* (pp. 27-88). México: INAH.

Fitzgerald, C. (2009). Language activism and revitalization in the Tohono o'odham community. Ponencia presentada en el 16th Annual Meeting University of Texas at Arlington Student Conference in Linguistic and TESOL.

García, B. (1760). *Manual para administrar los santos sacramentos de penitencia, aucharestia y extrema-uncion: dar gracias después de comulgar, y ayudar a bien morir a los indios de las Naciones: Pajalates, Orejones, Pacaos, Pacóas, Tilijayas, Alasapas, Pausanes y muchas otras diferentes, que se hallan en las missiones del rio de San Antonio, y rio Grande, pertenecientes â el colegio de la Santisima Cruz de la Ciudad de Queretaro, como son: Los Pacuâches, Los Mescâles, Pompôpas, Tâcames, Chayopînes, Venados, Pamâques, y toda la juventud de Pihuiques, Borrados, Sanipaos, y Manos de Perro*. México: Imprenta de los Herederos de Doña María de Rivera.

Guzmán. I. (2007). Dónde y cuándo se habló el náhuatl en Sinaloa. En Guzmán, I. y Moctezuma, J. L. (Coords.), *Estructura, discurso e historia de algunas lenguas yutoaztecas* (pp. 127-134). México: INAH.

Harriss, C. (2012). *Wa-ási-kehkíbuu naaósa-buga, "Hasta aquí todas las palabras". La ideología lingüística en la construcción de la identidad entre los guarijío del alto Mayo*. Chihuahua: Instituto Chihuahuense de la Cultura (PIALLI).

León Portilla, M. (2003). Baja California: geografía de la esperanza. *Artes de México*, 55(pp. 64-71).

Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (2003). Ciudad de México.

Miller, W. R. (1995). Prehistoria de las lenguas indígenas del noroeste de México. En *Sonora: origen y destino, Memoria del XIX Simposio de Historia y Antropología de Sonora* (pp. 167-171). Hermosillo: Universidad de Sonora,

Moctezuma, J. L. (2001*). De pascolas y venados. Adaptación, cambio y persistencia de las lenguas yaqui y mayo frente al español*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores/El Colegio de Sinaloa.

———. (2011a). Espadas, cruces y «artes». La política del lenguaje en la época colonial en el norte de México. *Diario de Campo. Nueva época*, enero-marzo (pp. 38-45).

———. (2011b). *El sistema fonológico del kickapoo de Coahuila analizado desde las metodologías distribucional y funcional*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

———. (2012). *Otra vuelta de tuerca. Las yutoaztecas en el censo de 2010*. Ponencia presentada en el Encuentro de Amigos de las lenguas Yutoaztecas, UNAM, Cholula, Puebla.

———. (En prensa). Lenguas indígenas yumanas. Entre el desuso y la revitalización. En Leyva, D. (Coord.), *Auka. Diálogo de saberes*. Baja California: INAH.

Moctezuma J. L. y Cifuentes, B. (En prensa). Lenguas y números. Análisis censal de lenguas yutoaztecas. En Dakin, K., Moctezuma, J. L. y Estrada, Z. (Coords.), *Lenguas yutoaztecas: acercamiento a su diversidad lingüística*. Hermosillo: UNISON.

Moctezuma, J. L., López, H. y Harriss, C. (2012). Sistemas productivos y movilidad indígena entre yaquis, mayos y guarijíos. En Nolasco, M. y Rubio, M. A. (Coords.), *Movilidad migratoria de la población indígena de México. Las comunidades multilocales y los nuevos espacios de interacción social* (pp. 417-466). México: INAH.

Ninyoles, R. (1975). *Estructura social y política lingüística*. Valencia: Fernando Torres.

Orozco y Berra, M. (1864). *Geografía de las lenguas y carta etnográfica de México precedida de un ensayo de clasificación de las mismas lenguas y de apuntes para la inmigración de las tribus*. México: Imprenta de J. M. Andrade y E. Escalante.

Otis, G. (2011). Aspectos de la migración cora-huichol. En Nolasco, M. y M. A. (Coords.), *Movilidad migratoria de la población indígena de México. Las comunidades multilocales y los nuevos espacios de interacción social, vol. I* (pp. 265-324). México: INAH.

Reff, D. (1991). *Disease, depopulation, and cultural change in Northwestern New Spain, 1518-1764*. Salt Lake City: University of Utah Press.

Servín, E. (2012). *Diagnóstico del desplazamiento de lenguas indígenas de Chihuahua*. Ponencia presentada en el II Coloquio Lengua y Sociedad: Lenguas indígenas en riesgo, Escuela de Antropología e Historia en el Norte de México, Chihuahua.

Sheridan, T. y Naylor, T. (Eds.). (1979). *Raramuri: a Tarahumara colonial chronicle 1607-1791*. Flagstaff, Arizona: Northland Press.

Siebens J. y Julian, T. (2011). *Native North American Languages spoken at home in the United States and Puerto Rico: 2006-2010*. United States Census Bureau.

SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN: UNIVERSIDADES E INTERNET COMO ÁMBITOS DE CONTACTO LINGÜÍSTICO

Contacto lingüístico y transformación de las prácticas lingüísticas de estudiantes bilingües en la Universidad Autónoma Chapingo[1]

Willelmira Castillejos López

INTRODUCCIÓN

Los ámbitos en los cuales puede apreciarse el contacto lingüístico son diversos: la colonización, la esclavitud y la guerra son ejemplos que conllevan condiciones de conflicto; pero también puede ocurrir en un ámbito menos violento: a través de la urbanización, el comercio y los movimientos migratorios, por mencionar algunos (Sankoff, 2004: 641). El punto común en estos procesos es la coexistencia de dos o más lenguas en un mismo escenario.

El contacto normalmente involucra condiciones de desigualdad y ventaja de una lengua sobre otra, incluso a pesar de que la coexistencia se dé en condiciones cordiales, ello se debe a que un complejo psicológico en la forma de actitudes, estereotipos y representaciones acompaña los usos cotidianos de las lenguas en contacto.

Un ejemplo de contacto, al que podríamos denominar *benigno*, debido a que la razón que lo origina no es ni violenta ni dañina para los hablantes involucrados, es el que se da en las instituciones de educación superior de México, las cuales albergan una importante matrícula de hablantes de lenguas indígenas. El caso concreto que ocupa este estudio es el de la Universidad Autónoma Chapingo (UACh), escenario históricamente reconocido como multiétnico y plurilingüístico.

En la UACh, más de la tercera parte de la población estudiantil se reconoce como indígena, sin que de ello se derive una asociación inmediata con el dominio de una lengua originaria pues, como ocurre en el escenario nacional, una cantidad importante de población indígena ha experimentado condiciones de desplazamiento y extinción de sus len-

[1] Este capítulo se elaboró dentro del marco del proyecto PAPIIT IN404313-3 (UNAM) «Situaciones y prácticas bilingües que contribuyen al mantenimiento-desplazamiento de lenguas. Análisis del "conocimiento" y de la "máxima facilidad compartida" como sistemas complejos».

guas, de modo que se constituyen como pueblos indígenas monolingües (en español).

El trabajo que se presenta en este capítulo da cuenta de la situación de contacto entre los estudiantes hablantes de lenguas indígenas y la manera en que estos establecen su posición a lo largo de la trayectoria escolar. Para tal efecto, se ha planteado una exploración en tres niveles. El primero se refiere al estado de su lengua en el lugar de origen, lo que incluye el conocimiento de los usos en el seno familiar y en la escuela antecedente a Chapingo. Aquí también se explora una percepción generalizada de cómo ha permeado el español en sus comunidades.

El segundo nivel corresponde al uso efectivo de la lengua indígena en el campus. Al respecto, se mencionan los dominios y las estrategias puestas en marcha por los estudiantes para el sostenimiento de prácticas lingüísticas en las lenguas originarias.

El tercer nivel explica la trayectoria del contacto a lo largo de los grados escolares. En este nivel se interpretan los cambios posibles ocurridos en las prácticas lingüísticas de los hablantes de lengua indígena. En otras palabras, se averigua si el resultado del contacto ha conllevado un proceso de asimilación de la lengua mayoritaria y el uso cada vez menos frecuente o nulo de la lengua originaria; o bien, si ha existido una estabilidad de esta última a largo plazo.

Con la intención de obtener datos cualitativos, este trabajo expresa los resultados de entrevistas a estudiantes bilingües de la UACh, quienes han manifestado su parecer respecto al uso, estrategias y significados de las lenguas que hablan. El estudio de caso puede entenderse como una muestra representativa de los fenómenos de contacto lingüístico existentes entre lenguas indígenas y español en México.

UNA APROXIMACIÓN A TRES CONCEPTOS CLAVE

La construcción de un marco teórico para este trabajo sobre contacto lingüístico integra elementos provenientes de la sociolingüística y de la psicología social, toda vez que alude tanto a la exploración del discurso reflexivo (Muñoz H., 2010) como a las actitudes hacia las lenguas en contacto de los hablantes de lenguas indígenas. Formularé esta sección en tres apartados: el primero como un esbozo general en torno a la *identidad* en una institución universitaria, aquí incluyo una breve descripción configurativa de la identidad social y de qué representaría en el escenario mencionado. El segundo apartado adopta la concepción de *reflexividad sociolingüística* en los términos acuñados y analizados detalladamente

por Muñoz H. (2010), y que además dan cuenta de un esquema bajo el cual es posible sustentar un empirismo de los razonamientos reflexivos de hablantes de lenguas indígenas. El tercer apartado, más orientado al enfoque de la psicología social, expresa las características de un estudio de *actitudes*. Los tres elementos: identidad, reflexividad sociolingüística y actitud, constituyen la referencia básica para comprender los hechos sobre contacto lingüístico, experimentados por los sujetos de estudio en el presente trabajo.

IDENTIDAD EN LA UNIVERSIDAD

La identidad no puede concebirse unilateralmente, sino como resultado de múltiples experiencias y asociaciones recogidas a lo largo de la vida de un individuo o de un colectivo. Butler (1995, en Mendoza-Denton N., 2004: 476) señala que «[…] el problema de la interrelación es casi imposible de pensarse fuera del marco de la secuencia y la multiplicación una vez que comenzamos con la "identidad" como una presuposición necesaria».

En efecto, una multiplicidad de factores produce la identidad de cada individuo. Tajfel (1982: 18) categoriza estos factores en dos tipos. Por un lado, señala que existe una *identidad social*, en la que los individuos asumen la pertenencia a un grupo. La religión, el lenguaje, la familia, el sexo, la nacionalidad, la afiliación política y la etnicidad serían ejemplos de este tipo de identidad. Por otra parte, existe una *identidad personal*, en la que participa el gusto auténtico de los individuos hacia cierto grupo. Aquí se incluyen las formas particulares en que una persona se relaciona con otra, los intereses intelectuales y los atributos psicológicos personales, como el pensamiento y las actitudes.

Como cualquier conglomerado humano estable, las instituciones educativas son escenarios idóneos para dar lugar a ambos tipos de identidad. En México, algunas de estas instituciones constituyen micromundos en los que deambulan personas con orígenes biológicos comunes, tradiciones y costumbres, normas de conducta y características físicas diferenciadas. Estos rasgos, que constituyen la etnicidad, son un poderoso elemento de identidad, la cual se ve reforzada por el hecho de compartir una lengua.

Se comparte la lengua (identidad social), pero aunada a un complejo de actitudes (identidad personal), aunque las actitudes parecen también pertenecer a la identidad social, toda vez que se asumen en función de lo que la sociedad ha inculcado, es decir, son actitudes aprendidas. Pero lo importante aquí, más que indagar a qué área pertenece cada uno de los elementos mencionados, es configurar al hablante de lengua indígena en un sujeto cuya identidad, tanto social como personal, se construye en la

relación estrecha entre lenguaje y etnicidad, teniendo el lenguaje un papel crucial para la definición de la identidad étnica mediante su uso (Eastman, 1985).

En un contexto donde conviven culturas, lenguas y filiaciones étnicas, la identidad se vuelve especialmente relevante, pues se convierte en el factor de identificación social, es decir, en aquel que permite a un individuo «localizarse a sí mismo o a otra persona dentro de un sistema de categorizaciones sociales usadas por una persona para definirse a sí misma o a otro» (Tajfel, 1982: 18). Al tiempo que las categorías sociales incluyen al individuo dentro de un grupo, lo excluyen de otros, de modo que la identidad se convierte en un hecho paradójico, al permitir la percepción propia en función de la percepción del otro, en otras palabras, se construye la idea de alteridad.

Cuando el otro es identificado por la afiliación lingüística en un contexto ajeno a la región común, la lengua o, mejor dicho, la variedad lingüística se concibe también como variedad social (Fishman, 1988: 49). El recinto universitario no es el espacio geográfico natural de dicha variedad, pero algunos dominios y algunos momentos dentro de dicho espacio pueden dar lugar a las prácticas lingüísticas identitarias.

Las formas en que dichas prácticas se efectúan no están exentas de la influencia de un complejo de representaciones, estereotipos y prejuicios hacia la lengua y sus hablantes, pero de cualquier modo ocurren en el marco del contacto lingüístico y dan cuenta de un proceso transformador que reconstruye la identidad de los hablantes.

Cabe señalar que estamos hablando de reconstrucción de la identidad en el recinto universitario multicultural y pluriétnico. Aunque la sociolingüística refiera gran parte de sus estudios a una identidad relativamente estable, basada en la categorización social, existen también categorías emergentes en las que el individuo participa (Mendoza-Denton, 2004). Dichas categorías se sostienen en la práctica conjunta de ciertas actividades. La universidad es semillero de un gran número de actividades o proyectos sociales comunes en los que los hablantes, cualquiera que sea su filiación étnica, participan o deben participar. En este involucramiento, indudablemente se da una nueva orientación hacia lo propio y hacia lo ajeno, incluida la lengua.

REFLEXIVIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA

Muñoz (*ídem*) ha sugerido que el concepto de reflexividad sociolingüística no está exento de sutilezas y complejidades; sin embargo, ha podido dilucidar, a partir de discrepancias teóricas con otras disciplinas de cono-

cimiento (como la antropología y la etnolingüística), las características de un concepto de gran utilidad para el análisis del discurso de hablantes de lenguas indígenas cuando tratan la posición de su lengua respecto de otra(s). Estas características las resume en tres principios:

1. La reflexividad sociolingüística, como capacidad de razonamiento, incluye no sólo elementos cognitivos, sino también afectivos y de prescripción social.
2. La reflexividad sociolingüística, como capacidad valorativa, procesa mecanismos de clasificación y comparación, de lo que se deriva una autoconsciencia.
3. La reflexividad sociolingüística, como capacidad basada en mediaciones secundarias y terciarias, asume como referencia la descripción de rasgos y atributos dirigidos a las comunidades de habla y a sus hablantes, en el mismo sentido que a las culturas y lenguas que representan. (Muñoz H., 2010: 260).

Las tres características pueden funcionar como premisas para el abordaje de la discusión a que alude el tema del contacto lingüístico tratado en este trabajo pues, como se verá en los resultados y conclusiones, son los razonamientos psicológicos, evaluativos y mediados los que subyacen detrás de las respuestas de los entrevistados.

Al abordar la reflexividad sociolingüística de los hablantes se configura una descripción de dos planos, uno referido a las prácticas lingüísticas en los distintos dominios dentro de la comunidad a la que pertenecen y dentro de la institución educativa (UACh), y otro concerniente a lo que les representan dichos usos. Aquí se entremezclan las valoraciones en torno a la identidad indígena más allá de que los hablantes se conciban como portadores de una lengua originaria. El mismo autor propone un esquema empírico para tratar estos asuntos.

Los materiales sugeridos consisten en narrativas autobiográficas, entrevistas formales de actitudes, escalas de valoración de juicios reflexivos, y la famosa técnica de *matched-guise,* desarrollada por Lambert en 1965 (Muñoz, H., 2010), de los cuales aquí se ha optado por la entrevista, cuyos rasgos específicos se dan en la sección relativa al método. De manera más o menos análoga al trabajo de Muñoz, la secuencia bajo la cual se está abordando la entrevista a los estudiantes de la UACh que hablan lenguas indígenas, involucra un perfil lingüístico en tres frentes: el origen familiar y comunitario, el impacto de permanecer en un escenario monolingüe en español y la influencia de la escolarización a lo largo de al

menos seis años de permanecer fuera de contacto permanente con la comunidad de origen.

Tras la expresión de algunas características conceptuales y empíricas de la reflexividad sociolingüística, es necesario incluir un aspecto que atañe fuertemente al contacto lingüístico y que se refiere al hecho de que en la reflexividad está normalmente presente la idea de que las transformaciones ocurridas a las lenguas originarias se dan por «factores exclusivamente externos» (*ídem*: 69). La complejidad existente en un proceso de asimilación de una lengua distinta a la de origen no puede, sin embargo, derivar en una afirmación tan determinante, pues las razones de la vitalidad lingüística en la lengua de origen pueden también estar en función de factores internos. Un panorama de estos factores, que son configurados como *presiones* que promueven ya el desplazamiento, ya el mantenimiento de las lenguas indígenas, puede encontrarse en Terborg & García Landa (2011).

Este estudio intenta explorar la reflexividad sociolingüística de los hablantes de lenguas indígenas en una institución de educación superior con fuertes rasgos multiétnicos y plurilingüísticos, por lo tanto, observaremos cómo se dan las formas de resistencia o asimilación en relación con el español. Vale la pena mencionar la explicación de Muñoz (2010) sobre este aspecto elaborado por Pardo (1995):

> El planteamiento de que los factores externos a las comunidades indígenas no son los responsables exclusivos de la agudización del conflicto intercultural, se apoya en la idea de que los hablantes indígenas simplemente resisten y toman alternativas porque la lengua es la última institución consensual. Desplazar una lengua vernácula equivale a desplazar los sistemas más profundos de cognición y de expresión de una comunidad. Incluso cuando los individuos consienten la asimilación, es muy difícil suprimir su lengua materna. Como se sabe, la lengua se une estrechamente al concepto de uno mismo: personalidad, pensamiento, identidad del grupo, creencia religiosa, y rituales culturales, formales e informales. (Muñoz, H. 2010: 70, acerca de Pardo, 1995).

Así, una tarea importante en este ejercicio de reflexividad sociolingüística consiste en evidenciar el peso de factores internos y externos en un contexto de contacto que conduce, o a una asimilación de la lengua mayoritaria o a una estabilidad de la lengua indígena. Dicha reflexividad está concebida como el mecanismo de comunicación que dará cuenta de esta situación.

ACTITUD LINGÜÍSTICA

Este concepto es muy útil en el estudio de circunstancias de contacto lingüístico debido a que de él dependen las elecciones y los usos que un hablante bilingüe hace de sus lenguas (Janés J., 2006). La *actitud lingüística* se deriva del propio concepto de *actitud* en psicología social, disciplina en la que es un término clave, pero también multifacético, a la que los propios ejercitantes de la disciplina han aportado una gama amplia de definiciones (véase Summers, 1976). A pesar de esta diversidad, existe consenso, como el expresado por Fishman (1975) al afirmar que la actitud es aprendida, que es una predisposición a la respuesta y que esta respuesta puede ser favorable o desfavorable respecto de un objeto. Un señalamiento importante al respecto es que, al ser aprendida, la actitud es producto de una experiencia anterior. Veremos cómo estas experiencias inciden en la descripción de los usos lingüísticos de estudiantes bilingües.

La noción de actitud lingüística puede no ser tan problemática en cuanto a significación como el solo concepto de actitud. Appel (1987, en Blas Arroyo, 1999: 19) la entiende como «una postura crítica, valorativa, del hablante hacia fenómenos específicos de una lengua e, incluso, hacia dialectos y diasistemas completos». Los seres humanos no son solo inerciales en cuanto a su comportamiento, sino que también actúan como consecuencia de las actitudes que han aprendido, es decir, reaccionan de un modo consciente y deliberado ante ciertos estímulos. Si en la cultura lingüística en la que han estado inmersos han «aprendido» a desvalorizar cierto acento o ciertas formas del lenguaje, asociando siempre estos elementos a un prototipo de hablante, con toda seguridad, su actitud hacia esas formas se mantendrá por mucho tiempo (aunque puede no ser para siempre). En ese sentido, la actitud lingüística se presenta como una reacción aprendida socialmente, pero que se desarrolla en un proceso de reflexión que Aoroux (1989 y 1994, en Miotto Cf., 2009: 2) denomina como *epilingüístico*.

La actitud lingüística es entonces un acto evaluativo dependiente de una apreciación subjetiva social. Le Page (1980, en Blas Arroyo, 1999) la explica además como una manifestación de identidad en que los individuos conforman su propio sistema de normas lingüísticas con la intención de asemejarse a aquellos con los que quieren ser identificados. Así, las interacciones verbales son intercambios de comunicación en las que se despliegan una serie de actitudes tendientes a expresar el propio yo o la identificación del yo con respecto al interlocutor, con lo que los portadores de dichas actitudes tienden a encontrar un espacio de pertenencia

social. De este modo, las actitudes lingüísticas son detonantes de mecanismos de identidad social.

Para este trabajo, el concepto de actitud resulta interesante porque guarda «una estrecha relación […] con los sistemas estructurales del individuo» (Janés J., 2006: 121), por lo tanto, puede dar cuenta de sus valoraciones respecto a los entornos sociales (y lingüísticos) en los que ha vivido. Pero la contemplación de la actitud lingüística pretende complementarse en los elementos, los roles y las reglas de lo que Fishman (1979) llama *dominio social*, en donde se clasifican las situaciones sociales según elementos específicos de la conducta lingüística en el contexto que ocurren. Moreno F. (2009), citando a Fishman (1979) explica estos dominios o ámbitos como «conjuntos o constelaciones de factores, tales como el lugar, el tema y los participantes, capaces de determinar la actuación lingüística». Mediante el uso de la lengua indígena en un escenario de contacto lingüístico, el hablante refleja los dominios específicos y los propósitos de dichos usos. En este panorama se puede inferir la actitud.

La actitud lingüística involucra también el tratamiento de una fase empírica, para ello es importante considerar su posición bajo dos enfoques, el mentalista y el conductista. Desde la perspectiva mentalista, las actitudes no son analizables directamente sino a través de instrumentos que funcionen a modo de camuflaje, se trata de un estado de disposición que el investigador debe descubrir (interpretar) indirectamente. En este enfoque interviene un estímulo que provoca la reacción del hablante de modo que el investigador puede realizar una introspección. Así, se considera a la actitud como un estado mental interior (González Martínez, 2008) y se utilizan instrumentos que estimulan la reacción a cierto objeto. Esta es una manera indirecta de medir las actitudes.

Por su parte, el enfoque conductista se refiere a la opinión concreta que el hablante da sobre su lengua en torno a diversas cuestiones, por ejemplo, si considera que su lengua es «bonita», si se debe enseñar a otras personas, si se debe hablar de cierta manera en tal situación, etc. En esta perspectiva, las actitudes son conductas basadas en las respuestas que los hablantes dan en un contexto social. Así consideradas, las actitudes pueden abordarse directamente, mediante un cuestionario o una entrevista, por ejemplo.

El enfoque mentalista, aunque metodológicamente conlleva más riesgos e inseguridades que el conductista, es el más empleado en la investigación de las actitudes porque permite el estudio de las respuestas de los informantes en un contexto de mayor apego a la conciencia lingüística, además, las hipótesis planteadas son más predecibles en cuanto a la conducta verbal, a diferencia del enfoque conductista. Es precisamente esta

facilidad de predictibilidad lo que favorece el empleo del enfoque mentalista (López Morales, 2004). Otra diferencia entre los enfoques mentalista y conductista es la concepción de la actitud, para el primero se entremezclan los factores cognitivo, evaluativo y conductual, es decir: lo que los sujetos saben acerca del objeto en cuestión, el nivel de aprecio hacia tal objeto, y cómo este les hace reaccionar. Para los conductistas no existe tal división.

Saber si un estudio sobre actitudes lingüísticas utilizará uno o ambos enfoques es pertinente en el sentido que se podrá saber si los datos que se obtienen registran sólo la subjetividad de los hablantes o si consideran también los datos objetivos. En el caso que ocupa esta investigación, se trata de la perspectiva conductista, ya que los hablantes expresan sus puntos de vista en torno a las prácticas lingüísticas en una institución educativa, puntos de vista recogidos a partir de la entrevista grupal.

MÉTODO

Modalidad de la encuesta

Se trató de una investigación de tipo cualitativo basada en la entrevista grupal. Esta técnica se caracteriza por la exposición a un grupo de personas de un esquema semiestructurado semejante al de la entrevista individual (Rodríguez M. Darío, 2005). La diferencia con esta última es que se plantean preguntas cuya temática es común a todos los individuos del grupo y no a una persona en particular. De este modo, las respuestas de los participantes complementan el tema planteado. En esta técnica, el entrevistador se convierte en una especie de moderador «cuya misión se reduce a dirigir la entrevista conduciendo al grupo mediante una pauta amplia» (*ídem*: 103). El carácter colectivo de la entrevista grupal hace que el entrevistador no tenga un papel tan protagónico como cuando se trata de una entrevista individual.

La operatividad de las entrevistas en este trabajo consistió en la visita a ocho grupos de estudiantes (Tabla 1) de diversos grados escolares en la UACH. Dichas visitas estuvieron previamente acordadas con el profesor del grupo. Durante la intervención, que normalmente ocupó una hora, la entrevistadora explicó los objetivos del trabajo, la importancia que para este tenía la entrevista grupal y las razones para seleccionar exclusivamente a los estudiantes hablantes de lenguas originarias dentro de cada grupo. En total se entrevistó a 32 estudiantes, cuyas lenguas originarias se muestran en la Tabla 1. La temática planteada se expresó

en términos de los contextos de uso de la lengua originaria y del español en el lugar de origen de los estudiantes, y cómo se contrastan estos usos en relación con la llegada a Chapingo, donde el español es la lengua mayoritaria. La discusión se centró en los siguientes puntos:

1. Lengua usada en la casa familiar.
2. Lengua de la instrucción escolar previa a Chapingo.
3. Lengua usada en el recinto universitario fuera del salón de clases.
4. Representaciones y significaciones sobre la lengua indígena y la lengua española.

Con la finalidad de dar estructura a la entrevista, tras la discusión grupal, se entregó a los estudiantes un cuestionario destinado a retroalimentar lo expresado por ellos en la conversación. La finalidad de este instrumento fue fijar las respuestas y opiniones vertidas a modo de conclusión de la tarea. De este modo se contó también con datos cuantitativos y se facilitó la codificación de los resultados a partir de la combinación de técnicas.

El diseño metodológico supuso un reto mayor al esperado, dado que los elementos para averiguar la situación de contacto en el campus universitario no resultaban muy claros para evidenciar cómo se llevaban a cabo las prácticas plurilingües en Chapingo. La forma en que se salvó este reto fue a través de una plática previa con seis estudiantes de origen indígena que aportaron elementos en términos de sus sentimientos hacia la lengua materna, del apego identitario hacia la misma y de la búsqueda de espacios en donde poder ponerla en práctica. En realidad, las variables definidas para este trabajo se lograron en buena parte gracias a la reflexión conseguida tras esta interacción.

POBLACIÓN A LA QUE SE DIRIGIÓ LA EXPERIENCIA

En una escala de siete años, la trayectoria escolar en Chapingo abarca desde la enseñanza media superior (llamada Preparatoria Agrícola), hasta la superior (especialidades en Ingeniería y Licenciatura Agronómica), de modo que los estudiantes pueden ingresar a esta institución una vez terminados sus estudios de secundaria o preparatoria. Para garantizar que los encuestados hubieran permanecido al menos un año en el recinto universitario, se estableció que los grados escolares con los que se trabajaría serían: segundo, cuarto, sexto y séptimo años. La razón de elegir a estudiantes de estos grados fue que ellos habían experi-

mentado más la situación de contacto lingüístico que sus pares recién ingresados. Las edades de los entrevistaron fluctuaron de los 16 a los 22 años.

Se trabajó con tres grupos de segundo grado, dos de cuarto, dos de sexto y uno de séptimo, es decir ocho grupos pequeños seleccionados a partir de su voluntad por formar parte de la encuesta y autodeclararse como hablantes de lengua indígena. La idea de contar con datos provenientes de estos grados escolares tiene que ver con la evolución del contacto lingüístico en el seno escolar, es decir, el reconocimiento de que a una estancia más prolongada bajo la influencia de la lengua mayoritaria se puede percibir o un proceso de asimilación, o uno de resistencia.

El número de informantes separados por grado escolar y filiación étnica se resume en la Tabla 1:

TABLA 1

Población encuestada por grado y filiación étnica

Grado escolar	*Número de informantes*	*Filiaciones étnicas*
2°	12	náhuatl (1), zapoteco (1), mixteco (1), totonaco (3), mixe (3), tlapaneco (1), mazateco (1), purépecha (1)
4°	8	totonaco (2), mazateco (1), náhuatl (1), mixe (1), zapoteco (1), tzotzil (2)
6° y 7°	12	zapoteco (2), chinanteco (1), huave (1), mixe (1), náhuatl (2), chol (1), triqui (1), mixteco (2), maya (1)
Total:	32	

TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Una vez aplicada la entrevista se obtuvieron dos tipos de datos: individuales, sobre la lengua hablada en los ámbitos familiar y escolar, y grupales, en relación con los dominios (dentro de Chapingo), la transformación de las prácticas y las representaciones de la lengua originaria y del español. Los datos grupales provienen de las interacciones entre los participantes, moderadas por la entrevistadora. La unidad de análisis más importante fue el grupo, pues a través de este pudimos conocer los consensos y disensos en cuanto a los usos y representaciones de la lengua originaria y su relación con el español. Los grupos son reflejados en la sección de resultados como pertenecientes a tres momentos de la trayectoria escolar: el inicial, grupos de segundo año; el intermedio, grupos de cuarto año y el avanzado, grupos de sexto y séptimo años.

Los datos individuales se reportan cuantitativamente, mientras que los grupales se reflejan como opiniones generalizadas. Al explicar el método, se afirmó que el corte de este trabajo es cualitativo, y así lo considero primordialmente, ya que la idea del mismo es profundizar en el conocimiento y la comprensión de la situación de contacto experimentada por los hablantes de lenguas indígenas, señalando el significado de la conducta lingüística e interpretando el contacto como una transformación de las prácticas lingüísticas a lo largo de los años escolares. Aunque los temas emergentes no contribuyeron al acuerdo o desacuerdo grupal de las opiniones, algunos se han considerado pertinentes para enriquecer los datos, por ello se incluyen también en este análisis.

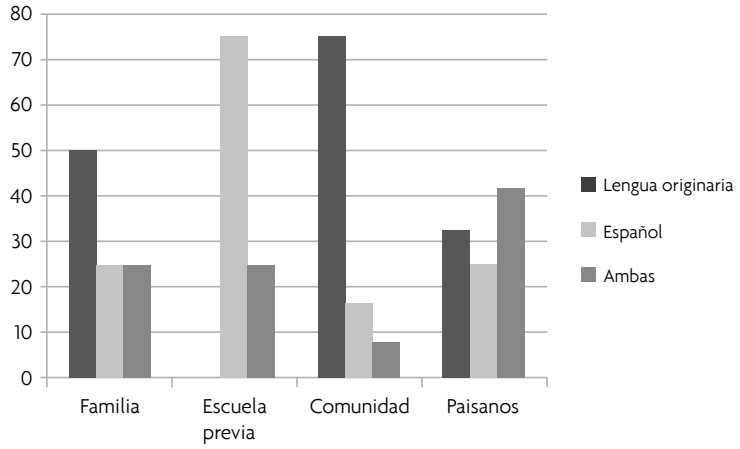
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Grupo inicial, datos individuales

La figura 1 muestra los resultados correspondientes a este grupo. La mitad de consultados declaró que la lengua que habla con su familia es la originaria (LO, en adelante), una cuarta parte señala que ambas, mientras que otra cuarta parte dijo que es el español (ES, en adelante). Este dato se asemeja al de la lengua que predomina en la comunidad de origen, donde la mayoría afirma que es la LO. En este grupo, la percepción de los informantes es que la LO tiene mayor presencia en la vida de la comunidad de origen, a excepción de la escuela, donde 75 por ciento afirmó que el español es la lengua de la instrucción escolar. Una cuarta parte señaló, que tanto el ES como la LO los utilizan en el seno escolar. Hasta este momento, parecen muy claros los ámbitos en los que se practican las lenguas en cuestión, antes de que los estudiantes ingresen a Chapingo. Sin embargo, la tendencia no es tan clara en los usos una vez que son parte de la institución, pues en torno a la pregunta «¿En qué lengua te comunicas con la gente de tu mismo lugar de origen dentro de Chapingo?», se observa que las dos lenguas tienen presencia importante en las interacciones, con 33 por ciento en LO, 25 por ciento en ES y 42 por ciento en ambas; a estos porcentajes corresponde el cuarto bloque del histograma (paisanos) en la figura 1.

FIGURA 1

Porcentaje de uso de lenguas en comunidad de origen y con paisanos en Chapingo: grupo inicial



Es interesante notar que al salir de la comunidad de origen, el contacto lingüístico se reconstruye, y el hablante de LO adquiere la consciencia del uso del ES en un escenario que le supone el uso mayoritario de esta lengua, incluso cuando se trata de la comunicación con paisanos. De cualquier modo, se nota todavía una baja (25 por ciento) de empleo exclusivo del ES con sus pares de la misma comunidad de origen. La predominante entre estos hablantes bilingües parece ser el cambio de código, de lo que valdría la pena preguntarse si este ocurre como consecuencia de una estrategia comunicativa o de una social. Los resultados como grupo pueden dar respuesta a esta interrogante.

Grupo inicial, datos grupales

Hay acuerdo del grupo en afirmar que han escuchado constantemente hablar a compañeros en su LO, y que esto ocurre principalmente en los dormitorios, pasillos, comedores, y cuando hablan con sus familiares por teléfono. Al ser recién llegados a Chapingo, los estudiantes del grupo inicial parecen tener aún una fuerte adhesión a sus comunidades de origen y la LO les significa la posibilidad de traer al recinto universitario la presencia de lo recientemente dejado.

Uno de los estudiantes, hablante de mixe, mencionó que forma parte de un colectivo que integra a unos 80 estudiantes hablantes de esta lengua, aun-

que a las reuniones solo asisten 30 en promedio, en dichas reuniones organizan actividades culturales, fiestas, o simplemente platican, siempre en LO.

Los estudiantes perciben en general que la competencia comunicativa en LO no se ha visto afectada por su estancia en Chapingo, aunque algunas participaciones expresaron que tal vez un poco, dado que en las útimas vacaciones algunos familiares les dijeron que habían cambiado su forma de hablar, especialmente el acento.

La LO parece todavía tener fuerte presencia identitaria en este grupo, pues manifestó que les representa a su familia, sus costumbres, su tierra y a su gente. Para ellos, existe consenso en que el ES ha sido un instrumento de comunicación y un medio para acceder al conocimiento del mundo y para relacionarse con otras personas, por ejemplo, las que viven en la ciudad. El ES es símbolo de la educación y le atribuyen una importancia instrumental, mientras que la LO es un instrumento que se utiliza en función de lo que los define socialmente.

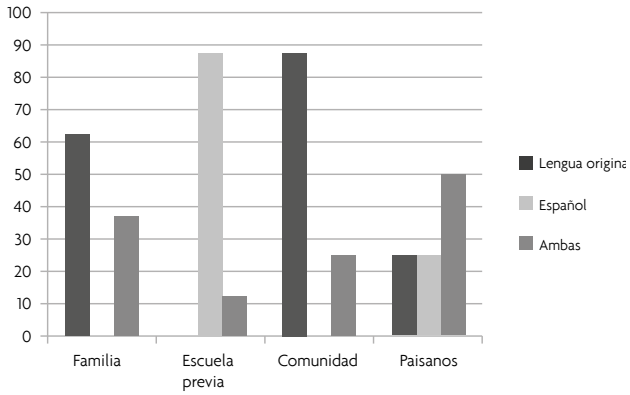
Grupo intermedio, datos individuales

Los datos presentados en la Figura 2 no difieren notablemente de aquellos de la Figura 1. Se observa una tendencia principal en la práctica de la LO en la familia y en la comunidad de origen, y del español en la escuela; de igual manera, en el recinto universitario vemos una distribución más amplia en el uso de la lengua de comunicación con paisanos.

Los ámbitos de empleo de la LO y el ES siguen siendo claramente diferenciados: el ES es para la escuela y la LO para la familia y la vida comunitaria. Aunque este grupo de estudiantes ha tenido mayor contacto con el ES que el grupo inicial, debido a que han cursado la preparatoria en una institución hispanófona, mas los datos individuales no se diferencian en gran medida. En el seno de la entrevista grupal se preguntó a los estudiantes en qué lengua se sentían más cómodos para expresarse y el acuerdo general fue que en ambas, pero dependiendo del dominio en el que se encontraran. Sin embargo, se observó un detalle interesante: en el grupo inicial, cinco de los doce estudiantes entrevistados afirmó que en realidad se sentían más cómodos con el español, mientras que en el grupo intermedio no ocurrió ninguna respuesta en este sentido y de hecho tres de los cinco estudiantes expresaron que se sentían mejor al expresarse en la LO.

FIGURA 2

Porcentaje de uso de lenguas en comunidad de origen y con paisanos en Chapingo: grupo intermedio



Un dato que sí marca una diferencia entre el grupo inicial y el intermedio es que en el ámbito familiar el español tiene más presencia en el primer grupo, pero nula en el segundo, como lo muestran las figuras anteriores. Al ser datos individuales no podría extrapolarse una afirmación en el sentido de que los hablantes más jóvenes están expuestos a una mayor presencia del español, pero de cualquier modo, había que hacer notar esto, sobre todo cuando se ha obtenido que 42 por ciento de los entrevistados en el nivel inicial dijeron que se sentían más cómodos al comunicarse en español, mientras que ningún informante del grupo intermedio se manifestó en este sentido.

Grupo intermedio, datos grupales

La mayoría de estudiantes de este grupo también están de acuerdo con que han escuchado conversaciones en lo dentro de la institución, pero algunos afirmaron que hay hablantes de lo que no lo hacen porque «sienten vergüenza». Al haber permanecido más tiempo en contacto con hablantes de es, los estudiantes del grupo intermedio pueden haber percibido el significado social de las lo, y aunque aseguren que sí se hablan, parecen estar conscientes de las representaciones y estereotipos que conlleva su práctica.

Los estudiantes afirman que el uso de la lo ocurre en cualquier dominio, por ejemplo, en los dormitorios, comedores y pasillos; sin embargo, expresan que las conversaciones se dan en cualquier parte, siempre que sea fuera de clases, particularmente en situaciones de convivencia donde no hay hablantes monolingües de español.

De los ocho estudiantes entrevistados en este grupo, siete afirman que no han olvidado vocabulario o formas de decir las cosas en su LO desde su estancia en Chapingo, en cambio, uno afirma que sí.

En lo que respecta a la representación de la LO y el ES, la LO significa la identidad familiar, comunitaria y de la tierra de origen, mientras que el ES es sinónimo de superación académica y social, además de símbolo de progreso. Es también el ES la forma de interacción con la mayor parte de las personas del país, por lo que se le atribuye un sentido práctico al facilitar la comunicación en general.

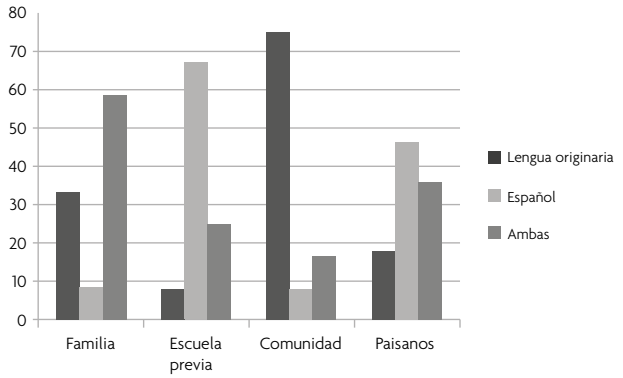
Grupo avanzado, datos individuales

En lo que respecta al contexto familiar, la escuela y la comunidad, los datos presentados (Figura 3) no muestran una diferencia contundente con aquellos de los grupos inicial e intermedio, es decir, sigue existiendo una fuerte adherencia al uso de la LO en familia, aunque en el caso del grupo avanzado, casi 60 por ciento de los encuestados declararon que utilizan ambas. El ES sigue siendo el principal vehículo de comunicación en la escuela y, en menor medida LO. En la misma línea que los grupos anteriores, la percepción de los informantes es que la LO tiene aún una presencia importante en sus comunidades, de ahí se explica que 75 por ciento opine que es el medio en que la mayoría de la gente de sus pueblos se comunica en la vida cotidiana.

Un dato diferente es el que corresponde al uso de la LO en Chapingo. En el grupo avanzado, 18 por ciento de los estudiantes declara que usa la LO con sus paisanos. La predominancia en las interacciones corresponde al ES, con 46 por ciento, seguido de ambas lenguas, con 36 por ciento.

FIGURA 3

Porcentaje de uso de lenguas en comunidad de origen y con paisanos en Chapingo: grupo avanzado



Grupo avanzado, datos grupales

Al igual que sus pares de los niveles inicial e intermedio, los estudiantes de los últimos años en Chapingo están de acuerdo en que es común escuchar conversaciones en lenguas originarias en el recinto, y que estas ocurren principalmente en el comedor, los dormitorios, pasillos y, en general, en cualquier sitio que suponga un encuentro fortuito o planeado. Estas conversaciones se dan en un ambiente de intimidad donde normalmente no participan hablantes de es.

Es interesante observar que de los doce estudiantes entrevistados, siete afirman que sí han olvidado alguna parte de sus lenguas, y que esto se debe a las pocas oportunidades de emplearla. Comentan que al regreso a sus comunidades los comentarios sobre la forma en que han modificado sus expresiones son más recurrentes. Sin embargo, hubo cinco estudiantes en este mismo grupo que consideran tener la misma soltura o fluidez al comunicarse en su lo cuando regresan a sus lugares de origen.

En cuanto a lo que representa cada una de las lenguas que hablan, los estudiantes atribuyeron a la lo las características de identificación con sus raíces, sus pueblos y sus familias. Una palabra recurrente en la plática fue *orgullo*, en el sentido de que hablar una lo los hace parte de una cultura que se mantiene viva mediante un lazo de unidad. De la misma forma que los grupos anteriores, ellos consideran que el es es un medio de comunicación fundamental y hasta «obligatorio» saber. El es se contempla como una lengua que permite la convivencia y comunicación con las personas que no pertenecen a su comunidad y este contacto es importante, por lo que es prioritario el dominio de esta. El grupo de estudiantes aludió el hecho de que siendo el es la lengua oficial del país, la única manera de entender qué pasa en el mismo es a través de ella. El empleo del es se vislumbra como más explícito en cuanto a que es el medio para la superación académica.

CONCLUSIONES

Con base en los resultados presentados ¿estamos en condiciones de afirmar que en Chapingo ocurre efectivamente una situación de contacto lingüístico? La respuesta a esta interrogante es sí, a pesar de que dicho contacto ocurre como una búsqueda de espacios identitarios; hasta cierto punto esta búsqueda puede juzgarse como inconsciente, dado que se da espontáneamente en la mayoría de las ocasiones, mediante las conversaciones en los pasillos, comedores y dormitorios; asimismo, puede ser vista como una

búsqueda consciente porque se planea y organiza a través de círculos que crean grupos de conversación, exposiciones culturales y fiestas.

Es preciso señalar que los estudiantes de nivel avanzado asocian más el sentimiento de requerimiento social nacional con el ES que los de nivel inicial e intermedio, mientras que LO tiene una representación más simbólica, como lo afirma uno de los informantes de este grupo:

> Para mí eso (la LO) es algo místico, algo maravilloso que mis padres han puesto en mí, es algo del cual (*sic*) te sientes muy orgulloso… [7ZO32]

A través de las entrevistas realizadas fue posible detectar que la razón que posibilita esta situación actual de contacto es el nexo lengua e identidad. A pesar del proceso de pérdida, una lengua sigue siendo el sello esencial de la identidad, porque hablarla representa los valores más profundos de una cultura, de una historia común y de rasgos particulares respecto del resto de la sociedad (Hirsch, González & Ciccone, 2006: 120). Una manera de ilustrar esta conclusión es mediante lo obtenido en las entrevistas, es decir, los vocablos utilizados cuando se les solicitó una respuesta acerca de qué les remitían cada una de las lenguas que hablan los informantes. La Tabla 2 refiere un listado a propósito de esto.

TABLA 2
Vocablos más comunes para explicar la representación de la lengua originaria y del español

Lengua originaria	*Español*
Identidad	Estudio
Orgullo	Superación
Familia	Comunicación
Cultura	Educación
Riqueza	Progreso
Costumbres	Mundo
Tierra	Nación
Pueblo	Escuela
Raíces	Medio de comunicación
Unidad	Resto de la sociedad

Pero el nexo entre identidad y lengua se encuentra también en conflicto, a pesar del contenido de cada uno de estos vocablos, pues varios de los entrevistados afirmaron que hay quienes sienten vergüenza de autoidentificarse como hablantes de lenguas indígenas. Así, puede percibirse que hay estudiantes hablantes de LO en Chapingo que sostienen una identidad invi-

sibilizada por la apremiante presencia de hablantes de ES, y por el hecho de que el cien por ciento de las actividades académicas se dan en esta lengua.

Entonces, el resultado del contacto en estos estudiantes ¿se viene manifestando como un proceso de asimilación del ES o de estabilidad de la LO? En primer lugar, tenemos que reconocer que el estado de la LO en la familia es todavía de una vitalidad importante, principalmente en los grupos inicial e intermedio, pero en el grupo avanzado el uso, tanto del ES como de la LO, ocupa casi 60 por ciento en el dominio referido. Esto puede interpretarse como un claro proceso de asimilación del ES por quienes han permanecido más tiempo en Chapingo. La adherencia a la LO ya no es tan contundente y domina el uso de ambas lenguas en el ámbito que podría considerarse más íntimo para un hablante.

El dominio más claramente asociado a la ES es la escuela y esto para todos los casos. En México, a pesar de los intentos de educación intercultural, sigue prevaleciendo una intención homogeneizante en la transmisión de la educación, de modo que la escuela sigue representando el primer cambio abrupto para la vida de muchos hablantes de LO, quienes deben enfrentar la doble tarea de entender y aplicar nuevos conocimientos, y entender y aplicar un nuevo código lingüístico. Podemos concluir a este respecto que en materia escolar, la gran mayoría de los que participaron en esta encuesta han iniciado un proceso de asimilación del ES desde antes de llegar a Chapingo, pues han revelado que a través de esta lengua –principalmente– ha tenido acceso a la enseñanza. Dicha asimilación se consolida, tras la permanencia en la universidad.

En cuanto a la comunidad de origen, la percepción generalizada es que la LO tiene aún una presencia importante, así lo señalaron tres cuartas partes de los entrevistados, sin embargo, este es un dato curioso, dado que el registro fue más alto que el asociado a las familias. Aunque se trata de una percepción generalizada, esta información es de interés porque permite establecer un contraste marcado con el contexto de Chapingo, de modo que si los informantes suelen comunicarse en LO en sus lugares de origen ¿por qué no lo harían con sus paisanos en la universidad? Lo que ocurre en las interacciones cotidianas en Chapingo, cuando se trata de la comunicación con paisanos, es propio de un proceso gradual de asimilación del ES. La Tabla 3 ilustra esta afirmación.

TABLA 3

Uso del español y de la lengua originaria con paisanos en los tres grupos

	Uso (%)		
	Lengua originaria	*Español*	*Ambas lenguas*
Grupo inicial	33	25	42
Grupo intermedio	25	25	50
Grupo avanzado	18	46	36

Se observa que la LO tiene manifestaciones cada vez menores a lo largo de la trayectoria escolar, mientras que el ES ocupa casi la mitad de las ocasiones en que interactúan personas del mismo lugar de origen y que hablan la misma LO. Un caso común es el hecho de utilizar ambas lenguas. La principal predominancia de esta opción puede ser reflejo de una estrategia comunicativa, en el sentido de buscar la manera más adecuada de expresar las intenciones de significado de un hablante, pero también puede entenderse como una estrategia social, en el sentido de comunicar la identidad actual que dicho hablante posee. La comunicación entre paisanos en Chapingo es producto también de una búsqueda de lo que Terborg y García Landa (2011: 46) explican dentro del modelo de ecología de presiones como *facilidad compartida*, en la cual se negocian las condiciones del signo lingüístico con la finalidad de estabilizar la comunicación con base en las aprobaciones y reaprobaciones efectuadas por los interactuantes durante el acto comunicativo.

Producto de búsquedas identitarias, de presiones sociales impuestas en un contexto nacional, de afanes de integración y pertenencia, o simple estrategia comunicativa y social, lo cierto es que las prácticas lingüísticas de los estudiantes hablantes de lenguas indígenas en Chapingo sufren un proceso de transformación desde que ingresan y hasta que egresan de la institución. Los estudiantes definitivamente han reconfigurado su ser lingüístico al verse inmersos en un proceso gradual –contundente– de asimilación paulatina. Este proceso sería análogo a lo que ocurre con varias lenguas indígenas en otras instituciones del país.

REFERENCIAS

Eastman, C. (1985). Establishing social identity through language use. *Journal of Language and Social Psychology* (núm. 4), pp. 1-20. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1177/0261927X8500400101.

Blas Arroyo, J. L. (1999). Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica. *Estudios Filológicos,* (núm. 34), pp. 47-72.

Fishman J. (1975). *Sociolinguistics*. Massachusetts: Newbury House.

———. (1979, 1988). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

González Martínez J. (2008). «Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas». En Olza Moreno, I., Casado Velarde, M. & González Ruiz, R. (Eds.) *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Pamplona: Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas. Universidad de Navarra.

Hirsh, S., González, H. & Ciccone, F. (2006). Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes. *Indiana* (núm. 23), pp. 103-122.

Janés, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 20(núm. 2), pp. 117-132.

López Morales H. (2004). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.

Mendoza-Denton, N. (2004). Language and Identity. En Chambers J. K., Trudgill, P. & Schilling-Estes, N. (Eds.), *The Handbook of Language Variation and Change*. EE.UU., Gran Bretaña y Australia: Blackwell.

Miotto C. F. & Glozman, M. (2009). *En torno a la distinción entre lo metalingüístico y lo epilingüístico: aportes para un estudio histórico del saber gramatical*. Buenos Aires: Instituto de Filología Hispánica "Dr. Amado Alonso"-UBA/CONICET.

Moreno Fernández, F. (2009). *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco.

Muñoz Cruz, H. (2010). *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: Concepciones y cambio sociocultural*. México: Universidad Autónoma Metropolitana

Pardo, M. T. (1995). Conservación y desplazamiento de las lenguas indígenas oaxaqueñas. *Cuadernos del Sur de Ciencias Sociales*, (núm. 11), pp. 90-123.

Rodriguez M., Darío (2005). El grupo de diagnóstico. En *Diagnóstico organizacional* (pp. 103-117). México: Alfaomega

Sankoff, G. (2004). Linguistic Outcomes of Language Contact. En Chambers, J. K., Trudgill, P. & Schilling-Estes, N. (Eds.), *The Handbook of Language Variation and Change*. EE.UU., Gran Bretaña y Australia: Blackwell.

Summers G. F. (1976). *Medición de actitudes*. México: Trillas.

Tajfel, H. (1982). *Social Identity and Intergroup Relations*. EE.UU.: Cambridge University Press.

Terborg, R. & García Landa, L. (2011). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Los implicativos sociolingüísticos del lenguaje de internet: la inadaptación social en la transferencia léxico-semántica

Carmen Cayetana Castro Moreno

LA INADAPTACIÓN SOCIAL EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Son todavía muchas las incógnitas que surgen en torno al empleo del lenguaje en Internet. Es fundamental su estudio desde una perspectiva sociológico-lingüística, pues el inapropiado empleo de este puede ser el origen de los principales malentendidos en la red. En un medio cada vez más accesible a tod@s, estos riesgos situacionales son debidos, en gran parte, al nivel sociocultural de nuestros interlocutores, pero, se agudizan en la medida en que entran en juego factores de tipo intercultural, como son la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero, o los criterios de «mínima facilidad compartida», es decir, los circunstantes que dificultan el acercamiento en la comunicación misma.

Nos adentramos en el terreno de la Lingüística Medial a fin de exponer las tendencias terminológicas que progresivamente van adoptando el idioma alemán y castellano, y de poder facilitar la integración de los discursos en un contexto coherente y homogéneo. A lo largo del presente artículo se hará uso de información obtenida directamente de portales y foros de la Red, causa, en su esencia, de desencuentro y controversia en ámbitos sociales y culturales. El idioma inglés será nuestra referencia más inmediata, considerándolo, por nuestra parte, idioma franco y esencial de nuestro breve estudio.

Ciertamente, en el mundo que nos ocupa son todavía frecuentes las incógnitas referentes a la utilización de datos *online* y la canalización de los mismos. Se *habla* de una «revolución mediática», siendo numerosos los programas que ya forman parte de nuestras culturas (Cf. Erasmus-Kritzinger 2000).[1] En los nuevos medios, cada vez más empleados

[1] Sin ir más lejos citamos el *World Wide Web* (www). Contribuye a la difusión de contenidos a través

por usuarios en todo el mundo, y de los que con frecuencia se diserta de los modos más variados; a saber, «Internet ha entrado en nuestras vidas para quedarse para siempre» (Cf. Rubio Moraga, 2011),[2] etc. se alcanza una globalización de ideas, las cuales ciertamente deberían de ser delimitadas, para así lograr un mejor entendimiento de los propósitos. Estos no serán otros que la unidad del hombre en el plano de la comunicación directa y efectiva. Prueba de ello es que seamos partícipes de las redes sociales y la multitud de vocablos emergentes, por ejemplo: *cyber-café, -shopper, -slang, -space, -link; inter-nautas…*

SUPUESTOS DE GLOBALIZACIÓN: DIALÉCTICA E HIPÓTESIS

Alcanzar el «Ideal» en Internet constituye una utopía, pues es inviable elaborar un manual de pautas que contemple contenidos infinitos de páginas *Web*.[3] En cambio, sí podemos desglosar los símbolos de la transmisión virtual, en donde tan solo infieren los comunicantes en un lugar primigenio –físico o existencial, si cabe– mediante la reconversión de *bases de datos* del denominado *ciberespacio*, una diferencia fundamental con las literaturas exilistas, y su defensa por la integridad del idioma alemán. Tomamos como ejemplo a Heinrich Heine, que en París (1830) escribiría el poema *Ich hatte einst ein schönes Vaterland*. Nos parece significativo el siguiente verso que aclara el concepto de *Sprache als Heimat* (*la lengua como hogar)*, para distinguirlo de la subyacente *esfera* globalitaria: [...] «Das küßte mich auf deutsch und sprach auf deutsch (man glaubt es kaum, wie gut es klang) das Wort: *Ich liebe dich* -es war ein Traum » *(el lugar) me besó en alemán y me habló en alemán (casi no puede creerse lo bien que sonaba* (Heinrich Heine en Bernd Kortländer, 1997: 354).

La *lengua cibernética* se aprecia a través de la pantalla de un ordenador, en donde se concretizan las diversas teorías lingüísticas cognitivas y conexionistas. Los términos *jerga* o *slang* (alem. *Netzjargon*) abarcan no solo un tipo de habla coloquial, sino el resultado de la unidad de expresión dialógica estratificada y excluyente, un instrumento que reúne varios modelos comunicativos. En este sentido, pensamos que las variantes que representan el castellano y alemán medial son altamente divergentes

de hipertextos.

2 En: http://www.ucm.es.

3 Un ejemplo más de que en ocasiones la *realidad* se contrapone a la *razón*. Nos basamos aquí en el concepto schopenhauriano de «Weltgeist».

en criterios de funcionalidad, representación y grado de elocución discursiva, tanto a nivel intra- como extratextual (Cf. Hartmann, 2004: 120).[4]

SITUACIONES IDI (DE INCERTIDUMBRE, DESCONTEXTUALIZACIÓN, INSEGURIDAD) Y OTROS FACTORES «INTRANSCENDENTES»

Brenda Danet ya hizo referencia a la necesidad del análisis de los foros en cuanto al inglés respecta (Danet, 2001: 62-63). Nuestra estadística desvela que las frases y los modismos repetitivos del alemán y castellano (70%) han superado ampliamente el margen de uso de las oraciones convencionales (29.9%).[5] Dichos formulismos quedan constituidos con las particularidades de cada sistema en los niveles sintáctico y/o léxico-semántico (Hoffmann, 2004: 103). Las investigaciones de «Sprache und Kommunikation im Internet» confirman los planteamientos que aquí se exponen, basados en la siguiente clasificación (Mair, 2008: 7-14):[6] Ökonomiefunktion («Función económica»): el acortamiento intencionado de la lengua con miras a delimitar tiempo, espacio… fines persuasivos;[7] Identitätsfunktion («Función de identidad»): el empleo de signos de expresión específicos y de un lenguaje especializado; Interpretationsfunktion («Función de interpretación»), por la cual se acepta un contenido (a)gramatical y se promueve el lenguaje coloquial entre amigos (Palkowa, 2003: 219 y Moors, 2006: 74-77);[8] Oraliteralitätskonzept («Concepto de oralidad»), por el que se adaptan formas propias de la oralidad al carácter textual.[9]

De nuestro estudio resulta que, en particular, las paremias (refranes, citas, anuncios) se prestan a numerosas interpretaciones equívocas y que es inevitable el enfrentamiento con la dialectología original. Jay David

---

4 Partimos de la definición de *emails*, chats y foros, interpretando una selección de ciento treinta y dos casos pragmáticos.

5 Consultadas las fehacientes bases de datos de «Internetforen.net» y «Smeet.com». La metodología aplicada hace referencia al promedio equiparable en la frecuencia de uso en lengua alemana y castellana.

6 Y en otras funciones adicionales como la actualidad («Aktualität»), hipertextualidad («Hypertextualität»), interactividad («Interaktivität»), multimedialidad («Multimedialität»), y anonimidad («Anonymität»).

7 Uno de los principales rasgos compartidos con la publicidad.

8 Son especialmente los jóvenes quienes sienten afinidad con el lenguaje descrito. Por ello han ido surgiendo referencias con respecto a la rápida adaptación de este grupo a las nuevas tecnologías: p. ej. *das Gehirn wird zum internen/Internet Arbeitsspeicher < tener un procesador interno por cerebro/tener la mente hecha a Internet*; *auf dem Programm gefahren werden < ser un experto en el programa*; *vernetzt sein < estar en conexión*; *upgeloaded sein <* (en sentido figurado) *subirse a la red*. Con el empleo de estos vocablos *está uno puesto al día < up-to-date*, etc.

9 La literatura tradicional, de carácter oral, experimentó el proceso inverso de adaptación a la narración e ilustración, que goza por excelencia de los signos ortográficos propios de la escritura.

Bolter se muestra coincidente con estas afirmaciones, en relación a la interculturalidad de la escritura en Internet (Cf. Bolter 2001: 68-74). Los porcentajes obtenidos en las distintas tipologías discursivas nos dan idea de los índices de frecuencia: [1º, alem...] - Grußformeln o. Ä.: *Mach's gut!* ↔ [2º, cast…] Fórmulas de saludo: *¡Qué te vaya bien!* {35%}; - Redensarten: *Das ist ein Ding wie 'ne Wanne!* ↔ Tipos de discurso: ¡Vaya barrigota! {25´7%}; - Sprichwörter: *Früh übt sich, was ein Meister werden will* ↔ Refranes: *? Se le veía venir desde pequeñito* {12,9%}; - Zitaten, Slogans: *Wenn Wahlen irgendetwas verändern würden, dann wären sie doch längst verboten* ↔ Citas, slogans: *Si las elecciones cambiaran algo, ya las hubieran suprimido desde hace tiempo* {4%}.[10]

La expresión de unidades fraseológicas inciertas

Para que exista una unidad fraseológica se precisa contar con una combinación de palabras estable: la fijación de un orden (no es lo mismo decir *a trancas y barrancas* > *mit Mühe und Not* que * *a barrancas y trancas* > * *mit Not und Mühe*), la fijación de categorías gramaticales (p. ej. *por si las moscas* / * *por si la mosca* > *für alle Fälle* / * *für jeden Fall*), la fijación en el inventario de sus componentes (*ponerse los pelos de punta* / * *de lado* > *die Haare stehen zu Berge* / * *zur Seite*). Obsérvese que este no es el caso en las colocaciones: *error garrafal* < *katastrophaler Fehler; comer opíparamente* < *essen wie ein Scheunendrescher.*

Una propuesta de clasificación en su complexión taxiológica a partir de los esquemas (1) y (2) en conceptos de traducción directa e inversa, refleja el automatismo de las citas frente a los refranes o giros, que no siempre tienen equivalencia directa, por ejemplo: *stolz wie ein Spanier* / *wie ein Pfau* → (* *orgulloso como un español* / * *como un pavo*); *mit einem lachenden und einem weinenden Auge (teils erfreut, teils betrübt)* ↔ cast. * *con un ojo riendo y otro llorando (contento a medias), etc.* En la mayoría de los casos pueden *entrar en juego* falsos amigos y expresiones ambiguas, especialmente cuando inciden otros factores externos. Atiéndase a la incorporación tardía de una usuaria al chat: "<Marine78>: [...], *aber das ist noch nicht die wahre Liebe*[11] <Supersexy>: Upss! <Nadine1983>: Hi, das neu´´´ Jahr bringt sie dir![12] <Marine78>: :) ??????????"[13]

---

[10] Las traducción en estos casos no es siempre viable, pues hay una pérdida del sentido semántico. Cit. en http://www.mylanguageexchange.com.

[11] En cast.: «el amor verdadero».

[12] Trad.: M: - El nuevo año te lo traerá! S: - Expresa sorpresa '?' La reiteración significa intensidad, y no implica esfuerzo, se consigue manteniendo pulsada la letra.

[13] Citado en http://www.internetforen.net.

Comprobamos aquí cómo el dominio de los signos no siempre suple al fenómeno de inferencia textual,[14] tras entrecortarse el núcleo inicial *der Vergaser funktioniert zwar wieder, aber […] > el carburador funciona de nuevo*, *pero no es que vaya de perlas*.[15] Derivamos en una situación que provoca incertidumbre entre todos los comunicantes, sobre todo porque estos continúan introduciendo información antes de haber sido contestados. El conflicto queda irresoluble.

ABREVIATURAS Y ACORTAMIENTOS NEMOTÉCNICOS DE ABSTRACCIÓN

Se observa que en gran medida la esencia de la morfología alemana se mantiene en el IRC (Internet Relay Chat > «Web Chat»),[16] si bien es usual encontrar abreviaciones, p. ej. «dg» en lugar de «dumm gelaufen» o «hdl» por «hab dich lieb». Por procedimiento de las «entstehende Aktionswörter»,[17] factor con precedentes en castellano (p. ej. *si t interesa podms hablar*), se observa que se tiende a abreviar verbos mediante las terminaciones *-t, -z, -tz* o *-s*. Un ejemplo es «tele suchtz», en lugar de «ich suche mein Telefon» (Cf. Mair, 2008: 22).[18] De lo anterior se desprende que en estas dos lenguas se produce una pérdida sistemática de vocales y consonantes: y mientras en alemán se emplea «wink» en el sentido de «ich winke dir zu», en castellano es corriente eliminar la /*-h*/ en formas verbales y sustantivos,[19] como en *ac* = *hace* (forma de *hacer*) u *oi* = *hoy*; no así en alemán donde las glotales son aspiradas en sílabas no acentuadas, tal es el caso de *sehen* o ante *a, l, r, n, w* como en «Haut»;[20] sustituyéndose normalmente en castellano la grafía *j* por su alófono [x], suprimiéndose la *-e* en palabras como *bb* = *bebe* o reduplicándose los plurales, p. ej. en *bboo* / *salu2* = *be-*

---

[14] También por modificación de información o, en general, por falta de ella.

[15] Para acceder a estos foros (Webforen) se hace imprescindible aportar un *nickname*, una diferencia con Skype y las comunicaciones por videocámara, más rentables y céleres que la telefonía tradicional y la carta franqueada.

[16] Autonomía constatable en las nuevas formaciones («Neubedeutungen» o «Neuprägungen»), cuya realización incluye la metaforización de conceptos cotidianos, como p. ej. «Datenautobahn» («autopista de datos»).

[17] En cast. *palabras de formación de la acción*.

[18] Tácitas *abstracciones minimalistas* del pensamiento. Se sospecha que el verbo «schluchzen» referido a «estoy triste» es típica expresión *Comicgeräusch* («de sollozo en cómics») tan empleada por la Dr. Eva Fuchs, primera traductora de doblaje de Micky Maus y Donald Duck. Con *Schluchz* se nos daba una pista de la frase completa: *Ich suche es, aber finde (es) nicht*. La *z* procede del sonido de la acción de *schluchzen*.

[19] Conforme al punto de articulación (frz. *Lieu d´articulation*).

[20] He aquí algunas de las abreviaturas más frecuentes: HDF → *halt die Fresse* < *mantén la boca cerrada;* HDGDL → *hab dich ganz doll lieb*; kA/üka → *keine Ahnung*.

sos. Por el contrario, en alemán se acortan los vocablos a este efecto: *GuK = Gruß und Kuss < Love and kisses* y TABU = *Tausend Bussis < 1000 kisses*.

Algunos autores ya han expresado su preocupación porque estas unidades –posibles alocuciones- tienen una alta representación y aceptación en la *red*, mientras que continúan siendo graves errores morfológicos al margen de ella (Kilian, 2001: 64-67 & Luckhardt, 2009: 90). La aplicación del sistema de signos descritos es marca de descontextualización en índole escolar o académica.[21] Sabemos que los mensajes *sms* comparten por antonomasia muchas características comunes con los chats y que desde el punto de vista sociológico es de gran validez la habilidad mecanográfica de nuestro/s interlocutor/es (Dortmund Storrer, 2007: 50). Pero el problema tiene su origen en el alto índice de *contaminación* del lenguaje estándar y es fuente de las principales incorrecciones en redacciones, exámenes, etc. En general, es un mecanismo que se extiende progresivamente, muy recurrente en publicidad, mensajes televisivos… La delimitación de la problemática es compleja, pues en ocasiones los propios educadores imitan el lenguaje de Internet.[22]

Por lo mismo, el no atender a los constituyentes del idioma en textos dialógicos y el intento forzoso de *recortarlos* a toda costa puede derivar en *situaciones desconcertantes*, pues de no (pre)suponerse *X*, no se obtiene *Y*: [X {? (W/MSR/IFCG)} ↔ Y {? (ZT// WIS) }]. Aquí el emisor del mensaje *hipercodifica* la información, es decir, los elementos verbales se reúnen en combinaciones sintagmáticas, se acortan sustantivos y, prácticamente, se realizan acrónimos a partir de cualquier palabra…, de modo que el atónito receptor ya no se muestra capaz de decodificar la información, ni siquiera la (im)prescindible. A todos estos argumentos, símbolos de inexplicitud a los que se une la alta representación de algunas *networks* (alem. «Netzwerke»),[23] les une la inseguridad en la red, un motivo más para estar alerta: un pequeño error tipográfico puede dañar nuestro *software* y producir un virus. Son muchas las advertencias en este sentido:

---

[21] Referenciamos textualmente la preocupación de una profesora: «Soy docente de lengua en ESB. Mi corta experiencia me indica que lamentablemente cada vez se les entiende menos a los chicos cuando escriben. ¡El año pasado estuvieron a punto de convencerme que "hablar" se escribe sin hache! Este año aprendí que *habeses* para los chicos significa *a veces* [...]. Saludos, desde La Plata, Florencia» (En: http://portal.educ.ar).

[22] En una institución educativa se ha localizado la siguiente circular: To: All lecturers // From: HOD-Applied Languages // Date: 13 Oktober 2011 // Reminder: Speech and Poster Eliminations // When? 15 October 2011 // Time? 9:15-11:00 // Where? LF119 // CU THERE! (En: http://www.iadis.net). Trad. al castellano: A: Todos los conferenciantes // De: Jefe de Dpto. de Lenguas Aplicadas // Fecha: 13 Octubre 2011 // Recordatorio: Discurso y Eliminaciones de Cartel // ¿Cuándo? 15 Octubre 2011 // ¿Hora? 9:15-11:00 // ¿Dónde? LF119 // Nos vemos allí. (Trad. de la autora).

[23] Asociaciones o grupos independientes conectados a través de una red. Así *Greenpeace*, ONG'S y otras Entidades.

> Wem beim Surfen im ein kleiner Tippfehler Internet unterläuft, der gerät mitunter auf dubiose Seiten, die im schlimmsten Fall Viren auf die Festplatte schleusen. «Typosquatting» heißt dieses Phänomen - das Besetzen falsch getippter prominenter Internetadressen.[24]

ANGLICISMOS, APREHENSIONES Y CARACTERES PSICO-LINGUALES

A) Los *trending topics* («temas del momento») confieren a los préstamos del inglés un *carácter universal*, convirtiéndose en la lengua líder del sector con 14.7% de representación.[25] En el buscador *AltaVista* se establecen también las catalogaciones de otros idiomas: la del italiano con 3.9%, francés con 3.5%, chino con 11.2%. El alemán y castellano se sitúan en tercer lugar y cuarto lugar con 8.2% y 5.5% de usuarios respectivamente (Cf. AltaVista).[26] Es cierto que el «Lenguaje de Internet» no se muestra aún oficial ni estándar. Aunque sí existen listados alfabéticos, es todavía imprecisa la posibilidad de creación de diccionarios. La teoría lexicográfica confirma que una «palabra» se crearía mediante consonantes y vocales, y no admite la combinación número-vocal-consonante. Tampoco nos consta que existan demasiados listados contrastados español - alemán. Obsérvese un breve extracto neoalemán - neocastellano:

3n = nie, niemals, nirgendwo[27]	NW = nunca < no way, no
BBB = bis bald < baby bye-bye	BBFN = Adiós por ahora < bye for now
MfG = mit freundlichen Grüßen	YT = < yours truly
Pg = Pech gehabt < bad luck	BL = mala suerte < bad luck
www = wir werden warten	WW = esperaremos < we'll wait

B) Es sobre todo en la producción de la lengua extranjera en donde con particular énfasis se denotan las *aprehensiones* del inglés medial, p. ej.: If we do get the Money how *shud* it be used?[28] En la enseñanza del alemán como segunda lengua algunos de los errores más frecuentes están directamente relacionados con intercambios consonánticos, alternancias vocálicas y duplicaciones por interferencias del inglés (L3) y otras lenguas

---

[24] En http://www.sueddeutsche.de.

[25] Ejemplo es la palabra de nuevo uso *followers* («seguidores») en Twitter, Facebook y Tuenti: un objetivo es acumular el mayor número posible de contactos con los que se comparte el «muro o pared», esto es, la representación ordenada del contenido compartido.

[26] En: http://www.translate-to-success.com.

[27] Trad.: *n*unca, en *n*ingún momento, en *n*ingún lugar.

[28] El alumnado escribe *shud* en lugar de *should*.

más o menos asimiladas: **abgespaced* por *abgespacet*;[29] **Labtop* por *Laptop*, **abwägig* por *abwegig* (cast. incorrectamente); **Addrese* por *Adresse*; **Akkustik* por *Akustik*; **Imbus* por *Inbus*;[30] **Impressario* por *Impresario*; **Stiel* por *Stil* (cast. estilo); **Industriealisierung* por *Industrialisierung* (cast. Industrialización, de *Industrie*). De ahí que en ocasiones se escriban las vocales arbitrariamente, según pronunciación: **Lebtop*; *Lectop* por *Leptop*… En castellano se suelen sustituir sistemáticamente unas letras por otras, según la poligrafía de los fonemas: el fonema oral velar sordo */k/* adopta las formas *k, qu, c* (p. ej. **pero no kreo ser lo weno para ke alguien deje a otro x mi < pero no creo ser lo suficientemente bueno como para que alguien deje a otro por mí*); el fonema obstruyente bilabial sonoro */-b/* las grafías *b, v* y *w*.[31] Se obtienen, por tanto, las más variadas formaciones: **akustika, accustica, accústika*.[32]

En ambas lenguas hemos localizado abreviaturas homofónicas, de sonido prácticamente igual a su escritura. Pero siguen siendo muchos los ejemplos tomados del inglés, entre ellos *U2 = you two / you too, cu46 = see you for sex / sehen uns für sex, 2f4U = two fast for you, HF = have fun / viel Spaß < que te diviertas, HTH = hope this helps / hoffe das hilft*.[33] Y una fuerte tendencia –alemán, 60% y castellano, 49%- a emplear *acrónimos* procedentes del inglés. Dan cuenta de ello «lol» («laughing out loud») que viene a significar *el chateador se está riendo a carcajadas*,[34] «Afaik» («so far as I know» / «por lo que yo sé»), «O'Rly?» («Oh, really?» / «Ah, ¿en serio?»), la onomatopeya «see you» que simplemente se escribe «cu» y «night» que se acorta «n8», frente a «100pre» («siempre»), «a10» o «a2» ("adiós") y «b7s» («besitos») y a LG («Liebe Grüße»). Obsérvese también el siguiente ejemplo: <NudelMC> nein in U-Haft <Freda> Wieso das den, NudelMC <NudelMC> Der feine Herr Cybetec musste sich ja besaufen <NudelMC> dann ist er auf dem Lokalen Straßen fest auf einen Tisch geklettert <NudelMC> brüllt «FÜR ALLAH» und wirft seinen Rucksack in die Menge <Cybetec> Lustig wars aber. <Freda> LOL <Cybetec> und sitzplätze waren auch wieder frei!.[35]

---

[29] *Abgespacet* resulta de la mezcla de la palabra *abgefahren* y de la inglesa *space*, significando *endcool, geil, galaktisch*, expresiones de divertimento.

[30] Denominación de la empresa INBUS (Innensechskantschlüssel [der Firma] Bauer und Schaurte).

[31] Cuyos alófonos encuentran sus variantes en [b] y [β].

[32] Vid. Smeet: http://es.smeet.com.

[33] Contrastan con otros muy extensos, como HDGDMMLBDDWUUWDWNUHIDFILMS: «Really, really love you until the end of time and since there is no end I love you forever my darling» / «Hab dich ganz doll mega mäßig lieb, bis dass die Welt untergeht. Und weil die Welt nicht untergeht, hab ich dich für immer lieb mein Schatz».

[34] Intercambiable por *:-D* (lautes Lachen – Mr. Green).

[35] Trad.: <NMC> no, en prisión preventiva <F> ¿y eso? <NMC> se emborrachó el Sr. Cybetec y se subió a una mesa en la fiesta del barrio, empezó a gritar "por Alá" y tiró su mochila a la multitud

C) Los *caracteres psicolinguale*s suplen la interacción aspectual, mímica, de gesticulación y las formas de acentuación, no siempre coincidentes en *lengua internáutica* en alemán y castellano. De tal modo, en alemán, los *asteriscos* de la grafía [*g*] son derivados de «grinsen», «gruñir», en castellano *grrr*, y su representación internacional es *:-/*. De buena suerte los «Emoticons» pueden ser considerados como símbolos universales que representan emociones y sentimientos.[36] Se suelen formar mediante signos ortográficos tales como *:)* –el cual representa la expresión de una sonrisa («lachender Smilie»)- o un guiño *;)* («augenzwinkender Smilie»); una cara triste, por el contrario, se deja representar así *:(* y una enfadada de este otro modo*:-!* («Smilie ist traurig oder übel»); ser tímido o ser un *vampiro* tiene su expresión en el símbolo *:-* («Smilie ist schüchtern oder ein Vampir»).[37] Sin embargo, y aunque los *smilies* nos ayuden a interpretar el estado anímico de nuestro contacto, al no tratarse de comunicación «face to face», quedan implícitos los matices de la comunicación directa, un hecho que puede transcender a nivel personal, convirtiéndose en una de las principales causas de situaciones conflictivas. Dependerá mayormente del usuario/a, de su manera de interpretar o de ejecutar las acciones de pensamiento, de su decisión por emplear determinadas escrituras o terminologías, el resultado final a niveles de interacción. Pensamos que toda esta simbología es la que sustituye progresivamente a los compuestos del alemán: *Totschlag » homicidio; Totgeglaubter » tomar a alguien por muerto (después de una desaparición o accidente); Totgesagter » declarado muerto (también en sentido figurado); Totschläger » matón*; *Totschweigetaktik » táctica para no hablar de algo;* Totschlagargument » *argumento para rematar un debate*; *todunglücklich » sumamente infeliz; todmüde » muy cansado; todblass » blanco como el papel; totbang » llevarse un susto de muerte*.

Modelos de comunicación offline, lengua secreta y axiomas

En el correo *e-mail* («elektronischer Brief») fue creado por Arpa-Net en 1969 para ayudar a las Universidades e Instituciones de Investigación; la transmisión en este medio se realiza «offline», característica que comparte con los *blogs* temáticos.[38] Sin embargo, la común diversificación de Inter-

<Cybetec> pero sí que tenía gracia <Freda> (ríe) <Cybetec> y quedaron sillas libres. Cit. en http://www.german-bash.org/action/top.

[36] Resultantes del compuesto «emotion» + «icon».

[37] Todos reciben el nombre de *Smileys*.

[38] Otras manifestaciones son los *Weblogs* y los *Rollenspiel*. Los primeros, cuando se presentan de forma personal, son prácticamente diarios de vivencias y pensamientos en los que otras personas

net –incluída mensafonía sms– vislumbra, según ya vimos, representaciones unitarias, entre ellas las de sentimiento, que se realizan dejándose entremezclar con letras en cursiva, signos en mayúscula, colores,[39] así como la paulatina incorporación de intercambios ópticos entre números y letras (Cf. la excelente infografía de Amartino: 2011).[40] De ese modo, «leet» derivado del inglés «User-Elite» se escribe «1337».[41] Este particular medio denota también la recursión de expresiones informales e injuriosas,[42] tal es el caso de BOFH (ingl. Bastard operador from Hell / alem. Bastard-Systemadministrator aus der Hölle) en contraste con otras de cortesía o modestia como IMHO (ingl. in my humble opinión / alem. meiner aufrichtigen Überzeugung nach). Hasta aquí todo lo anteriormente referido viene a explicitar que se establece una especie de «lengua secreta»,[43] que diferencia a la comunidad experimentada del resto. Parece que a través de ella fueran surgiendo, sin pausa, acepciones homónimas: BIBA/BB/B4N/BUY/CU/CUL8R/CYA[44] (bis bald / bye-bye / tschüss / man sieht sich / before night / bis später / see you (later)...

LAS ADUCCIONES DE WATZLAWICK, SCHULZ, SHANNON Y WEAVER

Comprobamos cómo los axiomas –los paralingüísticos referidos por Shannon y Weaver, de división no-verbal (pues no reproducen el sonido), analógica (de signos), de interpunción (ausente)– reflectan nuestras presuposiciones en una serie de casos prácticos, siendo estos los que dieron lugar a las fases más importantes de desconexión (Cf. Watzlawick 1990: 48-50). El aducente axioma de Schulz acusa la falta de interacción simétrica y complementaria por la que cada mensaje debería de constar de las siguientes partes: Sachseite («parte objetiva») » der Mann, Sender 1. *Da ist etwas Grünes (in der Suppe) / hay algo verde (en la sopa*) ▪ Selbstkundgabeseite (parte declarativa) » die Frau, Empfängerin 2. *Ich weiß nicht, was es ist / no sé qué puede ser* ▪ Beziehungsseite («parte relacional») » 3.

pueden dejar su opinión. A través de los segundos se pretende llegar al máximo número de personas y generalmente son empleados en forma de plataformas para la formación.

39 Llamadas a la atención de la(s) persona(s).

40 En: http://www.uberbin.net.

41 Los intercambios más frecuentes son «1» en lugar de «I», el número «3» en lugar de «E», «7» por «T», «0» por «O», 4 por «A», etc. Se trata de simbología internacional. Asimismo, se han localizado símbolos que corresponden a letras, p. ej. ^^ (M).

42 La injuria debe de entenderse como una broma entre amigos, de no serlo discerniríamos en el consentimiento.

43 También de psique *desinhibidora*.

44 Una referencia coloquial a «cover your ass», término de jerga militar, en alem. «pass auf deinen Arsch auf».

Du solltest es wissen / deberías de saberlo ↔ 4. *Er hält meine Kochkunst für fragwürdig / está cuestionando mi habilidad culinaria* ▪ Appellseite («parte apelativa») » 6. *Sag mir bitte, was es ist! / por favor, díme lo qué es* ↔ 7. *Koche künftig nur noch, was ich kenne! / a partir de ahora solo cocinaré lo que conozca* (Cf. Friedemann Schulz en Watzlawick 1990: 52).

OTRAS FASES PROLÉPTICAS DE DESCONEXIÓN

Es cierto que la suma de las prolepsis en *fases de interés* por parte de nuestros comunicantes acostumbran a tener su base en experiencias ventajosas o contradictorias, por lo que no se descarta que el empleo desmesurado de emoticones deje de suponer un halago o que aporte una firma demasiado extensa y resulte un tanto osado. La ironía también quiere que en ocasiones los usuarios empleen direcciones similares a la de servidores, p. ej. (901342.1701@compuserve.com); así como también que se repitan innecesariamente los encabezados. Véase el típico caso del *UserX*, que intenta comunicarse con *michi@beispiel.xmp*, quién está dispuesto a demonstrar, que su correo es «de prioridad normal» (cit. la autora ejemplos consecutivos).[45]: «*From: UserX userX@other.com To: Michael Mustermann michi@beispiel.xmp Subject: Re: E-Mail for you At Wed, 17 Dec 1997, 19:25:05 (-0800), you wrote: > Sender: michi@beispiel.xmp > Received: from ABC0DE (ABC0DE.kronos.beispiel.xmp |X-Priority: 3 (Normal)*».

Por lo demás, casi siempre citamos el texto anterior por completo: *"*[…] *> Wenn Sie ein Zitat von etwa 300 Zeilen ausführlich > und klar verständlich kommentieren wollen, haben > sich die folgenden vielsagenden Kommentare bewährt: > "Ja, richtig" oder "Nein", Genau!*». O escribimos todo el contenido con minúsculas: «*verwenden sie in ihren e-mails nur die kleinschreibung, die online sogar zeit und damit bares geld spart, da sie nicht andauernd die lästige shift-taste suchen müssen!*». Y no siempre nos ajustamos a las normas ortográficas, dado que constantemente empleamos abreviaturas y creamos nuevos efectos en la escritura: «*Halten sie sich beim schreiben von [e] m a i l s nicht an allgemeingültige schreibnormen und -Regeln . sokannman viele interessante *e*f*f*e*k*t*e* schaffen, indem man einfach die SCHREiBung variIErT*».

Incluso usamos textos con formatos creativos: «*verwenden Sie die kreativsten Formatierungen für Ihren Text! So können Sie den Leser Ihrer E-Mail dazu zwingen, von alten Vorstellungen abzuweichen und etwas_ Neues_zu erleben*»*;* algunas veces al insistir en no evitar determinados comentarios que podrían causar hastío («*beschimpfen Sie den Leser Ihrer*

[45] Todas las citas en http://netztaucher.com.

E-Mail ohne Grund, sagen Sie ihm ganz frei aller -political correctness-, was Sie wirklich von ihm halten: nämlich gar nichts -- Ehrlichkeit ist doch eine tolle Sache! Diese ewige Schleimerei geht einem sowieso auf die Nerven»); otras, al enviar mensajes sin especificar el asunto (a. «*ganz besonders schlaue E-Mail-Schreiber, die den Empfängern eine große Freude machen wollen, füllen das Betreff-Feld gar nicht erst aus. Was meinen Sie, was das für eine Überraschung ist, wenn man entdeckt, was die E-Mail mit dem Betreff -kein Betreff- bzw. -no subject- als Inhalt hat*»); aunque sí acordándonos de utilizar vocablos que causen sensación y curiosidad, a fin de atraer la atención de nuestro interlocutor (b. «*NEW*», «*FREE*», «*HOT*», «*SENSATIONAL*» y «*XXX-Rated!*»). Y es que generalmente nos encanta dejar *cuantos más espacios en blanco* («Leerzeilen») *mejor*: he aquí *la prueba* →→ ------- ---------- «*Fügen Sie in Ihre E-Mails zwecks Übersichtlichkeit nach jedem Satz mehrere Leerzeilen ein*"; o bien, olvidamos los marcadores de los enunciados para crear confusión: *"Hallo Michael, Hi Miriam1, ich hoffe, Dir geht es gut Danke, gleichfalls. und daß wir uns bald wieder einmal treffen können. Ich hätte am Wochenende Zeit. Ich rufe Dich aber noch mal an. Ciao, Ich rufe morgen dann an. Tschüß mit ‚üß', Michael*»; o nos saltamos los márgenes: «*Falls Sie HTML-Mails schreiben, setzen Sie einfach Ihren gesamten Text zwischen die <PRE>...</PRE>-Marker für eine bessere Kontrolle des Zeilenumbruchs*», todo esto sin considerar que a veces nosotros mismos nos vemos envueltos en mensajes «GOOD LUCK» de reenvío forzoso:

```
    -.
\\  // .
- . \\\ ## ///
\\\ ###### /// .-
-- ## Splash ## --
-.  /// ###### \\\ .
/// ## \\\
    . // \\ .
-. .
```

You've been hit by a cyber snowball![46]

Todos nos sumimos en excentricismos, ambigüedades y otros asuntos, *cual bola de nieve*. No es ninguna broma que este tipo de informaciones acabe normalmente en nuestro buzón de mensajes *spam*.

[46] Trad.: Ud. ha sido alcanzado por una *ciberbola de nieve*!

CONCLUSIONES

Como analistas de las lenguas que nos atañen, el alemán y el castellano, podría decirse que las jergas o *slangs* de ambos idiomas no pertenecen únicamente al lenguaje coloquial. Las circunstancias han querido que las nuevas creaciones terminológicas, altamente influenciadas por el idioma inglés, se conviertan en universales. Estas influencias se manifiestan de forma diversa en alemán y castellano. Se ha constatado cómo la dialectología medial tiene una trascendencia enorme en traducción debido a las interpretaciones erróneas, y que son estas las que derivan en el comportamiento humano. De las unidades fraseológicas, colocaciones, etc., se desprende que lo que se puede entender *mal* a través del idioma puede entenderse *peor* en los nuevos medios, en caso de tomarnos tiempo para conocerlos. Esta es la razón por la que nos hemos centrado en analizar el impacto que causa Internet sobre nosotros, y en comprender cómo los medios que usamos nos están afectando, pues parece difícil aplicar normas lingüísticas en este sentido. Hemos ofrecido una ejemplificación de los casos más problemáticos con el afán de paliar los errores comunicativos más importantes. De todo lo anteriormente expuesto se desprende que, los medios nos permiten evolucionar porque son nuestros intermediarios, pero siempre depende de nuestra voluntad el modo en que apliquemos los rasgos idiomáticos. En otros muchos casos son los factores ajenos, técnicos e interculturales, los que dificultan las manifestaciones en diversos registros y contextos. Por nuestra parte, hemos dado cuenta de las estructuras del alemán y castellano, que por defecto conducen a la ruptura comunicativa virtual.

REFERENCIAS

Bolter, J. D. (2001). *Writing Space*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Baron, N. (2000). *Alphabet to Email*. London: Routledge.

Crystal, D (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.

Danet, B. (2001). *Cyberplay: Communicating Online*. Oxford: Berg.

Erasmus-Kritzinger, L., Bowler, A. & Goliath, D. (2000). *Effective Communication*. Pretoria: Afritech Publishers.

Harrison, S. (2000). Maintaining the Virtual Community: use of politeness strategies in an email discussion group. En Pemberton, L. & Shurville S. (Eds.), *Words on Web: Computer Mediated Communication*. Exeter: Intellect.

Hartmann, R. K. (2004). Sociology of the Dictionary User: Hypotheses and Empirical Studies. En *Dictionaries: An International Encyclopedia of Lexicography* (p. 120).

Heine, H. (1997). *Sämtliche Gedichte.* Stuttgart: Kortländer, Bernd.

Hoffmann, L. (2004). Chat und Thema. En: *Beiträge zur Sprachtheorie*, (68), pp. 102-122.

Kilian, J. (2001). T@astentöne. Geschriebene Umgangssprache in computervermittelter Kommunikation. En: *Chat-Kommunikation*, (2), pp. 55-78.

Moers, M. (2006). Sprache und Kommunikation Jugendlicher im Internet. En *Linguistik als Kulturwissenschaft*,(6), pp. 74-77.

Luckhardt, K. (2009). *Stilanalysen zur Chat-Kommunikation. Eine korpusgestützte Untersuchung am Beispiel eines medialen Chats.* Diss. TU Dortmund.

Dortmund A. (2007). Chat-Kommunikation in Beruf und Weiterbildung. En *Der Deutsch-unterricht*, (1), pp. 49-61.

Palkowa, A. (2003). Computer- und Internetsprache als Faktor der Erweiterung des deutschen Wortschatzes. En *Germanistische Studien*, (3), pp. 217-223.

Yates, S. (1996). Oral and Written Linguistic Aspects of Computer Conferencing. En Herring, S. C. (Ed.), *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Wazlawick, P. *et al.* (1990). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber.

MIGRACIONES Y LENGUA: LOS HIJOS DE INMIGRANTES EN CATALUÑA

Conocimiento del español como capital lingüístico. La situación de los jóvenes migrados en España (Cataluña). Incidencia del Área de Origen y la Cohorte Generacional

Cecilio Lapresta-Rey
Ángel Huguet-Canalís
Adelina Ianos
Carmen Poalelungi

INTRODUCCIÓN Y CONSIDERACIONES TEÓRICAS

El Estado español se ha convertido en uno de los principales destinos de los flujos migratorios que se están produciendo a escala mundial, convirtiendo a la sociedad española en un escenario próximo a lo que Vertovec denomina Superdiversidad (Vertovec, 2006, 2007). Para ilustrar este hecho, basta indicar que hasta el 1 de enero de 2012, el número de personas extranjeras empadronadas en el Estado español se elevaba a 5,711,040, lo que supone 12.10% de su población, situada por encima de los 47 millones de habitantes (47,212,990). Entre ellos se encuentran personas de más de 100 nacionalidades, lo que conlleva una vasta diversidad cultural, lingüística, religiosa, socioeconómica, sociocultural, legal, entre otras (Instituto Nacional de Estadística, 2012).

En la actualidad el proceso de migración ha entrado a un «nuevo ciclo migratorio», caracterizado por el estancamiento, e incluso la disminución del número de extranjeros en su conjunto; no sucede así si se consideran los diferentes estratos de la población migrada. De este modo, en el caso de los y las jóvenes de nacionalidad no española (de hasta 19 años), en el conjunto de España, se ha producido un incremento en el periodo 2009-2011 del 2.45%, pasando de ser 1,101,371 a 1,128,455 (Instituto Nacional de Estadística, 2012).

Cataluña, Comunidad Autónoma del Estado español, no ha sido ajena a todos estos procesos, ya que comparte, en términos generales, los rasgos que se acaban de mencionar. Es más, en cifras absolutas es el territorio que concentra un mayor número de extranjeros/as, 1,183,907, es decir, 15.60% de su población (7,565,603). Respecto al colectivo de jóvenes considerado, es destacable que en términos porcentuales el incre-

mento entre los años 2009-201, es superior al de España, con 3.23% frente a 2.45% (Instituto Nacional de Estadística, 2012).

Estos datos corroboran que en la actualidad en Cataluña se ha constituido una significativa generación de jóvenes, entre los cuales se encuentra un importante número de extranjeros, lo que plantea el reto de construir un modelo de sociedad cohesionada, que garantice la igualdad de oportunidades para todos sus integrantes. Un modelo a desarrollar en un mundo globalizado, pluricultural, pero también, y no menos importante, plurilingüe. Ello implica la convivencia de lenguas que confieren diferentes niveles de capital lingüístico a sus hablantes; capital que, como se verá, es susceptible de generar o limitar las desigualdades sociales.

En el caso específico de España y Cataluña, el Colectivo IOE (2000) incide en la coexistencia de hablantes con distintas lenguas con diferentes capitales asociados. Al respecto, encontramos situaciones particulares, por ejemplo, los hablantes que tienen como lengua materna el catalán y/o el castellano; los que tienen otras lenguas maternas «de prestigio» (especialmente el inglés, pero también el alemán o el francés); los que dominan lenguas que son utilizadas por comunidades lingüísticas lo suficientemente importantes como para que se les transfiera un «valor de mercado» (por ejemplo el chino), o los que poseen «otras lenguas», particularmente las que provienen de África, del este de Europa o Asia, a las cuales se otorga un menor valor social.

Pero sea como fuere, y especialmente en el caso de los hijos e hijas de las migraciones, para potenciar la igualdad de oportunidades y una incorporación satisfactoria, la adquisición de la/s lengua/s de la sociedad receptora deviene un elemento clave. Y de manera evidente, no solamente desde un prisma comunicativo, sino también, y de absoluta importancia, como catalizador de la inserción sociolaboral y sociocultural, mediados por el éxito académico (Portes & Rivas, 2011; Solé, 2005, 2008; Solé, Alcalde, Pont, Lurbe & Parella, 2002).

Con la finalidad de alcanzar este objetivo, el sistema educativo catalán –modelo bilingüe de enseñanza– plantea como una de sus premisas básicas que al concluir la Educación Obligatoria, todo el alumnado tendrá un conocimiento similar del catalán y el español, independientemente de su lengua madre. Con ello, posteriormente los jóvenes pueden optar por utilizar una de las dos lenguas (o ambas) en sus interacciones cotidianas, además, esta competencia es una ventaja competitiva en su posterior acceso a los recursos (Huguet, Janés & Chireac, 2008). Pero este conocimiento y su uso se encuentran ligados al valor de las lenguas, socialmente conformado.

Bourdieu (1985) interpreta este prestigio lingüístico y el potencial de las prácticas lingüísticas como generadoras de reducción de las desigualdades sociales en relación con la denominada «lengua legítima» de una sociedad. Es decir, la/s lengua/s socialmente conformadas e incorporadas al *habitus* se convierten en más efectivas que otras, y cuyo dominio constituye la posesión de un capital.[1] Así, el nivel de competencia en la lengua legítima (facilita o dificulta) en los diferentes actores –y esto relacionado con el grupo que la utiliza– la movilidad social y el acceso a determinados recursos. Por ejemplo, un inmigrante con un escaso dominio de la lengua legítima –derivado de su nivel de posesión de otros tipos de capital– puede ver dificultada su movilidad social ascendente y, a su vez, legitimada su situación de subordinación. En palabras del propio Bourdieu (1985):

> …la forma particular que reviste lo que ocurre entre dos personas –entre una patrona y su doméstica, o, tratándose de una situación colonial, entre un francófono o un arabófono o incluso, en una situación pos-colonial, entre dos miembros de la nación antiguamente colonizada, arabófono el uno, francófono el otro- se debe a la relación objetiva entre las lenguas o los correspondientes usos, es decir, a la relación objetiva entre los grupos que hablan esas lenguas. (Bourdieu, 1985: 41)

Fruto de las políticas desarrolladas en Cataluña desde los años ochenta, se ha dotado al catalán y al español de un prestigio y valor que han convertido al bilingüismo en un catalizador de la movilidad social. Así, tanto el catalán como el español reportan un capital lingüístico, aunque en algunos puntos pueda ser de diferente naturaleza.

En consonancia con lo que se acaba de apuntar, los análisis sobre el valor otorgado a las lenguas en Cataluña, por parte de los jóvenes migrados, revelan diferentes tendencias (Alarcón, 2010; Lapresta, Huguet & Janés, 2010a; Lapresta, Huguet, Janés, Navarro, Chireac, Querol & Sansó, 2010b; Vila, Sorolla & Larrea, 2013).

En primer lugar, se constata que el español es percibido como la primera lengua de acogida, la que facilita el acceso al trabajo, la vivienda y que permite la comunicación. En esta línea se podría llegar a afirmar que entre los migrados se convierte en la lengua franca. Aún así el catalán es

[1] En su formulación original Bourdieu (1985, 1991) diferencia cuatro tipos de capital: capital económico, que incluye los bienes de naturaleza económica; capital cultural, que se puede asociar con la forma específica (sistemas y códigos) que adopta la cultura; capital social, asociados a las posibilidades y recursos actuales y potenciales ligados a la posesión de una red durable de relaciones sociales, expresadas mediante la pertenencia a grupos y; capital simbólico, que se corresponde con la acumulación de todas las especies de capital posibles, que generan crédito y autoridad a los agentes sociales que los poseen.

valorado como la lengua de promoción social y el medio para conseguir determinados puestos de trabajo; así como símbolo de integración, especialmente desde la perspectiva «autóctona»[2] (Alarcón, 2010).

Lapresta, *et al.* (2010a) y Lapresta *et al.* (2010b), llegan a similares conclusiones en el caso de los estudiantes migrados que se encuentran cursando las últimas etapas de la Educación Secundaria Obligatoria (14-16 años). En referencia al español se reitera su valor como lengua de acogida, pero además se remarca desde un punto de vista pragmático que su aprendizaje y uso, como lengua hablada por un gran número de personas a nivel mundial, abre un espectro comunicativo muy amplio. Del mismo modo, un significativo número de chicos y chicas consideran que para vivir en Cataluña, basta con utilizar el español y entender el catalán. Por otro lado, y en referencia al catalán, se detecta un amplio abanico de posturas y valoraciones. Así, existen jóvenes que lo ponderan desde lo instrumental e integracional, ya que conocerlo y utilizarlo permite la comunicación y, además, facilita enormemente el acceso al mercado laboral. Asimismo, permite establecer vínculos con las personas «autóctonas». Esta valoración es tanto subjetiva como apreciable, es decir, porque es percibido positivamente el poder comunicarse y relacionarse con los autóctonos, además de que las personas catalanoparlantes valoran que los jóvenes inmigrantes hablen catalán, pues es entendido como símbolo de voluntad de integración. Pero a su vez, también existen posturas en la línea de que, aunque se posea una competencia en catalán no es utilizada, a no ser en contextos en los que resulte absolutamente necesario, básicamente, en los laborales (Camajoan, Vila, Bretxa, Sorolla, Tenorio & Melià, 2013).

Otro elemento de gran importancia es la valoración de sus respectivas lenguas. En esta línea, se detecta una alta apreciación por parte de todos los colectivos, aspecto que consideran no es percibido por el resto de los integrantes de la sociedad. Pero paralelamente, cuando este reconocimiento se produce en el entorno escolar y/o comunitario, se traduce en un aumento de la autoestima, lo que potencia las opiniones positivas del resto de lenguas, así como un aprendizaje más efectivo, elemento ya mostrado por Portes & Rumbaut (2001) en el caso del nivel de competencia bilingüe entre asiáticos y latinos en Estados Unidos; o Serra (2006), Lapresta *et al.* (2010a) y Vila, Esteban y Oller (2010) en el caso de los migrantes en Cataluña.

---

[2] En este documento se utiliza el término autóctono entrecomillado para referirse a los autóctonos de origen nacional.

Precisamente la potenciación y capitalización como modelo de sociedad, de una competencia bilingüe, trilingüe y multilingüe de sus integrantes –hablen la lengua que hablen–, inciden en los procesos de mantenimiento lingüístico, asimilación o aculturación lingüística (Zhou, 1997; Portes & Schauffler, 1994; Portes & Rumbaut, 2001). Un proceso de potenciación que, al menos hasta el momento, no parece haberse producido en España y Cataluña (Alarcón, 2007; Lapresta, 2006, Lapresta *et al.*, 2010b), y tampoco en países con una mayor tradición migratoria, como Estados Unidos.[3]

De manera evidente, todas estas estimaciones, asociadas al capital socialmente configurado que reporta el domino de las lenguas, está llamado a repercutir en su aprendizaje y uso, así como en las estrategias y resultados del proceso de integración social (en lo general) y lingüística (en lo particular).

En todos estos procesos intervienen factores diversos. Desde diferentes perspectivas, trabajos como los de Portes y Schauffler (1994), Portes y Rumbaut (2001), Huguet, Navarro y Janés (2007), Huguet, Chireac, Navarro y Sansó (2011) o Huguet, Navarro, Chireac y Sansó (2012), inciden en la importancia de aspectos como el origen, el tiempo de estancia, la edad de llegada, el haber nacido o no en la sociedad de destino o la composición de la pareja de progenitores. Y un constructo que permite operativizar estos elementos es la cohorte generacional.

La cohorte generacional, utilizando la formulación elaborada por Rumbaut (2004),[4] diferencia estratos de población en función de las diferentes experiencias culturales, educacionales, identitarias, sociales, relacionales, etc; derivadas de migrar a una u otra edad, el haber nacido en la sociedad receptora o el origen de los padres. De este modo, la cohorte 1.0 la constituyen aquellos migrantes que han llegado a la sociedad de destino con 18 o más años, la 1.25 los que lo han hecho entre los 13 y los 17, la 1.50 entre los 6 y los 12 años y la 1.75 entre los 0 y los 5. En el caso de haber nacido en la sociedad receptora de sus progenitores, la cohorte generacional 2.0 incluye a los descendientes de parejas formadas por migrantes y la 2.5 a los de parejas mixtas.

---

[3] Para Estados Unidos, tan solo cabe indicar una reflexión de Lieber, Dalto y Johnson (1975) que hace casi cuarenta años afirmaban que los Estados Unidos es un cementerio de lenguas maternas de los migrantes, que raramente la utilizan al llegar a la tercera generación.

[4] Inspirada en el trabajo de Warner y Strole (1945) que diferencian entre los migrantes nacidos en el extranjero (P generation) o en la sociedad de destino –los Estados Unidos en este caso (F generation). A su vez, entre los primeros, P1 serían los llegados después de los 18 años y P2 los que lo hicieron con una edad menor. En el caso de los nacidos en la sociedad destino, distinguen entre los nacidos de la pareja migrante en destino (F1) y sus nietos (F2).

Esta tipología no es aleatoria o arbitraria. En el caso de los incluidos en los primeros años de la cohorte 1.0 y los que componen la 1.25, son personas llegadas al inicio de la juventud o el final de la adolescencia, que han recibido mayoritariamente su formación en su sociedad de origen y que se insertan en las últimas etapas del sistema educativo o, directamente, se incorporan al mercado laboral. Desde esta perspectiva, y de manera hipotética, sus experiencias y *outcomes* estarían mucho más cercanos a los de los adultos migrados que a los más jóvenes o nacidos en el lugar destino (Rumbaut, 1997). Los que llegan con edades de entre 6 y 12 años (cohorte 1.50) ya han tenido un cierto grado de contacto y oportunidad de iniciar su socialización en su país de origen, donde empezaro su formación educativa, lingüística y cultural, pero que completarán en la sociedad de destino. Por su parte, las personas que llegan durante los primeros años de su infancia (cohorte 1.75) han tenido poco o nulo contacto directo con su sociedad de origen, dicha situación los lleva a desarrollar la mayor parte del proceso de socialización y toda su formación educativa y lingüística en la sociedad de destino, lo cual los expone a experiencias vitales que producen unos posibles *outcomes* muy cercanos a los de hijos de migrantes nacidos en la sociedad receptora –cohortes 2.0 y 2.5– (Rumbaut, 2004).

En España y Cataluña los estudios que utilizan esta herramienta conceptual, aplicada en la adquisición de la lengua de la sociedad de acogida, son escasos; los existentes, usan reformulaciones de la misma o solo se basan en el conocimiento percibido, y no en evaluaciones con pruebas diseñadas para tal efecto (Portes, Vickstrom & Aparicio, 2011; Portes, Celaya, Vickstrom & Aparicio, 2012). Entre los trabajos más próximos a este documento, están: los de Checa, Arjona y Checa (2012) y Alarcón y Parella (2013). En el primero los autores muestran los resultados más bajos en conocimiento lingüístico, según ellos, causado por el impacto de la edad, el área de origen, los años de residencia y la escolaridad alcanzada en España. En la segunda investigación (focalizada en Cataluña) se constata el efecto del tiempo de estancia, la estructura familiar, el origen o la situación socioeconómica en el proceso de adquisición del catalán escrito. Por otro lado, entre los estudios que utilizan pruebas de competencias, no se suelen incluir las cohortes generacionales, sin embargo, sí muestran los resultados más bajos (Huguet *et al.*, 2011; Huguet *et al.*, 2012).

Con este marco teórico y contextual de fondo vamos a analizar las competencias lingüísticas en español de los tres colectivos más numerosos en las escuelas catalanas –el hispanoamericano, el magrebí y el de la Unión Europea– en la etapa final de la escolarización obligatoria. Además, profundizaremos en el impacto que ejercen sobre él las cohortes

1.25 / 1.50 / 1.75 / 2.0 / 2.5. Posteriormente, estudiaremos la repercusión de ambas variables en el aprendizaje lingüístico, con el fin de dilucidar su efecto en conjunto, así como la interacción entre ellas.

Al tomar como referencia a un grupo de «autóctonos», ello permitirá responder a cuestiones como: ¿Es similar la competencia lingüística –o capital lingüístico que confiere el español– en estos colectivos de migrantes respecto a la de los autóctonos? ¿Y entre ellos, realmente obtienen un nivel de competencia –o capital lingüístico que confiere el español– suficiente como para que posteriormente no existan desigualdades sociales derivadas de desigualdades lingüísticas? ¿A partir de qué momento el conocimiento –o capital lingüístico que confiere el español– es similar al de los «autóctonos»? ¿En el aprendizaje –o adquisición del capital lingüístico que confiere el español– tiene un mayor impacto el origen, y derivado de él la lengua materna, o la cohorte generacional?

OBJETIVOS

Como se acaba de indicar, el objetivo general de este documento es:

- Analizar la competencia lingüística en español de los jóvenes de origen hispanoamericano, magrebí y de la Unión Europea,[5] escolarizados en la última etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Cataluña.

De este objetivo general se desprenden diferentes objetivos específicos:

- Comparar el nivel de competencia lingüística en español alcanzado por estos jóvenes respecto a sus pares «autóctonos».
- Profundizar en el efecto del área de origen y la cohorte generacional en el nivel de competencia lingüística alcanzado.

METODOLOGÍA

Participantes

Dado que se desea analizar la situación de los estudiantes de la última etapa de la Enseñanza Obligatoria, los participantes en este estudio han

[5] La Unión Europea comprende 27 estados desde 2007: Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Rumania, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suecia y Reino Unido.

sido un total de 437 jóvenes escolarizados en 2º y 4º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Cataluña, pertenecientes a 10 centros educativos repartidos del siguiente modo:

· 2 de Barcelona (ciudad)
· 2 de Barcelona (provincia)
· 1 de Girona (ciudad)
· 1 de Girona (provincia)
· 1 de Lleida (ciudad)
· 1 de Lleida (provincia)
· 1 de Tarragona (ciudad)
· 1 de Tarragona (provincia)

La media de edad de los participantes es de 14.78 años, con el 48.10% chicos y 51.90% chicas. La distribución por área de origen y cohorte generacional se muestran en la Tabla 1.[6]

TABLA 1
Distribución muestral en función del Área de Origen y la Cohorte Generacional

Área de Origen						Cohorte Generacional									
Hispanoamérica		Magreb		UE		1.25		1.50		1.75		2.0		2.5	
N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
231	52.90	105	24.00	101	23.10	104	23.80	234	53.50	42	9.60	37	8.50	20	4.60

El grupo compuesto por «autóctonos» lo componen un total de 673 sujetos de los mismos centros educativos.

Instrumentos

Para esta investigación se han utilizado dos tipos de instrumentos. El primero de ellos facilita el control de las variables independientes, mientras que el segundo permite examinar las habilidades lingüísticas en español de los participantes.

Este segundo instrumento es una prueba para evaluar el conocimiento lingüístico en español, ampliamente contrastada (Huguet, Vila & Llurda, 2000; Huguet & González-Riaño, 2002) y elaborada a partir de los trabajos de Bel, Serra & Vila (1991). Dicha prueba analiza los siguientes aspectos: Comprensión Oral (CO), Morfosintaxis (MS), Fonética-Ortografía (ORT),

[6] La causa del más bajo porcentaje de personas incluidas en las cohortes 1.75, 2.0 y 2.5 se debe a la rapidez del ciclo migratorio y la todavía corta edad de los descendientes de migrantes.

Comprensión Escrita (CE) y Expresión Escrita (EE). Todos los apartados reciben una puntuación que oscila entre 0 y 100 puntos en función del número de aciertos y errores. Los índices de dificultad, correlaciones y fiabilidad están basados en el método de las «dos mitades», ampliamente descrito en Bel *et al.* (1991). En todo caso, indicamos que los índices de correlación de Pearson, obtenidos para medir la fiabilidad de las subpruebas, oscilaron entre r=0,61 y r=0,80.

Variables

Las variables utilizadas han sido:

- Área de Origen: Las categorías que admite son Hispanoamérica / Magreb / Unión Europea. En el caso de los jóvenes nacidos en Cataluña o España se les atribuye el origen de ambos progenitores si pertenecen a la misma área o el del extranjero.
- Cohorte Generacional: admite las categorías «Cohorte 1.25» (llegados a Cataluña entre los 13 y 17 años) / «Cohorte 1.50» (entre los 6 y 12 años) / «Cohorte 1.75» (entre los 0 y 5) / «Cohorte 2.0» (nacidos en Cataluña o el Estado español con ambos progenitores extranjeros) / «Cohorte 2.5» (nacidos en el Estado con un progenitor extranjero). Sujetos que se incluyen en la cohorte 1.0 (llegados con más de 17 años) no existen en la muestra, ya que esta se encuentra focalizada en los y las adolescentes.
- Nivel de Competencia Lingüística en español (PG): Lo constituye el valor medio de los diferentes aspectos recogidos en la prueba de español aplicada, descrita en el apartado anterior. Su rango oscila entre 0 y 100 puntos.

Tratamiento de los resultados

Para el análisis de los datos se han utilizado estadísticos descriptivos (medidas de tendencia central y de dispersión –Media y Desviación Típica–). Igualmente, el tipo de variables permite aplicar pruebas de análisis de la varianza, con el fin de comprobar el efecto de las variables área de origen y cohorte generacional (nominal) sobre el nivel de competencia lingüística en español (escala). En este caso hemos usado la ANOVA y la prueba DMS, la cual posibilita profundizar en el análisis si la primera resulta significativa.

Finalmente, para concretar la interacción entre las variables Área de Origen y la Cohorte Generacional, y el efecto de cada una de ellas, ponemos en práctica un Modelo Lineal General Univariante –que explica las diferencias del nivel de competencia en español–, en el que la variable dependiente es el nivel de competencia en español y los factores fijos el área de origen y la cohorte generacional.

RESULTADOS

Con el fin de obtener una máxima claridad, vamos a estructurar la presentación de los resultados del siguiente modo: en primer lugar, expondremos los datos a propósito del nivel de competencia lingüística alcanzado por los estudiantes de origen hispanoamericano, magrebí y de la Unión Europea, contrastados con los de sus pares «autóctonos». En segundo lugar, procederemos a analizar el impacto sobre la cohorte generacional. Finalmente, profundizaremos en el efecto de ambas (si son incluidos en un mismo modelo), con el fin de detectar si se mediatizan entre ellas y, en su caso, dilucidar cuál es el sentido de esa interacción.

Competencia en lengua española del alumnado de origen hispanoamericano, magrebí y de la Unión Europea versus alumnado autóctono

Tomados en su conjunto, y tal y como se desprende de los datos presentados en la Tabla 2, los jóvenes «autóctonos» obtienen comparativamente una media de conocimiento lingüístico mayor que los migrantes (PG=75,54 *vs.* PG=59,05). Además, este mayor nivel de competencia es significativo estadísticamente ($F_{(1,1108)} = 303,815$; $p < .000$). Otro aspecto remarcable reside en las diferencias que se encuentran entre las Desviaciones Típicas, dado que son mayores en el caso de los migrados, lo cual nos indica que su conocimiento de español, aparte de ser menor, es mucho más disperso.

TABLA 2

Medias y desviaciones típicas de PG en español de autóctonos y migrados

	Media	*Des. Típica*
Autóctonos	75.54	11.65
Migrados	59.05	20.75

Ahora bien, si se consideran solamente los colectivos migrados (segregados por área de origen), comprobamos que también existen diferencias. Así, los que alcanzan un mayor grado de competencia (recordemos, siempre inferior que los «autóctonos») son los Hispanoamericanos (PG=68.49), seguidos de los procedentes de la Unión Europea (PG=61.18) y de los del Magreb (PG=49.76), como se muestra en la Tabla 3. Además, estas diferencias son de nueva cuenta estadísticamente significativas. El contraste entre la competencia lingüística de los hispanoamericanos respecto a los magrebís arroja un valor de $F(_{2,434})= 40,101$; $p< .000$; entre los hispanoamericanos y los procedentes de la UE de $F(_{2,434})= 40,101$; $p<.001$, y entre estos últimos y los magrebís de $F(_{2,434})= 40,101$; $p< .000$. Y nuevamente se observa, fruto de los valores que adquiere la Desviación Típica, que el grupo magrebí, además de obtener una puntuación más baja, también presenta unos valores más dispersos.

TABLA 3

Medias y desviaciones típicas de PG en español de los migrados en función del área de origen

	Media	*Des. Típica*
Hispanoamericanos	68.49	17.89
Magrebíes	49.76	21.90
UE	61.18	17.89

El impacto sobre la competencia lingüística en español de la cohorte generacional

Los datos en conjunto evidencian una clara incidencia de la cohorte generacional en los resultados lingüísticos. Los datos presentados en la Tabla 4 muestran estas diferencias. La cohorte generacional 1.25 alcanza una puntuación de PG= 54.43, la 1.50 de PG= 63.17, la 1.75 de PG= 63.01, la 2.0 de PG= 70.48 y la 2.5 de PG= 76.49. Además, de manera global estas diferencias son significativas estadísticamente –$F(_{4,432})= 9,454$; $p< .000$–.

TABLA 4

Medias y desviaciones típicas de PG en español
de los migrados en función de la cohorte generacional

	Media	*Des. Típica*
1.25	54.43	21.50
	Media	*Des. Típica*
1.50	63.17	18.37
1.75	63.01	18.55
2.0	70.48	13.73
2.5	76.50	12.65

Con el fin de concretar entre qué cohortes se encuentran las diferencias más significativas, en la Tabla 5 se presentan los resultados de las pruebas *post hoc*.

TABLA 5

ANOVA y prueba *post hoc* (DMS). Variable dependiente: PG español
Variable independiente: cohorte generacional

		F	Sig.
ANOVA PG ESPAÑOL *Cohorte Generacional		9.454	.000**
DMS Comparaciones múltiples Variable dependiente: PG ESPAÑOL (I) Cohorte Generacional			
1.25	1.50**	9.454	.000
	1.75*	9.454	.012
	2.0**	9.454	.000
	2.5**	9.454	.000
1.50	1.25**	9.454	.000
	1.75	9.454	.960
	2.0*	9.454	.027
	2.5**	9.454	.002
1.75	1.25*	9.454	.012
	1.50	9.454	.960

*La diferencia de medias es significativa al nivel .05.
**La diferencia de medias es significativa al nivel .01.

TABLA 5

ANOVA y prueba *post hoc* (DMS). Variable dependiente: PG español
Variable independiente: cohorte generacional

		F	Sig.
ANOVA PG ESPAÑOL *Cohorte Generacional		9.454	.000**
DMS Comparaciones múltiples Variable dependiente: PG ESPAÑOL (I) Cohorte Generacional			
	2.0	9.454	.076
	2.5**	9.454	.008
2.0	1.25**	9.454	.000
	1.50*	9.454	.027
	1.75	9.454	.076
	2.5	9.454	.246
2.5	1.25**	9.454	.000
	1.50**	9.454	.002
	1.75**	9.454	.008
	2.0	9.454	.246

*La diferencia de medias es significativa al nivel .05.
**La diferencia de medias es significativa al nivel .01.

Como tendencia general, estos datos confirman que la competencia lingüística de la cohorte 1.25 es significativamente menor respecto a todas las demás; la de la 1.50 es igualmente más baja que la de las cohortes 2.0 y 2.5. Por lo tanto, el conocimiento de la cohorte 2.0 es mayor que el de la 1.25 y 1.50. Por su parte, los de la 2.0 y 2.5 son mayores que el resto pero no difieren entre ellos.

Con la finalidad de profundizar en el análisis, exploramos el impacto de la cohorte generacional en cada uno de los colectivos considerados de manera individual.

En el caso de los hispanoamericanos, se demuestra (otra vez) que existen diferencias entre las cohortes, como se muestra en la Tabla 6. Además, de manera global, las pruebas de contraste de medias demuestran que existen diferencias –$F(4,226)= 3,997$; $p< .004$–, si bien, como se muestra en la Tabla 7, estas se localizan solamente entre la más baja puntuación, obtenida por la cohorte 1.25 y el resto.

TABLA 6

Medias y desviaciones típicas de PG en español de los migrados hispanoamericanos en función de la cohorte generacional

	Media	*Des. Típica*
1.25	63.36	15.96
1.50	69.23	15.23
1.75	74.22	13.25
2.0	78.18	12.75
2.5	79.97	10.90

TABLA 7

ANOVA y prueba *post hoc* (DMS). Variable dependiente: PG español hispanoamericanos. Variable independiente: cohorte generacional

		F	Sig.
ANOVA			
PG español*Cohorte Generacional		3.997	.004**
DMS			
Comparaciones múltiples			
Variable dependiente: PG español			
(I) Cohorte Generacional	(J) Cohorte Generacional		
1.25	1.50*	3.997	.011
	1.75*	3.997	.030
	2.0**	3.997	.005
	2.5*	3.997	.020
1.50	1.25*	3.997	.011
	1.75	3.997	.296
	2.0	3.997	.073
	2.5	3.997	.122
1.75	1.25*	3.997	.030
	1.50	3.997	.296
	2.0	3.997	.550
	2.5	3.997	.484
2.0	1.25**	3.997	.005
	1.50	3.997	.073
	1.75	3.997	.550
	2.5	3.997	.831
2.5	1.25*	3.997	.020
	1.50	3.997	.122
	1.75	3.997	.484
	2.0	3.997	.831

*La diferencia de medias es significativa al nivel .05.
**La diferencia de medias es significativa al nivel .01.

El impacto de la cohorte generacional en las competencias lingüísticas de los jóvenes de origen magrebí presenta alguna variación. Como puede observarse en la Tabla 8. De manera global estas diferencias en los niveles de competencia –alcanzados por las cohortes– son significativas estadísticamente –F(4,100)= 10,170; p< .000–.

TABLA 8

Medias y desviaciones típicas de PG en español de los migrados magrebís en función de la cohorte generacional

	Media	*Des. Típica*
1.25	31.48	21.72
1.50	46.18	19.29
1.75	56.54	19.13
2.0	64.97	13.48
2.5	84.84	0.25

Y del mismo modo en el que hemos venido procediendo, en la Tabla 9 se exponen los resultados de las pruebas *post hoc*. Con estas se comprueba que la puntuación menor de la cohorte 1.25 solo es significativa respecto a todas las demás. El incremento de las competencias es destacable prácticamente entre todas las cohortes, principalmente la 2.0 y 2.5, entre las que no existen diferencias importantes.

Por último, y centrándonos en los jóvenes provenientes de la Unión Europea, se constata de nuevo el impacto sobre el conocimiento lingüístico de la cohorte, tal y como se observa en la Tabla 10. Estas diferencias en el conocimiento son significativas de manera global –F(4,96)= 6,959; p< .000-.

De nueva cuenta, los resultados de las pruebas *post hoc* nos permiten situar entre qué cohortes existen diferencias (Tabla 11). De este modo, se evidencia que la competencia de la cohorte 1.25 es significativamente más baja respecto a todas las demás, en tanto que 1.50 lo es en referencia a las obtenidas por la 2.0 y 2.5. Nuevamente se debe indicar que al contrastar las puntuaciones más altas, obtenidas por los jóvenes de las cohortes 2.0 y 2.5, las diferencias no son significativas.

TABLA 9

ANOVA y prueba *post hoc* (DMS). Variable dependiente: PG español magrebís. Variable independiente: cohorte generacional

		F	Sig.
ANOVA PG español*Cohorte Generacional		10,17	.000**
DMS Comparaciones múltiples Variable dependiente: PG español			
(I) Cohorte Generacional	(J) Cohorte Generacional		
1.25	1.50**	10.17	.006
	1.75**	10.17	.000
	2.0**	10.17	.000
	2.5**	10.17	.000
1.50	1.25**	10.17	.006
	1.75*	10.17	.032
	2.0**	10.17	.001
	2.5**	10.17	.006
1.75	1.25**	10.17	.000
	1.50*	10.17	.032
	2.0	10.17	.158
	2.5*	10.17	.044
2.0	1.25**	10.17	.000
	1.50**	10.17	.001
	1.75	10.17	.158
	2.5	10.17	.161
2.5	1.25**	10.17	.000
	1.50**	10.17	.006
	1.75*	10.17	.044
	2.0	10.17	.161

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.
** La diferencia de medias es significativa al nivel .01.

TABLA 10

Medias y Desviaciones Típicas de PG en español de los Migrados Unión Europea en función de la Cohorte Generacional

	Media	*Des. Típica*
1.25	31.48	21.72

TABLA 10

Medias y Desviaciones Típicas de PG en español de los Migrados Unión Europea en función de la Cohorte Generacional

	Media	*Des. Típica*
1.50	46.18	19.29
1.75	56.54	19.13
2.0	64.97	13.48
2.5	84.84	0.25

TABLA 11

ANOVA y prueba *post hoc* (DMS). Variable dependiente: PG español Unión Europea. Variable independiente: cohorte generacional

		F	Sig.
ANOVA PG español*Cohorte Generacional		6.959	.000**
DMS Comparaciones múltiples Variable dependiente: PG español			
(I) Cohorte Generacional	(J) Cohorte Generacional		
1.25	1.50**	6.959	.006
	1.75**	6.959	.006
	2.0**	6.959	.000
	2.5**	6.959	.000
1.50	1.25**	6.959	.006
	1.75	6.959	.189
	2.0*	6.959	.035
	2.5**	6.959	.008
1.75	1.25**	6.959	.006
	1.50	6.959	.189
	2.0	6.959	.743
	2.5	6.959	.575
2.0	1.25**	6.959	.000
	1.50*	6.959	.035
	1.75	6.959	.753
	2.5	6.959	.797
2.5	1.25**	6.959	.000

*La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

**La diferencia de medias es significativa al nivel .01.

TABLA 11

ANOVA y prueba *post hoc* (DMS). Variable dependiente: PG español Unión Europea. Variable independiente: cohorte generacional

		F	Sig.
ANOVA PG español*Cohorte Generacional		6.959	.000**
DMS Comparaciones múltiples Variable dependiente: PG español			
(I) Cohorte Generacional	(J) Cohorte Generacional		
	1.50**	6.959	.008
	1.75	6.959	.575
	2.0	6.959	.797

*La diferencia de medias es significativa al nivel .05.
**La diferencia de medias es significativa al nivel .01.

Área de Origen y Cohorte Generacional. Efecto conjunto sobre la competencia lingüística en español

Hasta este momento se han presentado datos que muestran la influencia del área de origen y la cohorte generacional en la adquisición de unas determinadas competencias lingüísticas en español. Pero si el análisis finaliza en este momento no es posible dilucidar el peso (en conjunto) de los dos aspectos en la adquisición de esta lengua, o si una posee una influencia mayor que la otra.

Con esta finalidad se han incluido tres variables en un mismo Modelo Lineal General Univariante, en el que la dependiente es la competencia lingüística en español (PG), mientras que el área de origen y la cohorte generacional son los factores fijos. Los resultados del modelo, presentados en la Tabla 12, demuestran diferentes interacciones y efectos.

TABLA 12

Modelo lineal general univariante. Variable dependiente: PG español Factores fijos: área de origen y cohorte generacional

	F	Sig.
Modelo corregido	14	.000**
Intersección	2.331.235	.000**
Área de Origen	11.569	.000**

TABLA 12

Modelo lineal general univariante. Variable dependiente: PG español
Factores fijos: área de origen y cohorte generacional

	F	Sig.
Cohorte Generacional	20.857	.000**
Área de Origen * Cohorte Generacional	t	.132
R^2 .311		

En primer lugar, los efectos del Modelo (tomados conjuntamente), explican una parte significativa de la variación de la competencia lingüística, ya que el nivel de significación del Modelo corregido es p< .000. Más concretamente, el valor de R^2 nos indica que el modelo explica 31% de la varianza de la competencia lingüística.

En segundo lugar, también se comprueba, en la línea de lo que ya se había indicado con anterioridad, que los dos factores –área de origen y cohorte generacional– poseen un efecto notable en la adquisición del español (ambos con niveles de significación de p< .000). Pero la interacción entre las dos variables no resulta considerable (área de origen*cohorte p=0,132), lo que sugiere, en principio, que no poseen un claro efecto conjunto sobre las competencias.

Para detectar exactamente el sentido de la interacción se han llevado a cabo sendas comparaciones que relacionan a ambas variables. Los resultados se muestran en las Tablas 13 y 14.

TABLA 13

Comparaciones por pares: cohorte generacional y área de origen

Variable dependiente: PG español			
Cohorte generacional	(I) Área de origen	(J) Área de origen	Sig.
1.25	UE	Magreb**	.003
		Hispanoamérica**	.001
	Magreb	UE**	.003
		Hispanoamérica**	.000
	Hispanoamérica	UE**	.001
		Magreb**	.000

TABLA 13

Comparaciones por pares: cohorte generacional y área de origen

Variable dependiente: PG español			
Cohorte generacional	(I) Área de origen	(J) Área de origen	Sig.
1.50	UE	Magreb**	.000
		Hispanoamérica**	.003
	Magreb	UE**	.000
		Hispanoamérica**	.000
	Hispanoamérica	UE**	.003
		Magreb**	.000
1.75	UE	Magreb	.252
		Hispanoamérica	1.00
	Magreb	UE	.252
		Hispanoamérica**	.009
	Hispanoamérica	UE	1.00
		Magreb**	.009
2.0	UE	Magreb	.815
		Hispanoamérica	1.00
	Magreb	UE	.815
		Hispanoamérica	.128
	Hispanoamérica	UE	1.00
		Magreb	.128
2.5	UE	Magreb	1.00
		Hispanoamérica	1.00
	Magreb	UE	1.00
		Hispanoamérica	1.00
	Hispanoamérica	UE	1.00
		Magreb	1.00

**La diferencia de medias es significativa al nivel .01.

*La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

TABLA 14

Comparaciones por pares: área de origen y cohorte generacional

Variable dependiente: PG español

Área de origen	(I) Cohorte generacional	(J) Cohorte generacional	Sig.
UE	1.25	1.50	.059
		1.75	.060
		2.0**	.002
		2.5**	.000
	1.50	1.25	.059
		1.75	1.00
		2.0	.357
		2.5	.075
	1.75	1.25	.060
		1.50	1.00
		2.0	1.00
		2.5	1.00
	2.0	1.25**	.002
		1.50	.357
		1.75	1.00
		2.5	1.00
	2.5	1.25**	.000
		1.50	.075
		1.75	1.00
		2.0	1.00
Magreb	1.25	1.50*	.012
		1.75**	.000
		2.0**	.000
		2.5**	.000
	1.50	1.25*	.012
		1.75	.124
		2.0**	.001
		2.5*	.012
	1.75	1.25**	.000
		1.50	.124
		2.0	1.00

TABLA 14

Comparaciones por pares: área de origen y cohorte generacional

Variable dependiente: PG español			
Área de origen	(I) Cohorte generacional	(J) Cohorte generacional	Sig.
		2.5	.188
	2.0	1.25**	.000
		1.50**	.001
		1.75	1.00
		2.5	1.00
	2.5	1.25**	.000
		1.50**	.001
		1.75	.188
		2.0	1.00

Cuando las cohortes son tomadas como referencia estas produce variaciones al comparar los valores que adquieren en los tres colectivos. Es decir, los niveles de competencia alcanzados por las cohortes generacionales 1.25 y 1.50 de hispanoamericanos, magrebís y de la Unión Europea son significativamente distintos. Pero este hecho cambia en las cohortes 2.0 y 2.5, donde no encontramos diferencias destacables. O dicho de otro modo, las cohortes generacionales tienen una incidencia en el sentido de que existen diferencias significativas entre los que llegaron con más edad y el resto, que desaparecen entre los nacidos en España o Cataluña.

Por su parte, de acuerdo al análisis del área de procedencia, los resultados indican que en el caso de los jóvenes originarios de la Unión Europea y el Magreb, se repite este patrón, mientras que entre los hispanoamericanos no se encuentran diferencias significativas. En otras palabras, en este colectivo las variaciones en el nivel de competencia no son atribuibles a las peculiaridades que puedan presentar las cohortes generacionales.

DISCUSIÓN

Los datos aportados permiten, más allá de responder las preguntas planteadas al inicio del capítulo, extraer diferentes conclusiones e implicaciones de cara a la situación de los migrados en Cataluña, en términos lin-

güísticos, y cómo ello puede revertir la generación de posteriores desigualdades sociales.

Sintéticamente, los resultados presentados indican que los jóvenes obtienen un nivel de competencia lingüística en español menor que los «autóctonos». Pero además de este hecho, se comprueba que también en función del área de origen existen diferencias, dado que los hispanoamericanos son los que obtienen mejores niveles de conocimiento, seguidos de la Unión Europea y los magrebís. Y por otro lado, se comprueba que la cohorte generacional tiene una incidencia total en el sentido de que los componentes de 2.0 y 2.5 obtienen resultados similares a los «autóctonos». En resumen, existen diferencias en el nivel de competencia en función del origen, pero estas se encuentran mediatizadas por la cohorte generacional, en el caso de los procedentes de la Unión Europea y el Magreb. En cambio, entre los hispanoamericanos solamente se presentan variantes entre los que llegaron con más edad.

Estas apreciaciones quedan reafirmadas en el modelo conjunto analizado, el cual indica que los nacidos en España o Cataluña, por encima de su origen, obtienen niveles de competencia similares. Por lo tanto, se produce una compleja interrelación entre el origen y la cohorte generacional, si bien no se puede obviar el importante papel de la cohorte.

Llegados a este punto debemos preguntarnos qué es lo que ocurre para que se dé una evolución significativa en el nivel de conocimiento adquirido en el caso de magrebís y europeos, conforme se suceden las cohortes, pero que no acontece de igual manera entre los hispanoamericanos.

Para interpretar este proceso se debe volver, entre otros, a las valoraciones de las lenguas de los y las jóvenes, así como a otros aspectos actitudinales y de identificación. Se ha indicado en el marco teórico la alta valoración que otorgan todos los colectivos al español. Pero los datos presentados hacen plantear que esa estimación posee diferentes significados que afectan su aprendizaje.

Así, entre los no hispanoamericanos el prestigio y el capital que confieren las lenguas, y otros elementos como la satisfacción con la vida en Cataluña, el grado de valoración –percibida en el entorno escolar y social– y sus construcciones identitarias, pueden implicar una evolución significativa en su aprendizaje, conforme se suceden las cohortes, que puede llevar a alcanzar niveles similares a los de sus pares hispanoamericanos a partir de la cohorte 1.75 (los llegados entre 0 y 5 años que, si la media de edad de la muestra es de 14 años, entonces implica un tiempo de estancia entre 9 y 14 años). O dicho de otro modo, cuando se tiene una lengua materna tan diferente al español (bereber, inglés, alemán o el ru-

mano), es posible alcanzar en un periodo de 9 años el nivel de los que tienen al español como lengua propia.[7]

Pero los hispanoamericanos valoran el español desde una perspectiva distinta, debido a que es su lengua madre y, por lo tanto, un símbolo identitario muy interiorizado. Este hecho provoca que su aprendizaje, al contrario de lo que se podría suponer, no avance al mismo ritmo que en los otros colectivos. Pero en ello incide que el español, al ser su lengua propia –y por encima de la alta valoración que le confieren–, no llega a provocar un incentivo en el aprendizaje de la variante española; al contrario, el olvido de sus expresiones y léxico es interpretado como una pérdida de la propia identidad (Lapresta *et al.*, 2010a, 2010b: Trenchs & Patiño, 2013).

Pero todas estas consideraciones no deben apartarnos de un hecho fundamental, pues la mayoría de migrados (recordemos el todavía escaso número de migrantes integrantes de las cohortes 2.0 y 2.5 sobre los que se acaba de disertar) obtienen peores resultados que sus pares «autóctonos». Y este aspecto es preocupante, interpretado desde la premisa de que el conocimiento lingüístico es una forma de capital. De este modo, y sin ser deterministas, ya que intervienen otras variables, es posible que jóvenes con un peor nivel de conocimiento de la lengua, derivado de otras condiciones como la situación socioprofesional de los progenitores o el hábitat (Checa & Arjona, 2009), dispongan de menor capital y una posición de desventaja en su futuro acceso al mercado laboral y los recursos. Consecuentemente, estos jóvenes, debido a su bajo nivel de competencia lingüística, pueden obtener peores resultados académicos y alcanzar un nivel educativo muy bajo. Y lo que es todavía más preocupante, poseerán un título que así lo acredite y legitime. Un título que, evidentemente puede limitar y determinar a qué puestos de trabajo podrán optar (no se puede ejercer de abogado solamente con el título de la enseñanza obligatoria).

Además, otro aspecto fundamental en Cataluña es el capital lingüístico que confiere el dominio del catalán. Diferentes análisis muestran que el nivel de conocimiento del catalán es igualmente más bajo que el de los «autóctonos» (Huguet, Navarro, Chireac & Sansó, 2013), lo que convierte esta situación en más compleja. Para revertirla, uno de los elementos básicos es capitalizar y valorar las lenguas que aportan los migrados, ya que de este modo se hace más efectivo el conocimiento de las lenguas de Cataluña. Además, no solamente son estrictamente necesarias medidas educativas y lingüísticas –que lo son–, sino también socioeconómicas,

[7] En esta línea el trabajo de Huguet *et al.* (2007) muestra una reducción de este tiempo a 6 años.

ajustadas a los diferentes orígenes y cohortes generacionales. En el fondo estamos hablando de construir una sociedad que capitalice el plurilingüísmo y reduzca desigualdades sociales derivadas de inequidades lingüísticas. Contar con personas que sean competentes en varias lenguas es una ventaja competitiva –en todos los sentidos– en un mundo globalizado.

REFERENCIAS

Alarcón, A. (2007). El valor de las lenguas de los trabajadores europeos en Cataluña. *Papers*, (85), pp. 135-156.

Alarcón, A. (2010). *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes. Una aproximació sociológica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya–Departament d'Acció Social i Ciutadania-Secretaria de Joventut.

Alarcón, A. & Parella, S. (2013). Linguistic integration of the descendants of foreign immigrants in Catalonia. *Migraciones Internacionales*, 7(1), pp. 101-130.

Bel, A., Serra, J. M. & Vila, I. . (1991). *El coneixement de llengua catalana i castellana en acabar l'ensenyament obligatori el 1990*. Documento no publicado. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.

Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

———. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Camajoan, Ll., Vila, F. X., Bretxa, V., Sorolla, N., Tenorio, X. & Melià, J. (2013). Els usos lingüístics en família i amb amics de l'alumnat autòcton i al·lòcton de sisè de primària a Catalunya, Mallorca i la Franja. En Vila, F. X. , & Salvat, E. (Eds.), *Noves immigracions i llengües* (pp. 29-76) Barcelona: MRR Editorial.

Checa J. C. & Arjona, A. (2009). La integración de los inmigrantes de 'segunda generación' en Almería. Un caso de pluralismo fragmentado. *Revista Internacional de Sociología*, 67(3), pp. 701-727

Checa, J. C., Arjona, A. & Checa, D. (2012). Young Multilingual Immigrants in Spain. The Role of Individual and Social Variables. *Sociológia*, 44(3), pp. 348-366.

Colectivo IOE (2000). *La inmigración extranjera en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Huguet, A., Chireac, S., Navarro, J. L. & Sansó, C. (2011). Tiempo de Estancia y aprendizajes lingüísticos. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña". *Cultura & Educación*, *23*(3), pp. 355-370.

Huguet, A. & González-Riaño, X. A. (2002). Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en contexto bilingüe. *Infancia y Aprendizaje, 25*(1), pp. 53-68.

Huguet, A., Janés, J. & Chireac, S. (2008). Mother Tongue as a determining variable in Language attitudes. The case of immigrant Latin American students in Spain. *Language and Intercultural Communication*, 8(4), pp. 246-260.

Huguet, A., Navarro, J. L. & Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por parte de los inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), pp. 357-375.

Huguet, A., Navarro, J. L., Chireac, S. & Sansó, C. (2012). Immigrant children and access to school language. A comparative study between Latin American and non-Latin American students in Spain. *VIAL-Vigo International Journal of Applied Linguistics,* (9), pp. 85-106.

————. (2013). The Acquisition of Catalan by Immigrant Children. The Effect of Length of Stay and Family Language. En Arnau, J. (Ed.), *Reviving Catalan at School. Challenges and Instructional Approaches* (pp. 29-48). Bristol: Multilingual Matters.

Huguet, A., Vila, I. & Llurda, E. (2000). Minority language education in unbalanced bilingual situations: A case for the Linguistic Interdependence Hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research, 29*(3), pp. 313-333.

Instituto Nacional de Estadística (2012). *INEBASE.* España. Recuperado de http://www.ine.es/inebmenu/indice.htm#6a.

Lapresta, C. (2006). Identidad colectiva, ciudadanía e inmigración. Consecuencias para la lengua y la escuela. *Cultura & Educación,* 18(2), pp. 185-200.

Lapresta, C., Huguet, A. & Janés, J. (2010a). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista de Educación,* (353), pp. 521-547.

Lapresta, C., Huguet, A. , Janés, J., Navarro, J. L., Chireac, S., Querol, M. & Sansó, C. (2010). *Actitudes lingüísticas, escuela e inmigración. Los escolares ante la diversidad lingüística y cultural*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa-Ministerio de Educación.

Lieber, S., Dalto, G. & Johnson, M. (1975). The course of mother tongue diversity in nations. *American Journal of Sociology*, (81), pp. 36-61.

Portes, A., Celaya, A., Vickstrom, E. & Aparicio, R. (2012). ¿Quiénes somos? Influencia de los padres en la identidad y autoestima de los jóvenes de segunda generación en España. *Revista Internacional de Sociología*, 70(1), pp. 9-37.

Portes, A. & Hao, L. (1998). E pluribus unum: Biloingualism and loss of language in the second generation. *Sociology of Education*, 71(4), pp. 269-294.

Portes, A. & Rivas, A. (2011). The adaptation of migrant children. *The future of children*, 21(1), pp. 219-246. Recuperado de http://www.futureofchildren.org.

Portes, A. & Rumbaut, R. (Eds.). (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley, California: University of California Press.

Portes, A. & Schauffler, R. (1994). Language and the Second Generation: Bilingualism Yesterday and Today. *International Migration Review*, 28(4), pp, 640-661.

Portes, A., Vickstrom, E. & Aparicio, R. (2011). Coming in age on Spain: the self-identification, beliefs and self-esteem of the second generation. *British Journal of Sociology*, 62(3), pp. 387-417.

Rumbaut, R. (1997). Ties that bind: Immigration and immigrant families in the United States. En Booth, A., Crouter, A. C. & Landale, N. S. (Eds.), *Immigration and the family: Research and Policy on US immigrant* (pp. 3-46). Mahwah: Laurence Erlbaum.

———. (2004). Ages, life stages and generational cohorts: the composing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review,* 38(3), pp. 1160-1205.

Serra, J. M. (2006). El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), pp. 159-172.

Solé, C. (2005). Sociedades de emigración-sociedades de inmigración. Inmigración interior, comunitaria y no comunitaria". En Solé, C. & Izquierdo, A. (Coords.), *Integraciones diferenciadas: migraciones en Cataluña, Galicia y Andalucía* (pp. 13-21). Barcelona: Anthropos.

———. (2008). Políticas de inmigración. Integración y Ciudadanía. En Guerra, A. & Tezanos, J. F. (Eds.), *La inmigración y sus causas* (pp. 489-516) Madrid: Sistema.

Solé, C., Alcalde, R., Pont, J., Lurbe K., & Parella, S. (2002). El concepto de integración desde la sociología de las migraciones. *Migraciones*, (12), pp. 9-41.

Trenchs, M. & Patiño, A (2013). Language Attitudes of Latin-American Newcomers in Three Secondary School Reception Classes in Catalonia. En Arnau, J. (Ed.), *Reviving Catalan at School. Challenges and Instructional Approaches* (pp. 49-71) Bristol: Multilingual Matters.

Vertovec, S. (2006). *The emergence of Superdiversity in Britain*. Oxford: WP 25, Centre on Immigration, Policy and Society.

———. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), pp. 1024-1054.

Vila, F. X., Sorolla, N., & Larrea, I. (2013). Les vies per als aprenentatges lingüístics del jovent d'origen marroquí establert a Catalunya. En Vila, F. X. & Salvat, E. (Ed.), *Noves immigracions i llengües* (pp. 147-198). Barcelona: MRR Editorial.

Vila, I., Esteban, M. & Oller, J. (2010). Identidad nacional, Lengua y Escuela". *Revista de Educación*, (353), pp. 39-65.

Warner, W. L. & Strole, L. (1945). *The social systems of American ethnic groups*. New Heaven: Yale University Press.

Zhou, M. (1997). Segmented Assimilation, Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation. *International Migration Review*, 31(4), pp. 975-1008.

Movilidad social y lengua catalana: la «segunda generación» de inmigrantes de Colombia en Barcelona

Iskra Pavez Soto

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente capítulo es analizar los procesos de movilidad social de la «segunda generación» de migrantes de origen colombiano en Barcelona, particularmente sobre el valor instrumental que las familias le otorgan al aprendizaje de la lengua catalana como factor clave en la movilidad laboral e integración social. Los resultados forman parte de una investigación financiada por el *Institut d'Estudis Catalans*. Este trabajo fue realizado mediante entrevistas biográficas a estas familias.[1]

Ciertamente existe la necesidad e importancia de desarrollar las competencias lingüísticas en catalán para promocionarse profesionalmente, ya que el dominio lingüístico es altamente valorado por el mercado laboral e incide enormemente en la movilidad laboral ascendente. Por otro lado, en las relaciones sociales de amistad, vecindad o pareja, el uso del catalán posee una valoración simbólica como signo de pertenencia a la cultura catalana. En este ámbito, el catalán actúa como un factor facilitador de la integración de las «segundas generaciones» de migrantes en Barcelona, es decir, contribuyen a su movilidad social para acceder a una red de contactos que tienen posiciones de poder en la sociedad de destino. Para las familias que participan en este estudio, la movilidad social implica tanto un sentido de pertenencia, como la actitud de reconocimiento por parte de la sociedad de acogida; no basta con acceder a la educación o tener un empleo, la integración también significa participar en la visión común que otorga el lenguaje.

Nuestra hipótesis de trabajo consiste en explorar el valor instrumental del catalán en la movilidad social ascendente; es decir, el papel de la lengua catalana en la transmisión del estatus social entre madres y padres de origen colombiano y sus respectivas hijas e hijos (Portes, 1996),

[1] El estudio se llevó a cabo durante los años 2007 y 2008, el investigador principal fue el doctor Amado Alarcón, la autora del presente capítulo participó como co-invetigadora. Los detalles de las personas entrevistadas aparecen en los anexos.

considerando los debates conceptuales y la escasa antigüedad de los flujos colombianos en Cataluña.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se llevó a cabo a través de entrevistas biográficas realizadas a los miembros de las familias de origen colombiano residentes en Barcelona. La información recogida se analizó a través del Software Atlas/TI. Los datos sociodemográficos de las personas entrevistadas se adjuntan en los anexos.

El presente capítulo se estructura de la siguiente forma: en primer lugar presentamos brevemente el contexto de los flujos migratorios de origen colombiano hacia España y de modo particular a Cataluña y Barcelona. Luego, se muestra el análisis de los datos ordenados en categorías temáticas, tales como el uso lingüístico según el periodo histórico; el acceso al mercado laboral; la trayectoria escolar; la valoración instrumental y simbólica del catalán, y la movilidad social intergeneracional. Estos ejes temáticos se muestran primero desde el punto de vista de las madres y los padres, y posteriormente de las hijas e hijos. El artículo finaliza con algunas conclusiones y prospectiva de estudios.

CONTEXTO DE ORIGEN: COLOMBIA

En Colombia se habla el castellano como idioma oficial, sin embargo, existen alrededor de 80 lenguas indígenas. A lo largo del siglo XX ocurren desplazamientos internos del campo hacia la ciudad, a causa de problemas políticos, económicos o asociados a la propiedad de la tierra. Sumado a lo anterior, muchas familias (o comunidades) se han visto obligadas a abandonar sus territorios por amenazas de los grupos armados, los cuales comienzan a ejercer violencia contra la población (Niño, 1999).

Un primer momento migratorio importante al exterior se observa entre los años 1965 y 1975, hacia países como Venezuela, Estados Unidos, España, Ecuador y Panamá. Un segundo momento crucial en la migración colombiana se presenta a mediados de los ochenta, a raíz de la expansión del tráfico de drogas, principalmente a Estados Unidos.

En cuanto a la migración hacia España, entre los años 1989 y 1999, se observa un crecimiento paulatino de la población trabajadora en ese país, lo que constituye la primera fase de la inmigración contemporánea, caracterizada por una mayor presencia femenina, hecho que se nivela hacia el año 2000, probablemente por la reagrupación familiar (Aparicio & Giménez, 2003: 42-43). Asimismo, en el año 2000 Colombia conforma el primer grupo demandante de asilo en España.

En 1999 se desencadena en Colombia una crisis económica que produce el estancamiento del PIB, el cual solo arroja cifras negativas; esta situación genera el aumento del desempleo (20%) y la escasez para las familias. En este periodo se observa un mayor número de emigrantes hacia el extranjero y una persistente baja salarial.

En los años 2000 y 2001 se registran las mayores salidas netas (282 mil personas hacia el exterior). En el año 2002 mejoran las condiciones económicas y de seguridad, es por ello que la migración se desacelera. Durante estos años, Venezuela, Estados Unidos y España siguen siendo los principales destinos para los migrantes colombianos. En el año 2003, los registros consulares del Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia señalan que existen 768,722 personas residiendo en el exterior (Nieto Huertas, 2006: 75).

Queda claro que cuando el país muestra signos de recuperación económica, se ralentiza la salida de personas hacia el exterior, pero no se detiene. Mientras Colombia resistía la crisis económica, España gozaba de un buen crecimiento, lo que contribuye a explicar el proceso migratorio hacia este país (Cárdenas & Mejías, 2006: 36; Aparicio & Jiménez 2003: 43).

CONTEXTO DE RECEPCIÓN: CATALUÑA

La migración colombiana hacia España se inscribe dentro de los flujos latinoamericanos registrados durante los últimos años. No obstante, la llegada hacia el territorio español se acentúa considerablemente a partir de 1998, año en que comienza la crisis económica de Colombia. En el mismo período, el mercado laboral español se ve necesitado de mano de obra extranjera para ciertos empleos, como la construcción o el servicio doméstico. Dicho mercado es particularmente atractivo para los migrantes colombianos, ya que no existe la barrera del idioma, aunque en el caso particular de Cataluña no es así, porque sí existe otro idioma oficial, además del castellano, que es justamente el catalán.

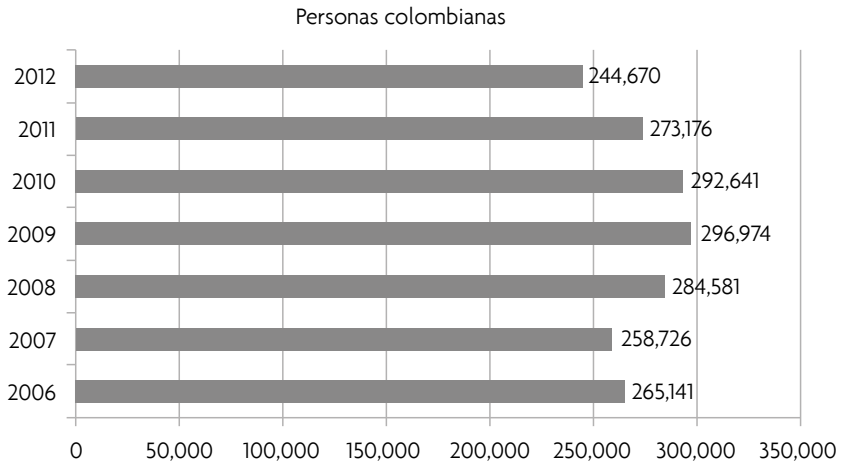
El colectivo colombiano que reside en España se caracteriza por una alta presencia femenina, por tener niveles educativos secundarios, por pertenecer a la clase media y media baja, y por ser un grupo proveniente de zonas golpeadas por el conflicto armado y la crisis económica. Mayoritariamente, las personas que se encuentran en Barcelona son oriundas de Cundinamarca, Antioquia y Risaralda (Aparicio & Giménez, 2006: 38, 41).

Durante la década de 2000 a 2012 la comunidad colombiana llega masivamente al territorio español. Según las cifras oficiales de residentes

regulares colombianos al término del año 2006, se registran 225,504 individuos, mientras que en junio de 2007 alcanzan 246.610, lo que representa 6.98% de los grupos extranjeros en situación regular en todo el territorio español (MTAS, 2007). Si bien el presente estudio fue realizado en el año 2007, hemos querido incluir el siguiente gráfico sobre la evolución de la población de origen colombiano residente en España, debido a las graves consecuencias que ha tenido para los colectivos inmigrantes la actual crisis económica en el acceso al mercado laboral español. En la Gráfica 1 mostrada a continuación se observa una leve tendencia a la disminución de la población colombiana en España durante los últimos años. Es interesante notar que esta baja no comienza en el año 2008 –cuando surge la crisis económica– sino a partir de 2010, momento en el cual se registran las primeras consecuencias negativas en el mercado laboral para la comunidad inmigrante, específicamente con el aumento de los índices de desempleo (Pajares, 2010).

GRÁFICA 1

Evolución migración colombiana en España



A nivel geográfico, la comunidad colombiana se caracteriza por el asentamiento en puntos específicos de España. Estos lugares suelen ser las grandes ciudades como Madrid y Barcelona, donde se tiene acceso a los empleos del área de servicios y opciones para alquilar una vivienda. También podemos encontrar la presencia colombiana en las comunidades donde se llevan a cabo las tareas industriales, en regiones como Las Palmas o Valencia (Aparicio & Giménez, 2003)

Cataluña es actualmente la comunidad autónoma con mayor número de trabajadores extracomunitarios, con 22% del total en España. El

flujo latinoamericano en general y el colombiano en particular, se destacan por su asentamiento paulatino durante los últimos años. En el año 2003, la comunidad colombiana en Cataluña representaba 7,6% del total de la población extracomunitaria residente (Cuadras, 2004).

En cuanto a las regulaciones del mercado laboral, un trabajo de investigación realizado en Barcelona por María Gertrudis Roa (2007) –con datos del año 2002–, muestra que 59% de los inmigrantes colombianos no poseían contrato de trabajo, mientras que ese porcentaje en los trabajadores autóctonos descendía al 1.1%.

Según los datos del IDESCAT (2006), en Cataluña residen 32,817 personas procedentes de Colombia, específicamente en Barcelona se registran 22,425, en Girona 2,891, en Lleida 2,744 y en Tarragona 4,757.

De acuerdo con los datos del Ministerio de Educación de España, entre el año 2002 y 2007, el alumnado de origen colombiano se mantuvo a la alza en todo España, como se observa en la siguiente tabla.

TABLA 1

Alumnado colombiano en España, 2002 a 2007

Años	2002 a 2003	2003 a 2004	2004 a 2005	2005 a 2006	2006 a 2007
Número de matrículas	35,958	37,964	41,832	45,909	49,546

Fuente: MEC. Datos estadísticos de alumnado extranjero series 1996-97 a 2005-06. Excluye universidad.

Además de lo mostrado en la Tabla 1, es interesante notar que, específicamente para la comunidad autónoma de Cataluña, durante el año académico 2006-2007 se registran 6,957 estudiantes de nacionalidad colombiana, lo que representa 14.04% del total del alumnado colombiano en el España (MEC, 2007).

Familias migrantes colombianas y lengua catalana: situación de las madres y los padres

De entre nuestros grupos familiares entrevistados, podemos establecer dos fases de la migración colombiana a Cataluña. En una primera fase (fines de los años setenta e inicios de los ochenta), la inmigración hacia Cataluña se relaciona con factores económicos y políticos de la situación de Colombia, aunque también puede obedecer a otras causas, como vínculos de amistad o pareja con catalanes. En una segunda etapa (a partir del año 2000) se aprecia una mayor influencia de los factores económicos y políticos para el traslado familiar. Cabe mencionar también, como lo

muestra la siguiente cita, que en algunos casos las vinculaciones con Cataluña se establecieron en el propio país de origen.

> Me casé con una persona española que estaba allí [en Colombia] haciendo un trabajo de cooperación española, como técnico deportivo. Y como técnico deportivo yo era alumna de gimnasia deportiva de él. Al llegar otros técnicos de voleibol, en este caso mi marido era de gimnasia deportiva y vieron, como gimnasta, vieron unas cualidades en las que yo podía hacer la educación física... (Evelyn).

Otro factor de influencia en la decisión migratoria lo constituyen las experiencias de traslado o residencia de familiares, amistades o vecinos. De esta manera, determinados vínculos familiares o vecinales se transforman en el nexo fundamental para la selección del lugar y la efectiva planificación del traslado, estrategias que forman parte de la participación en las diversas redes migratorias (Aparicio & Giménez, 2003).

> Nos tocó venirnos y salir de lo que teníamos. Perderlo casi todo, bueno algunas cosas las vendimos, para poder recoger los pasajes y eso y nos vinimos todos, en el mismo vuelo y todo. No, no sabíamos que aquí se hablaba catalán, porque si lo hubiéramos sabido hubiéramos pensado en ellos [los hijos], pero gracias a Dios les ha ido bien (Isabel, 44 años).

Respecto del idioma propiamente tal, se puede mencionar que la visualización del lugar de destino, en este caso Cataluña, está signada por un entrecruzamiento entre idealización y falta de información sobre el país de destino. El caso de la lengua es uno de los mejores ejemplos, pues en general no se conoce la situación lingüística y la necesidad de dominar el catalán para insertarse exitosamente en el mercado laboral.

De acuerdo al momento histórico de la migración, el aprendizaje del catalán es vivido de diferentes maneras. Por una parte, quienes llegaron por razones afectivas ya poseen un incentivo para aprenderlo y se caracterizan por haber realizado esfuerzos, como asistir a cursos y tratar de desarrollar las competencias mínimas para expresarse en catalán. Por otro lado, están quienes poseen motivaciones sociales y económicas para aprenderlo, como la esperanza de conseguir un mejor empleo o integrarse a la sociedad catalana.

Aunque el aprendizaje del catalán se ve más como un signo de integración, la inserción laboral depende además de otros factores como el contexto histórico y las demandas institucionales vigentes respecto al idioma. El «esfuerzo» de aprender catalán para las personas castella-

no-hablantes es recompensado con la integración y la complacencia de la sociedad catalana.

> La necesidad de hablarlo es si uno quiere integrarse perfectamente a la cultura catalana, ellos ven que haces un esfuerzo y que quieres integrarte, que pronuncias mal el idioma pero que tratas de hacerlo, ellos están contentos con eso. Y actualmente en todos los trabajos exigen catalán. A la gente de Cataluña le gusta que la persona que le atiende en un negocio le sepa decir algo en catalán (Patricia).

Para quienes llegaron a fines de los años setenta, el mercado laboral se les presenta con mayores ventajas y menos competencia que en la actualidad, es decir, las condiciones sociales y económicas existentes en esa década eran distintas a las actuales. No obstante, cuando las hijas e hijos de colombianos han sido socializados en Cataluña y dominan el catalán, tienen mayores oportunidades de trabajo que sus progenitores, incluso comparado con quienes consideran haber encontrado un contexto favorable. El despliegue de las competencias lingüísticas es uno de los factores que más incide en la movilidad intergeneracional, así como el desarrollo paulatino del Estado de Bienestar, el cual otorgó mayores comodidades a sus residentes.

Siguiendo con el recorrido histórico, se ha podido observar que quienes llegaron a inicios de los ochenta encontraron un contexto particular respecto al uso del catalán por los extranjeros, esto debido al momento político (existía una dictadura militar que prohibía su uso y legitimidad), la existencia de otros requisitos institucionales y la imagen que una persona trabajadora extranjera tenía en aquel entonces.

Contrariamente, las condiciones educacionales y exigencias laborales para quienes llegaron a partir de 2000, se han visto teñidas del contexto social que acompaña a las políticas lingüísticas y al uso del idioma. En este sentido, en el actual periodo histórico, las personas colombianas declaran que el aprendizaje del catalán está estrechamente vinculado con la búsqueda y obtención de mejores puestos de trabajo y, en menor medida, con la integración a la sociedad catalana. Es por esto que las personas que han llegado más tardíamente constatan la imperiosa necesidad de disponer de las competencias lingüísticas mínimas para mejorar el desempeño de su actual empleo o cambiarse a otro más satisfactorio. No obstante lo anterior, hay quienes que por razones de edad o calificación no pueden o no quieren apostar por un ascenso laboral. Sin embargo, ellos están conscientes que si dispusieran del idioma tendrían una herramienta a su favor.

Ámbito laboral y lengua catalana

Las personas colombianas entrevistadas declaran como una de las principales motivaciones para viajar a España, la búsqueda y obtención de un empleo. Desde la década de los noventa hasta la actualidad, el contingente de trabajadores y trabajadoras colombianos en España ha aumentado considerablemente. Dentro de las áreas de ocupación se destaca el sector de servicios y agrario, aunque también el industrial y el de la construcción (Aparicio & Giménez, 2003).

Dependiendo del ámbito laboral, algunas personas requieren con mayor necesidad el dominio del catalán. Por ejemplo, en el comercio es necesario utilizarlo en el trato con algunos clientes, y así mismo, es considerado indispensable en las empresas que realizan transacciones.

En general, los progenitores colombianos declaran dificultades en el desarrollo de las competencias lingüísticas, pero señalan que despliegan las habilidades mínimas y necesarias para desempeñarse en el trabajo, como la comprensión básica, la lectura y en ocasiones la expresión verbal, aunque con el tono y «acento colombiano». Por su parte, quienes han adquirido un nivel medio de expresión verbal y escrita en catalán, aprovechan el trabajo para utilizarlo, aunque sean corregidos o reciban una sonrisa de sorpresa.

> Cuando voy a visitar a los clientes les hablo en catalán y ellos me contestan en catalán. Alguna vez me contestan en castellano y les digo que me contesten en catalán y me corrigen, yo les digo que por favor lo hagan. Pero predomina el castellano. A nivel escrito, por ejemplo si tengo que dejar una nota de «por favor, se necesita urgentemente un presupuesto de tal cosa» trato esas dos frases de ponerlas en catalán y me contestan en catalán (Beatriz, 50 años).

Una situación distinta se observa en los ambientes laborales segmentados, como el de la limpieza, donde las migrantes toman al español como lengua vehicular, incluso entre personas con otras lenguas madres, por ejemplo, el árabe. Lo anterior también se constata en el área de las empresas de mantención industrial, orientadas hacia el colectivo inmigrante masculino, donde se interacciona mayoritariamente en castellano, porque las personas proceden del sur de España, América Latina u otros lugares, pero que aprendieron el castellano como lengua franca.

> En la empresa escuchaba hablar a la gente, pero la mayoría éramos extranjeros, entonces no teníamos mucho problema y los sitios a los que íbamos a trabajar la gente nos hablaba en castellano. Hay dos de Andalucía y los otros somos de Colombia, así que tú imagínate como se utiliza el catalán… (Mauricio, 44 años).

Otro aspecto digno de destacar es que el mercado laboral ha ido cambiando y adecuando paulatinamente sus requerimientos para coincidir con los cambios implementados tanto por las instituciones educacionales (aumento en las competencias necesarias) como por las políticas lingüísticas. De esta forma, en la actualidad es requerido el nivel C de catalán[2] en la mayoría de los empleos. La mayor parte de madres y padres no disponen de este nivel de conocimiento idiomático e interpretan que dicha exigencia restringe la entrada y aprovechamiento del recurso humano calificado, pero extranjero.

> Yo entré a trabajar, en diciembre del 77 (...) Entonces durante los primeros años, y los primeros años bien largos, quiero decir, casi 10 años, todo el sistema educativo era en castellano (...) con votaciones como muy peleadas, el 50 y el 50, hasta que se votó y se oficializó el catalán como lengua vehicular (...) como que aquel círculo se va cerrando, que es el proceso que yo voy viviendo, solamente entran al círculo de la educación las personas que tienen el catalán, luego llega el tener el nivel C, el bilingüismo (…) cualquier profesor que quiera venir de Valencia, de Murcia, de Málaga y tal, pues al no tener el catalán [le] cierran el círculo... (Evelyn).

Respecto a las madres y los padres entrevistados, estos conocen los diversos requerimientos del mercado laboral catalán: idiomas, formación, edad idónea; a la vez que constatan el prestigio social del uso del catalán en el mercado de trabajo actual. Asimismo, señalan que sus ambientes laborales se destacan por el bilingüismo, puesto que en ocasiones el idioma oficial de la empresa o la documentación pueden estar en catalán, pero entre compañeras y compañeros de trabajo es relativo. Las entrevistadas resaltan la actitud tolerante de quienes hablan catalán hacia

---

[2] El nivel C de catalán es un Certificado equivalente al nivel C1 del Marco Europeo Común de Referencia (MECR). La finalidad de la prueba es evaluar si la persona examinada tiene un dominio de la lengua, en la variedad estándar, para comunicarse satisfactoriamente en las situaciones comunicativas que requieren el uso de un lenguaje medianamente formal. Implica: expresión escrita, comprensión lectora, gramática, vocabulario y expresión oral. Fuente: Generalitat de Catalunya. (http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.b318de7236aed0e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextchannel=bc99f9465ff61110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default&vgnextoid=bc99f9465ff61110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD).

quienes se expresan en castellano o los que interaccionan en ambas lenguas. Dicha actitud es atribuida a los procesos histórico-institucionales que impidieron a muchos miembros de familias catalanas aprender la gramática y escritura del catalán, pues en la escuela no tuvieron oportunidad de instruirse, pero lo saben hablar y lo usan.

> Escribirlo no se necesita tanto porque los mismos catalanes no lo saben escribir. (…) los que nacieron a partir del 70 creo yo son los que saben escribirlo (Patricia).

La situación lingüística del colectivo colombiano, como castellano-hablantes, los posiciona en un lugar estratégico para desarrollar su vida cotidiana y subsistir en Cataluña. Las personas colombianas que aprenden catalán valoran simbólicamente de este idioma, bien porque goza de mayor prestigio, o porque reconocen la importancia de este en la integración social. Puesto que no requieren el catalán para desenvolverse en la sociedad catalana –para eso ya disponen del castellano–, el aprendizaje va más allá de un incentivo instrumental (como el ascenso laboral), sino que es también una participación en la cultura e historia catalana, es decir, en la función simbólica del idioma como una visión del mundo.

> Yo no soy catalana, me entiendes, porque entonces vienen esas historias de separatismo en que yo tengo, yo creo que un catalán es el que se integra y comparte lo que hay y se hace un núcleo de sociedad integrado completamente. Si te viniste o llegaste por casualidad, da igual, estás aquí, entonces tienes que integrarte. Es como si estuvieran la gente en Colombia pero aquí en Sabadell (Carmen).

Valoración lingüística de hijas e hijos

A fines de los años setenta algunas madres inmigradas constituyeron parejas con personas de habla catalana. En estos casos, el uso del catalán se ha referido a la educación infantil informal, y por lo tanto, la interacción del padre con sus hijas e hijos se ha desarrollado en catalán, mientras que la madre se ha comunicado en castellano con su pareja y con el grupo familiar.

> Con mis hijas en castellano, con mi marido hablábamos en castellano, y él con las niñas en catalán, y cuando estábamos comiendo, por ejemplo ellos hablaban en catalán y cuando se dirigían a mí se dirigían en castellano. Pero mi marido murió hace dos años y medio, entonces las niñas y yo ha-

blamos en casa en castellano. Pero ellas están integradas completamente a la vida de aquí, a la cultura de aquí y hablan catalán. (Patricia).

Este tipo de situación crea espacios familiares bilingües, donde la "lengua materna" puede ser el castellano, pero la interacción filial con el padre se desarrolla en catalán. A pesar de esta mixtura, las madres y padres le asignan un valor importante al hecho de que sus descendientes adquieran el catalán, a la vez que ponen especial énfasis en la importancia de la lengua catalana para el proceso académico e introducción laboral exitosa.

La temprana llegada de las hijas e hijos a Cataluña (o bien el nacimiento en dicho lugar) facilitan el desarrollo de las competencias lingüísticas necesarias para la adquisición del catalán. Este es el caso de las familias que llegaron a finales de los años setenta, cuyos vástagos han sido escolarizados en esta lengua y adentrados en la cultura e historia catalana. Los progenitores valoran de modo positivo que las niñas y niños adquieran prematuramente esta lengua, ya que así tienen la posibilidad de establecer amistades y vínculos a través de esta.

La valoración instrumental del catalán: situación de hijas e hijos

Las madres y padres colombianos realizan una valoración instrumental de la lengua catalana como vehículo de integración social y movilidad laboral para sí mismos y sus descendientes. Esta valoración está relacionada con el hecho que el colectivo colombiano utiliza mayoritariamente el castellano en sus diferentes interacciones sociales, puesto que también es una de las lenguas oficiales en Cataluña.

De algún modo, los colectivos castellano-hablantes están en ventaja frente a otros individuos que no dominan ninguna de las lenguas oficiales del país de destino, como los colectivos árabes o chinos. Por lo tanto, las personas de Colombia precisan una motivación y una necesidad clara para aprender un idioma que no requieren para la subsistencia vital.

Las familias participantes en este estudio, que migraron a España alrededor de la década de los setenta, lo hicieron motivadas por razones políticas o vinculadas a una relación de pareja, situación que las llevó a desplazarse con sus niñas y niños a edades tempranas, y que incluso algunos nacieran en el país de destino. En esta investigación participan tres jóvenes nacidos en Cataluña y cuatro nacidos en Colombia, que llegaron con diversas edades (ver datos en anexo).

Como se ha podido observar durante el capítulo, el momento histórico y la realidad migratoria de Cataluña han incidido en las condiciones de inserción de las niñas y niños de origen colombiano. Durante el primer periodo histórico de la migración colombiana hacia España (fines de los años setenta), se aprecian diversos incentivos y condiciones institucionales para el aprendizaje del catalán, mientras que en el presente actúan otros factores. En la primera fase por ejemplo, se puede apreciar que las niñas y niños que nacieron en Barcelona demuestran pleno dominio del catalán y el castellano. Esta habilidad bilingüe es desarrollada por el aprendizaje obtenido en la educación formal de ambas lenguas, así como por su su uso permanente en diversos ámbitos de la vida diaria. En esta misma fase, las hijas e hijos que llegan a edades tempranas logran de buena manera el aprendizaje del catalán, aunque en ocasiones pueden arrastrar ciertas debilidades en la expresión escrita o hablada. De todas maneras, la continua interacción mediante este idioma en la amistad o en las relaciones de pareja, fortalece su dominio.

Una situación distinta se dibuja para las hijas e hijos llegados a partir del año 2000 (y en plena adolescencia) hacia Cataluña, ya que tienen la posibilidad de aprender el catalán en el colegio o en cursos especiales. En ocasiones puede ser visto como una necesidad cercana a la obligación, lo que genera algún tipo de resistencia. Algunas niñas y niños aprenden el catalán, pero solo lo utilizan en los ámbitos de interacción formal (como la educación).

También existen otras experiencias, por ejemplo, la de jóvenes que llegan a Barcelona para realizar estudios universitarios y se enfrentan con la exigencia permanente de comprender, y en lo posible aprender, un idioma básico para la interacción social. Sea por educación o por carencia, el aprendizaje del idioma también está determinado por las habilidades y preferencias personales de los que provienen de familias colombianas, quienes constatan el carácter bilingüe de la sociedad catalana, la cual permite desarrollar actividades sociales y laborales al margen del catalán, aunque esto implique cierta exclusión.

> El castellano es mi lengua materna y sobre todo leo mucho en castellano, porque el periódico lo leo en castellano, muchas novelas que me llegan, pues en castellano. Y en cambio toda mi educación era en catalán, en la universidad muchas clases eran en catalán, pero todas no. Me siento cómoda con las dos lenguas (Claudia, 26 años).

TRAYECTORIA ESCOLAR

La institución educativa cumple un rol fundamental en el aprendizaje y reproducción del idioma y cultura catalana. Por esta razón, algunas de las niñas y niños de origen colombiano, que llegaron en el primer periodo, son inscritos en colegios privados o públicos que garantizan el dominio y conocimiento del catalán, esto con el afán de integrarlos plenamente.

Esta decisión de adentrarse en las normas e idioma local es considerada principalmente por aquellos progenitores de origen catalán, y compartida en general por las familias mixtas, quienes reconocen la importancia de la convivencia para alcanzar la movilidad social. Por su parte, las y los jóvenes estiman que el aprendizaje del idioma y costumbres catalanas, complementadas con la cultura colombiana, contribuyen a una experiencia óptima de integración.

> Estudié Publicidad y Relaciones Públicas en la Universidad Ramón Llull. Pero la educación secundaria en Sunion que es muy catalanista porque mi padre era muy catalanista y desde pequeña siempre nos pusieron en colegios catalanes para fomentar que tuviéramos el catalán perfecto y como para estar ya integradas desde el principio (Andrea, 23 años).

Por otro lado, existen experiencias de jóvenes que decidieron, en conjunto con sus progenitores, asistir a un establecimiento educacional que privilegiase otros factores por sobre el lingüístico, por ejemplo, los valores religiosos.

Trayectoria laboral

Las competencias lingüísticas asumen un rol protagónico en la inserción laboral, facilitando la postulación y obtención de trabajos calificados, mejor remunerados y satisfactorios para quienes los realizan. Las y los jóvenes colombianos que poseen dominio del catalán a nivel oral y escrito señalan la importancia de acceder a diversos empleos sin la «barrera del idioma». En el actual mercado laboral catalán, las competencias lingüísticas también se relacionan con las habilidades personales y la especialización técnica o universitaria, las cuales actúan como facilitadores en la búsqueda de empleo. Por lo tanto, las exigencias del mercado laboral se amplían y las opciones se reducen para quienes no cumplen estas nuevas demandas.

Durante el periodo de preparación académica algunos jóvenes colombianos realizan trabajos esporádicos que solventan sus gastos. Este tipo de empleos «precarios» se caracterizan por las deficientes condiciones laborales de seguridad social, desprestigio y bajas remuneraciones. En general. estas fuentes de trabajo se orientan hacia los colectivos de inmigrantes, por lo cual las demandas lingüísticas son débiles, comparadas con los empleos calificados; como vemos, la trayectoria laboral de la juventud migrante –hasta que concluyen sus estudios– está compuesta por este tipo de trabajos. Para quienes emprenden una iniciativa de autoempleo, el dominio del catalán puede ser determinante.

> En Bogotá trabajé una vez en Dunkin' Donuts, estuve un tiempo para pagarme la licencia de conducir. Y aquí, lo típico, en Sevilla cuando llegué pues en el Telepizza. Así, precario, ¿no? [risas] Trabajos esporádicos. Trabajé un verano de camarero en un hospital y allí si que era gente catalana y muy bien. Ahí todavía no estaba el catalán, lo que yo percibo de que ha habido un cambio, de que hablabas en castellano no pasaba nada y si me hablaban en catalán perfecto, yo lo entendía. Me hablaban en catalán y yo en castellano y nos entendíamos. Y trabajé el año pasado en Müller, que es una empresa de limpieza, de administrador de cosas sencillas, organizar cosas pequeñas, de llamadas, la logística. (Víctor, 26 años)

Las y los jóvenes colombianos reconocen que la inserción a determinadas empresas o sectores económicos de Cataluña requiere el dominio del catalán, porque el público objetivo es catalano-hablante. Por lo tanto, las y los jóvenes del primer periodo migratorio, que han nacido o han participado en la socialización de la cultura catalana y poseen las competencias lingüísticas del catalán, son quienes reconocen la utilidad para adentrarse en empleos más calificados y en mejores condiciones laborales.

Quienes no tienen las competencias lingüísticas en catalán sienten que esto les ha afectado en el desarrollo de sus labores diarias, por ejemplo, la falta de las competencias lingüísticas puede significar la negación de un empleo. El idioma actúa como un criterio de selección junto a los otros factores que inciden en la contratación del personal. Por otro lado, la situación de quienes tienen las competencias lingüísticas mínimas, como la comprensión básica del catalán, les facilita el desarrollo de su trabajo y promociona el intercambio lingüístico entre las personas a nivel social.

En el empleo de servicios y de atención directa al público, parece imprescindible el dominio y destreza de las competencias lingüísticas del idioma, ya que la propia gente catalano-hablante, generalmente de más

edad, realiza una cierta «evaluación» de las competencias lingüísticas de la otra persona y aprueban con buenos ojos que la trabajadora o trabajador de origen extranjero domine la lengua catalana. En este sentido, aprender el catalán por parte de personas colombianas significa hacer una especie de «guiño» a la cultura y sociedad catalana.

> La verdad sí porque hay por ejemplo personas como las que yo trabajo, sobre todo la gente mayor que sí son muy catalanes, ganas muchos puntos si hablas catalán bien y correcto porque se sienten más cercanos. El colombiano que va a cualquier sitio y ve que alguien le habla en colombiano, con el acento colombiano se siente mejor, se crea una relación más cercana por ejemplo si te pide un favor a una persona normal no se lo harías pero a él sí, es un poco lo mismo (Tomás).

Para nuestras entrevistadas y entrevistados el catalán posee una valoración simbólica como un signo de pertenencia a la cultura autóctona y una muestra de sentirse parte de la sociedad catalana. La mayoría se declaran bilingües, ya sea por haber nacido en familias mixtas o castellano-hablantes o haber aprendido catalán en la educación formal. Esta sensación de bilingüismo dibuja un escenario de confluencia idiomática al interior de las familias y en las relaciones sociales de esta nueva «segunda generación» de origen colombiano

Los relatos juveniles evidencian la valoración simbólica de participar y conocer la cultura catalana, en el sentido de abrirse a la lengua y costumbres locales, pero sin perder las raíces propias, es decir, manifiestan una identidad de pertenencia transnacional, lo que significa de algún modo aprehender el catalán y la respectiva visión del mundo que entrega este idioma.

Este tipo de opiniones enfatizan la participación de las comunidades inmigradas en la integración de la sociedad catalana, es decir, que las propias personas extranjeras sean protagonistas en el proceso de integración a través del aprendizaje del catalán y su respectiva visión del mundo. Si bien es importante la iniciativa de las personas inmigradas, esta debe ir acompañada necesariamente de la apertura de la sociedad receptora, así como de políticas públicas que favorezcan la ciudadanía y ejercicio de derechos de todos los residentes. Las hijas e hijos que han nacido en destino o participaron de la socialización a tempranas edades, expresan una identidad con la cultura local y se sienten tan catalanas como colombianas.

MOVILIDAD INTERGENERACIONAL

La juventud de origen colombiano presenta niveles de formación técnico y superior, en parte similares a los de sus progenitores, pero las competencias lingüísticas difieren sustantivamente, ya que quienes han nacido o crecido en Cataluña han desarrollado una inserción laboral exitosa y una integración social plena. El entorno social de las madres y padres colombianos se identificaba más con redes latinas y en alguna medida, comunidades y familias mixtas, pero en general la integración social ocurría a través de la residencia y no por la demanda –por parte del mercado laboral– de poseer las habilidades lingüísticas del catalán.

La «segunda generación» de origen colombiano se siente parte de la sociedad catalana, por el hecho de haber nacido y participado en la cultura local, conocer el idioma y tener amistades y vínculos con catalanes, es una generación de jóvenes que aun siendo hijas e hijos de extranjeros, poseen un sentido de pertenencia con la cultura e idioma catalán.

> Porque así mi madre ha venido a este país y los amigos que ha hecho pues… si que tiene amigos catalanes pero la mayoría son latinos, en cambio yo no. Yo todos mis amigos son todos catalanes y a lo mejor también hijos de andaluces o…pero todos nos sentimos catalanes y somos de aquí y ya está, ¿no? (Claudia, 26 años)

La adaptación de las madres y padres colombianos ha sido diferente a la experimentada por las hijas e hijos que han nacido o crecido en Cataluña, porque como se ha dicho, la participación en la cultura local facilita el sentido de pertenencia, mientras que las personas adultas tuvieron que esforzarse por aprender la lengua y costumbres locales, lo que en algunos casos fue recompensado con la movilidad laboral y la integración social.

CONCLUSIONES

Como primera conclusión, desde el punto de vista adulto podemos afirmar que en función del momento histórico de llegada, las experiencias son disímiles. Las familias que llegaron a fines de los setenta encontraron mayores ventajas y menos competición en el ámbito laboral comparado con el contexto actual; la situación idiomática también era distinta y no se percibía una exigencia institucional o un requisito para conseguir em-

pleo, aunque paulatinamente el catalán comienza a ser solicitado en el mercado de trabajo y valorado en la interacción social.

En este periodo, algunas madres y padres desarrollan competencias lingüísticas motivadas por razones afectivas o de integración en sus redes sociales. Las hijas e hijos que nacen o llegan tempranamente a Cataluña participan en la socialización de la cultura y lengua catalana, lo que es impulsado y considerado positivamente por sus progenitores para enfrentar los desafíos del mercado laboral actual.

En general, las familias llegadas en la primera fase migratoria consideran que sus descendientes están mejor preparados académica, lingüística y socialmente que ellos para ascender e integrarse en la sociedad catalana, y uno de los principales factores es el desarrollo de las competencias lingüísticas en catalán.

Por su parte, las madres y padres llegados desde el año 2000 han encontrado mayores exigencias lingüísticas en el mercado laboral y una segmentación propia de una ciudad con altos flujos migratorios como Barcelona, lo que va generando nichos laborales estigmatizados para ciertos colectivos extranjeros. Estas personas han desarrollado relativamente las competencias lingüísticas en catalán, y al ser castellano-hablantes han podido encontrar un trabajo mínimo para la subsistencia y se caracterizan por la precariedad.

Las hijas e hijos provenientes de estas familias colombianas han aprendido medianamente el idioma a través de la escolarización en catalán. Según sus progenitores, éstos jóvenes conocen las demandas del catalán en el mercado laboral para acceder a mejores empleos, por lo tanto, para lograr la movilidad social que sus madres y padres esperan, deben necesariamente desarrollar sus competencias lingüísticas en catalán.

A partir de los relatos juveniles se puede constatar a modo general, que las competencias lingüísticas son cultivadas mediante la escolarización en el Sistema de Educación Catalán público y privado. Aunque las niñas y niños logran diversos grados de expresión y comprensión lingüística, según el contexto histórico y las motivaciones familiares e individuales, existe una mayoría que se declara bilingüe respecto al catalán y castellano.

Estas competencias, junto a otras, son valoradas positivamente por el mercado laboral, considerando que los oficios de atención directa al público precisan la expresión oral de catalán y castellano, mientras que los empleos más calificados requieren la expresión escrita y la lectura de ambas lenguas. A la hora de postular a un empleo se percibe la exigencia explícita de poseer el nivel C de catalán, además de un alto grado acadé-

mico o especialización, poseer experiencia previa, habilidades personales y conocimiento de otros idiomas de prestigio como el inglés o el francés.

Las y los jóvenes entrevistados, al ser castellano-hablantes, dan cuenta de la necesidad e importancia de desarrollar las competencias lingüísticas en catalán para promocionarse social y laboralmente. El aprendizaje del catalán ayuda en la búsqueda de un trabajo con mejores condiciones, no obstante, la realidad del empleo juvenil inmigrante en general en Cataluña y España se caracteriza por la precariedad e inestabilidad, acentuado en tiempos de crisis.

La valoración instrumental que posee el catalán en la movilidad laboral para jóvenes de origen colombiano también es compartida por sus progenitores. La valoración simbólica del catalán se anida en el sentido de pertenencia e identidad que ha forjado esta nueva generación respecto a la sociedad, cultura y lengua catalana. La segunda generación de origen colombiano se caracteriza mayoritariamente por el bilingüismo, lo que facilita la emergencia de una identidad "híbrida", puesto que el idioma actúa como un factor de integración y significación en la trayectoria vital de la juventud.

El desarrollo de las competencias lingüísticas en catalán, la integración o la experiencia laboral, se debe entre otros factores, a las decisiones personales y familiares, a las políticas –educativas, lingüísticas o de integración– vigentes y a las propias habilidades individuales. Las hijas e hijos de colombianos expresan la voluntad de integrarse a la sociedad catalana, pero palpan los bretes lingüísticos, el clima de acogida y las demandas de participar en una cultura que comienzan a conocer pero no acaba de identificarles. Las estrategias seguidas por la «segunda generación» parecen de carácter individual ante el país de destino, pero no dejan de tener una dimensión colectiva si se considera el creciente número de reagrupaciones familiares de la comunidad colombiana en Cataluña.

Considerando que los flujos colombianos comienzan a engrosar las cifras de la niñez y juventud extranjera, es preciso continuar explorando en futuros estudios la movilidad social de las nuevas generaciones, y analizar su implicación identitaria y política en Cataluña.

REFERENCIAS

Aparicio, R. & Jiménez, C. (Dirs.). (2003). *Migración colombiana en España*. Ginebra: Universidad Pontificia de Comillas-Universidad Autónoma de Madrid-OIM-ONU.

Cárdenas, M. & Mejía, C. (2006). *Migraciones internacionales en Colombia: ¿qué sabemos?* Working Papers Series-Documentos de Trabajo Nº 30 de la ONG FEDESARROLLO. Recuperado de ftp://ftp.fedesarrollo.org.co/pub/wp/WP30.pdf

Cuadras, A. (dir.) (2004). *Les condicions de vida de la població d'origen no comunitària a Catalunya*. Barcelona: Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona

Institut d'Estadística de Catalunya. (2006). *Residents estrangers per país de nacionalitat. Províncies i Catalunya. 2006*. Barcelona, España. Recuperado de http://www.idescat.net/dequavi/Dequavi?TC=444&V0=1&V1=11

Instituto Nacional de Estadística. (2007). *Avances del Padrón Municipal al 1 de enero de 2007. Notas de prensa*. Barcelona, España. Recuperado de http://www.ine.es

Ministerio de Educación y Cultura. (2007). *Datos estadísticos de alumnado extranjero series 1996-97 a 2005-06*. España. Recuperado de http://www.mec.es

———. (2007). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos Avance. Curso 2006-2007*. España. Recuperado de http://www.mec.es

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Observatorio permanente de la inmigración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. (2007). *Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor a 30 de junio de 2007*. España. Recuperado de http://extranjeros.mtas.es

———. Observatorio permanente de la inmigración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. (2007) *Afiliados extranjeros a la seguridad social por CC AA, sectores y países de procedencia a agosto de 2007*. España. Recuperado de http://www.seg-social.es

Nieto, L. (2006). Colombianos migran a España: quiénes y por qué. *Unimedios,* (núm. 97). Recuperado de http://unperiodico.unal.edu.co/ediciones/ 92/06.html

Niño, J. F. (1999). Las migraciones forzadas de población, por la violencia, en Colombia: una historia de éxodos, miedo, terror, y pobreza. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales,* 45(33). Recuperado de http://www.ub.es/geocrit/sn-45-33.htm

Pajares, M. (2010). *Inmigración y mercado de trabajo. Informe 2010*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Portes, A. (Ed.). (1996). *The new second generation*. New York: Russell Sage Foundation.

Roa, M. G. (2007). Condiciones laborales y precariedad de los inmigrantes: el caso de los colombianos. *Documentos CIDOB* (núm. 14). Migraciones. Barcelona.

TABLA 2

Datos madres y padres entrevistados en Barcelona

Nombre	*Vínculo filial*	*Edad*	*Ciudad procedencia*	*Año llegada España*	*Año llegada Cataluña*	*Ciudad residencia*	*Nivel académico*	*Ámbito laboral*	*Competencias lingüísticas de catalán*
Evelyn	Madre	–	Bucaramanga	1976	1976	Sabadell	universitario	Educación pública	Comprensión básica
Patricia	Madre	–	Bucaramanga	–	1971 1980	Barcelona	universitario	Librería	Comprensión y expresión básica
Carmen	Madre	–	Bogotá	–	1978	Barcelona	Universitario Arquitecta	Bufete de Abogados	Comprensión básica
Beatriz	Madre	50	Bogotá	1999	2000	San Cugat	Universitaria Psicóloga	Comercio	Nivel B Comprensión y expresión media
Isabel	Madre	44	Medellín	2000	2000	Terraza	Técnico:ayudante de enfermería	Hostelería Socionataria	Comprensión básica
Mauricio	Padre	44	Medellín	2000	2000	Terraza	Bachillerato	Reparaciones fontanería	Comprensión básica

TABLA 3

Datos hijas e hijos entrevistados en Barcelona

Nombre	*Vínculo filial*	*Edad*	*Ciudad natal*	*Año llegada España*	*Año llegada Cataluña*	*Ciudad residencia*	*Nivel académico*	*Ámbito laboral*	*Competencias lingüísticas de catalán*
Tomás	Hijo	–	Barcelona	–	–	Barcelona	secundarios	Servicios para discotecas	Bilingüe
Víctor	Hijo	26	Bogotá	1999	2005	San Cugat	Master Derecho UB	Trabajos esporádicos	Comprensión básica
Juan	Hijo	33	Cartagena	1977	1977	Sabadell	Universitario Estadístico	Informático	Comprensión y expresión media
Claudia	Hija	26	Barcelona	–	–	Barcelona	Universitario	Veterinario Librería	Bilingüe
Andrea	Hija	23	Barcelona	–	–	Barcelona	universitario	Comunicaciones Radio	Bilingüe
Nora	Hija	19	Medellín	2000	2000	Terraza	Bachillerato	Hostelería	Comprensión básica
Zara	Hija	31	Bogotá	1977	1983	Terraza Badalona (actual)	Técnico	Negocios	Bilingüe

Preferencias lingüísticas de los descendientes de inmigrantes en Barcelona[1]

Sònia Parella
Amado Alarcón

INTRODUCCIÓN

La integración de los descendientes de inmigrantes en sociedades bilingües plantea la cuestión de la desigual adscripción a las lenguas de la sociedad receptora. La estructura lingüística (conocimiento, uso y actitudes lingüísticas) en este tipo de sociedades está relacionada con la estructura social. En este sentido, la sociedad catalana constituye un caso interesante para el análisis de dichas dinámicas sociales, por tratarse de un contexto receptor de migración internacional en el que conviven dos lenguas oficiales: catalán y castellano.

Desde la perspectiva sociológica, es importante examinar las causas y consecuencias de la integración lingüística en relación con los patrones de integración cultural y socioeconómica. En la medida en que se observen patrones de segmentación lingüística para las segundas generaciones de inmigrantes, pueden generarse dinámicas de segmentación social que, unidas a otros factores, repercutan en los tipos de itinerarios de adaptación que seguirán los hijos de inmigrantes, así como en sus posibilidades de movilidad social ascendente.

En este artículo se identifican, a partir de la teoría de la asimilación segmentada, los predictores que condicionan las preferencias lingüísticas de los hijos de los migrantes, considerando la lengua castellana (origen lingüístico mayoritario), la lengua catalana y otras lenguas.[2] Los datos utilizados para el análisis proceden de la primera fase del estudio longitudinal ILSEG, realizado en Madrid y Barcelona, coordinado por Alejandro Portes

[1] Esta investigación se ha realizado en el marco de dos estancias de investigación en la Universidad de Princeton, Centre for Migration and Development, con la ayuda del programa Salvador de Madariaga del Gobierno de España. La última fase del análisis y redacción se ha beneficiado del proyecto FFI2012-33316 financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

[2] Investigaciones previas (Alarcón & Parella, 2013) han mostrado los factores determinantes de la preferencia entre los hijos de inmigrantes por la lengua catalana frente al resto de lenguas en Cataluña. En cambio, este capítulo permite observar dos desviaciones (lengua materna y lengua catalana) con respecto a la preferencia por la lengua castellana.

(Center for Migration and Development, Princeton University) y por Rosa Aparicio (Universidad Pontificia de Comillas). Este estudio reproduce el diseño metodológico del proyecto CILS (Children of Immigrants Longitudinal Study). Para el caso de Cataluña, los datos correspondientes a la muestra de 3,578 descendientes de inmigrantes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en centros públicos y concentrados del área metropolitana de Barcelona, muestran que estos jóvenes principalmente prefieren el castellano para «hablar normalmente» (79.5%), mientras que solo 15.2% prefiere «otras lenguas», en tanto que 5.3% muestra preferencias hacia la lengua catalana.

¿A qué factores se deben estos patrones de preferencias lingüísticas? Sin duda, tanto el país de origen como la lengua familiar son aspectos clave en la conformación de preferencias, pero no los únicos. Dichas preferencias deben situarse en el contexto de recepción que ofrece la sociedad catalana y en los modos de incorporación de las familias inmigrantes. La hipótesis principal del artículo parte de la conexión entre la estructura social y la estructura de preferencias lingüísticas de los hijos de los migrantes. Se pretende comprobar en qué medida el tiempo de residencia y el hecho de formar parte de familias con mayor estatus socioeconómico familiar influyen en las preferencias lingüísticas de los jóvenes; en el sentido de escoger el catalán, principal lengua vehicular del sistema educativo, o bien las lenguas familiares, por delante del castellano.

LENGUA Y TEORÍA DE LA ASIMILACIÓN SEGMENTADA

La teoría de la asimilación segmentada plantea que los descendientes de inmigrantes no necesariamente se asimilan a las normas dominantes de la clase media, y que no por ello, se va a ver limitada la posibilidad de experimentar movilidad ascendente (Portes & Zhou, 1993). Esta teoría identifica el papel importante que juega el contexto social en que los inmigrantes y descendientes son recibidos (contexto de recepción) y cómo las distintas características de los grupos de inmigrantes interaccionan con la sociedad receptora determinando su adaptación (modos de incorporación). Por ello, el estudio de las preferencias lingüísticas de los descendientes de inmigrantes requiere conocer tanto el contexto social y lingüístico de los padres, como el de la comunidad en la que crecen, ambos muy condicionados durante la infancia y juventud por el entorno escolar (Portes & Schauffler 1994; Tuominen, 1999; Mills, 2001; Lutz, 2008: 41). Dependiendo de la disponibilidad de contar con recursos socioeconómicos en la familia, la existencia de comunidades étnicas de apoyo mutuo, y el grado de apertura ha-

cia los inmigrantes de la sociedad receptora, los diferentes grupos de inmigrantes y sus descendientes experimentarán formas diversas de integración cultural y socioeconómica. Ello tiene efectos sobre su movilidad social, ya sea ascendente, descendiente, o bien, reproductora del estatus social de los padres (Portes & Zhou, 1993; St. Hilaire, 2001; Portes & Rumbaut 2001).

Esta aproximación aporta interesantes herramientas a la hora de abordar los procesos de adaptación lingüística. Portes y Hao (1998 y 2002) y Portes y Rumbaut (2001), con base en el análisis de los datos del estudio «Children of Immigrants Longitudinal Study [CILS]», superan la dicotomía existente entre el monolingüismo en una lengua extranjera (*foreign monolingualism)* y la plena adopción del inglés como principal lengua de comunicación (asimilación lingüística o *English monolingualism*). Sus datos muestran que se dan otros tipos de adaptación lingüística, como resultado de la existencia de redes étnicas y capital social, que se concretan en situaciones de bilingüismo fluido que favorecen las relaciones familiares y el ajuste psicosocial de los jóvenes.

Los trabajos de Portes y Rumbaut (2001), dentro de las coordenadas de la teoría de la asimilación segmentada, atribuyen, para el caso norteamericano, diferenciados itinerarios de asimilación y resultados en cuanto a la adaptación lingüística. Se cuestiona que el bilingüismo (adopción del inglés y mantenimiento de la lengua de origen de los padres) deba interpretarse únicamente en clave de «estado transitorio» hacia el monolingüismo en inglés, tanto para los nuevos inmigrantes como, en especial, para sus descendientes (Linton & Jiménez, 2009). En el denominado proceso de aculturación selectiva las redes étnicas y el soporte comunitario no solo confieren recursos a los jóvenes para superar los prejuicios, sino que favorecen identidades basadas en el bilingüismo y el biculturalismo (Portes & Rumbaut, 2001). La persistencia de los vínculos transnacionales (Levitt, 2001) contribuye a expandir las estrategias de bilingüismo entre las segundas generaciones. Sin olvidar que el creciente influjo demográfico de la comunidad latina en Estados Unidos, convierte al español en una lengua deseable no solo a la hora de construir y redefinir las identidades de los descendientes de latinos nacidos en Estados Unidos, sino también como estrategia instrumental para aumentar las oportunidades de empleo, tanto para las comunidades latinas como incluso para otros grupos étnicos (Linton & Jiménez, 2009: 985).

LENGUA, INMIGRACIÓN Y ESTATUS EN CATALUÑA

En este apartado se consideran los aspectos claves de la sociedad catalana, a fin de mostrar los principales rasgos de un contexto receptor que sitúa a los descendientes de inmigrantes frente a una estructura lingüística compleja, en la que coexisten dos lenguas oficiales. Debido al proceso de restitución de la lengua catalana a la esfera pública que se inicia con la transición a la democracia española, Cataluña cuenta con un elevado nivel de bilingüismo individual. 78.3% de los habitantes de Cataluña pueden hablar catalán, y 99.7% español. Respecto al origen lingüístico, Cataluña cuenta con dos grupos lingüísticos principales según su lengua materna: hablantes de español (55%) y hablantes de catalán (31.7%) –3.6% identifican ambas lenguas como maternas (EULP-2008).

La actual diversidad demo-lingüística de Cataluña se explica a partir de las dos etapas principales de recepción de flujos migratorios: 1) La migración interna de los años 1950-70s, cuando cerca de 1.4 millones de migrantes internos llegaron a Cataluña. Esto significó un aumento en el uso del español entre las clases trabajadoras de Cataluña (Solé, 1981). 2) La inmigración extranjera, que se acentúa a partir de finales de la década de 1990. Cataluña pasa de 6.1 millones de habitantes en 1998, a 7.3 millones en 2008 (Idescat, 2009). Los residentes extranjeros representan 17% de la población adulta de Cataluña. Casi 50% habla español como lengua materna (principalmente inmigrantes de América Latina); 1.5% habla catalán (los emigrantes que regresan), y 49.5% utiliza otras lenguas extranjeras, entre las que el árabe (15.3%) es la más hablada (EULP-2008).

La investigación realizada en Cataluña a raíz de las migraciones interiores mostró que la lengua española cumplió la función de primera integración de los inmigrantes que llegaron a Cataluña (Solé, 1981). Por otra parte, a pesar de un régimen jurídico desfavorable durante el periodo de la dictadura (1939-1975), la lengua catalana ha sido un símbolo de estatus y de promoción social en el contexto catalán. (Solé, 1981; Woolard, 1985). Durante las últimas décadas, con la restitución formal de la lengua catalana, se ha venido demostrando que las personas que conocen la lengua catalana tienen más facilidad tanto a la hora de encontrar un trabajo como de promocionarse laboralmente (Solé, 1981; Solé, 1988; CIS, 1997; Solé *et al.* 2006; Di Paolo, 2012).

Los hijos de la inmigración exterior se han convertido en un grupo numeroso en el sistema educativo en un lapso de tiempo relativamente corto. De acuerdo con el Departamento de Educación de Cataluña, frente a tasas del 2% en el curso 1997/1998, en el curso 2010/11 los alumnos de

nacionalidad extranjera representan 17.8% (49.149) en la ESO (12 a 16 años). El modelo lingüístico del sistema educativo catalán ha promovido desde los años 80 el bilingüismo en castellano y catalán a partir del modelo denominado de «conjunción escolar». Este modelo escolariza conjuntamente al alumnado con independencia de su primera lengua y con la adopción de la lengua catalana como lengua principal y vehicular de la enseñanza. Este modelo ha permitido que los más jóvenes hayan alcanzado la bilingüización durante los dos últimas décadas (Vila, 2006). Sin embargo, este modelo no es ajeno a la segregación lingüística. En el curso 2010/11, solo 19.9% de los alumnos de nacionalidad extranjera que cursan la ESO están matriculados en el sector privado, frente a 42.9% de los que tienen nacionalidad española. La recurrencia al castellano fuera de la escuela se da principalmente en entornos de mayoría castellano hablante y así ocurre en la mayoría de los barrios de residencia de los inmigrantes. De ese modo, se observan comportamientos muy diferenciados según la condición lingüística ambiental y la composición demolingüística de los centros escolares, aunque con tendecia a la sobrerepresentación del castellano en los ámbitos informales (Benito & González, 2009; Vila & Galindo, 2009).

Diferentes investigaciones han analizado la adquisición de competencias lingüísticas entre alumnos autóctonos e inmigrantes en Cataluña (Siguan, 1998; Maruny & Molina, 2000; Huguet & Navarro, 2005; Serra & Vila, 2005, Oller, 2008; Siqués, 2008; Vila, Oller & Fresquet, 2008). En general, tal y como se observa en otras investigaciones de ámbito internacional (Cummins, 2000), los datos muestran cómo las diferencias en las competencias conversacionales disminuyen más rápidamente que las competencias lingüísticas académicas, lo que condiciona el rendimiento académico. Por otra parte, aunque las diferencias en los niveles de competencias se reducen con el tiempo, los hijos de inmigrantes, especialmente los no hispanos, no logran alcanzar los mismos niveles que los autóctonos de origen catalonohablante (Oller, 2008).

Más allá de las competencias lingüísticas de los alumnos de origen inmigrante, Huguet y Janés (2008) analizan las actitudes hacia el catalán y el castellano en una muestra de 225 estudiantes escolarizados en diferentes lugares del territorio catalán. Ambas variables, competencias y actitudes lingüísticas, están profundamente relacionadas; aunque el vínculo entre ambas en términos de causa y efecto es ambiguo y apunta más bien a la circularidad. De los resultados obtenidos se extrae que, si bien, en términos generales se observan actitudes positivas hacia ambos idiomas (catalán y castellano), el tiempo de residencia y el origen nacional son determinantes claves de las actitudes lingüísticas. Las actitudes más positivas hacia el catalán se dan entre los jóvenes con más tiempo de residencia en

Cataluña y que llegaron antes de cumplir los 10 años. Asimismo, los jóvenes procedentes de países latinoamericanos muestran, en menor medida que el resto de jóvenes de origen inmigrante, actitudes positivas hacia el catalán. Los autores lo atribuyen al hecho de que muchos de ellos han llegado a Cataluña sin conocer la realidad lingüística bilingüe y consideran impuesto el idioma catalán, pues asumen que ya son competentes en castellano (Huguet & Janés, 2008).

Las actitudes hacia la lengua catalana en contextos escolares en Cataluña se analizan en relación con las solidaridades étnicas y el estatus social de cada una de las lenguas. Desde 1980, tres estudios basados en la técnica «*matched-guise test*» (realizados en los años 1980, 1987 y 2005) han analizado las actitudes lingüísticas, con especial atención en la solidaridad étnica y el estatus social (Woolard, 1984, 1989; Woolard & Gahng, 1990; Newman, Trenchs-Parera & Ng., 2008). Con respecto a la solidaridad étnica, las investigaciones han demostrado que la bilingüización a través del sistema educativo ha permitido difuminar las fronteras lingüísticas. Se ha producido una reducción en el clásico apoyo al endogrupo por parte de los migrantes interiores hacia el exogrupo o grupo lingüístico «autóctono», con el catalán como lengua materna (Newman, 2011: 40-1). En relación con el estatus social, el catalán obtiene puntuaciones más elevadas que el castellano, aunque se observa un descenso de los valores entre 1987 y 2005. Ello se interpreta como un debilitamiento en la relación entre la clase y el origen étnico-lingüístico, lo que significa que ambas lenguas son vistas como alternativas variables para ambas comunidades (Newman *et al.,* 2008: 326-329). Sin embargo, Newman *et al.* (2008: 326) indican que «based on cross-speaker comparison, there is evidence that the hierarchy that puts Catalan speakers above standard Spanish speakers, and both above Barriada speakers, remain intact».[3] En palabras de Woolard (2003: 100), de forma consistente con los datos anteriores, el significado de clase de la lengua catalana se acentúa conforme su simbolismo étnico desciende.

METODOLOGÍA

Los datos utilizados en el análisis proceden de la encuesta a estudiantes de segunda generación en centros educativos públicos y concertados del área

[3] En Quebec los estudios de Kircher (2009) muestran que los jóvenes de cualquier origen lingüístico y diferente situación migratioria atribuyen mayor estatus a la lengua inglesa que al francés, debido al valor utilitario que se atribuye a la «lengua franca global». En cuanto a la dimensión de solidaridad, los resultados son variables respecto a las dos lenguas, y vienen determinados por diferente formas de identidad local (canadienses vs quebequenses) y otras más globales (identidades cosmopolitas expresadas a través del inglés) (2009: 170).

metropolitana de Barcelona, que forma parte de la primera etapa del estudio longitudinal ILSEG, realizado en Madrid y Barcelona.[4] El muestreo se realiza en dos etapas: en primer lugar se seleccionan aleatoriamente centros educativos de enseñanza secundaria del área metropolitana de Barcelona, tanto públicos como concertados (se excluyen los privados). En una etapa posterior se agrega una muestra intencional de colegios públicos en áreas de alta concentración de inmigrantes. En total, participan un total de 79 colegios del área metropolitana de Barcelona, gracias al apoyo de la *Conselleria d'Educació de la Generalitat de Catalunya*. La encuesta se realiza durante el otoño de 2008 y permite obtener una muestra de 3,578 casos, que son estadísticamente representativos del universo de jóvenes de segunda generación de la zona estudiada. Se recogen datos de alumnos entre 12 y 17 años, de ambos sexos y de todas las nacionalidades de origen, y que asisten a 2º y 3º curso de la ESO.

La muestra está compuesta principalmente por jóvenes nacidos en el extranjero (generación 1.5) –15.8% ha nacido en España–[5] 70.6% se instala en España tras cumplir los 6 años de edad –con una edad media de 9.7 años en el momento de llegada. Por origen nacional –variable que ha sido recodificada a partir del país de nacimiento del joven para los no nacidos en España, y a partir del país de nacimiento de los progenitores, cuando se trata de jóvenes nacidos en España–,[6] se produce una marcada latinoamericanización de la muestra (58.2%). Ecuador ocupa la primera posición, con 23.1% de los orígenes nacionales, .

Para el análisis de las preferencias lingüísticas se ha utilizado como variable dependiente la respuesta de los jóvenes a la pregunta abierta del cuestionario: «¿en qué lengua prefieres hablar normalmente?». De ese modo, la elección lingüística se obtiene, siguiendo a Portes y Schauffler (1994: 647), con base a una pregunta actitudinal sobre qué lengua elige el joven. Las respuestas han sido codificadas en tres categorías: «catalán», «castellano» u «otras lenguas».[7] Las variables independientes recogen las variables sociodemográficas y sociolingüísticas para las que existen unos vínculos causales de acuerdo a los precedentes teóricos y que examina-

[4] Al respecto, hemos de indicar que los resultados de la investigación se encuentran condicionados por dichas localizaciones, dado que como han comprobado Camajoan *et al.* (2013) en grupos de sexto de primaria en diferentes localizaciones de Cataluña.

[5] Este estudio define la segunda generación como los jóvenes nacidos en España de padre o madre extranjeros, o bien, nacidos en el exterior, pero asentados en España a una edad temprana (la generación «1.5»).

[6] En el caso de parejas mixtas con un progenitor origen español, se ha imputado como origen el del progenitor de origen extranjero.

[7] 93.7% respondieron a esta pregunta. Para proceder a los distintos análisis se procedío a la opción de eliminación de los casos perdidos (*Listwise deletion*) como opción preferible a la imputación múltiple de los casos perdidos (Firebaugh, 2008).

mos en el siguiente apartado. Además, se recogen otras cinco variables que muestran una elevada relación con las preferencias, pero de las que la teoría de la asimilación segmentada no predice una relación causal directa, sino que solo da cuenta de su asociación. Estas variables que han sido agrupadas bajo la etiqueta de correlatos, permiten profundizar sobre aspectos subjetivos en el proceso de integración de los jóvenes (las expectativas universitarias, el número de horas dedicadas al estudio, el porcentaje de amigos extranjeros, las cualificaciones obtenidas o el sentimiento de discriminación).

El análisis de los datos se concreta en dos etapas diferenciadas: una primera en la que se realiza un análisis bivariante, y una segunda, que incluye los resultados del análisis de regresión múltiple. Con base a los postulados de la teoría de la asimilación segmentada, los análisis muestran la relación entre las preferencias lingüísticas y las variables referidas a la situación socioeconómica de las familias, conocimientos lingüísticos, el origen nacional, las actitudes de los jóvenes en términos de aspiraciones y expectativas, así como su entorno y rendimiento escolar.

LAS PREFERENCIAS Y SUS PREDICTORES

La tabla 1 muestra las relaciones en cuanto a los principales predictores de las preferencias lingüísticas de acuerdo con la teoría de la asimilación segmentada. Los porcentajes han sido calculados según la dirección de la variable independiente. Los jóvenes optan por el castellano como lengua preferida de forma mayoritaria –casi 80% de los encuestados, 20 puntos más que el número de jóvenes de origen hispano en la muestra. Solo 15.2% prefiere otra lengua no oficial (lengua materna), mientras que el catalán es la primera opción para 5.3%. La preferencia por el catalán se da en mayor medida entre los jóvenes nacidos en España (14.8% frente a 3.6% cuando son nacidos en el extranjero); entre los que asisten a un centro público concertado (8.9% frente a 4.4%); así como cuando los padres conforman una pareja mixta (un miembro de la pareja tiene la nacionalidad española), o bien, cuentan con un elevado nivel educativo, de prestigio ocupacional y de «estatus socioeconómico familiar», como indicador compuesto de las anteriores.[8] Los porcentajes de preferencias ha-

[8] De acuerdo a Portes, Aparicio, Haller y Wickstrom (2011), el Estatus Socioeconómico Familiar o «Family socio-economic status (FSES)» es una variable continua que se ha construido como la suma de la educación del padre y de la madre y del prestigio profesional en forma estandarizada. Para obtener la puntuación relativa al prestigio profesional se ha utilizado la escala PRESCA2, desarrollada por Carabaña y Gómez Bueno (1996) Para la muestra analizada, los valores oscilan entre 46 y 267.

cia «otras lenguas» se mantienen relativamente constantes, en torno a 15%, salvo cuando se trata de nacidos en España (se reduce a 8.5%) o de hijos de parejas mixtas (se reduce a 5.5%).

Los orígenes nacionales de los padres permiten tener en cuenta de forma indirecta el origen lingüístico familiar. Así, casi el 95% de los hispanoamericanos eligen el castellano. Los procedentes de países de Europa occidental son los que manifiestan un mayor porcentaje de preferencias hacia el catalán (28.9%). Porcentajes elevados de preferencia por el catalán, aunque a mucha distancia de los europeos, se dan también entre los marroquíes[9] y los chinos (6.6 y 6.4%, respectivamente). En términos generales, para los orígenes nacionales con una lengua distinta al castellano, el porcentaje de jóvenes que eligen otras lenguas es elevado (el más alto se da entre los chinos y pakistaníes, con 67.3 y 52.3%, respectivamente). Marruecos constituye una excepción, por cuanto solo 2% de los jóvenes de origen marroquí opta por otra lengua y casi 73% escoge el castellano como lengua de preferencia. Por un lado, estos porcentajes reflejan el hecho de tratarse de uno de los colectivos con mayor tiempo de asentamiento en Cataluña.[10] Por el otro, podrían estar señalando –especialmente si se compara con las preferencias lingüísticas de otros grupos nacionales, como los chinos o pakistaníes–, la existencia de unas débiles redes étnicas y de soporte comunitario a la hora de proporcionar la valorización social de sus lenguas maternas (amazigh y darija –árabe marroquí–) y de compensar el mensaje negativo que transmite un sistema educativo que considera que su uso puede suponer un freno al aprendizaje y a la integración social.

En cuanto a la influencia de las competencias lingüísticas subjetivas, en el caso del castellano, a mayor nivel de conocimiento se incrementa notablemente el porcentaje de jóvenes que prefiere este idioma y se reduce la preferencia por el catalán y, especialmente, de otras lenguas. Cuando se trata de las competencias en catalán, se observa también un incremento de la preferencia por ese idioma, aunque en este caso el porcentaje de los que seleccionan el castellano prácticamente no se altera en la medida en que se incrementa el nivel de competencias en lengua catalana y se reduce el de otras lenguas. Prefieren catalán 13.6% de los

[9] Vila *et al.* (2013) analizan las diferentes vías de integración lingüística de los jóvenes marroquíes. Además de los importantes efectos del sistema educativo y las redes inmediatas, los autores destacan la relación con los autóctonos, que se dirigen a estos jóvenes principalmente en castellano, dificultando la competencia activa en lengua catalana.

[10] Al respecto, los datos del ILSEG recogen una muestra de centros educativos ubicados en el Área Metropolitana de Barcelona, precisamente la zona de Cataluña, en la que se produce la mayor concentración de población procedente de los flujos de migración interior.

que reconocen que lo «hablan perfectamente» y 12.4% de los que lo «escriben perfectamente».

TABLA I

Distribución de las preferencias lingüísticas

	Castellano (% fila)	*Catalán (% fila)*	*Otras (% fila)*	*Total (columna %)*
Total	79.5%	5.3%	15.2%	100% *
Generación (X2 133.909***; Gamma-.369)				
Nacido en España	76.7%	14.8%	8.5%	15.80%
Llegado antes de los 6 años	84.4%	4.2%	11.4%	13.60%
Llegado a 6 años o más	79.0%	3.4%	17.5%	70.60%
Sexo (X2: 1.234a; V de Cramer0.019)				
Femenino	79.1%	5.7%	15.2%	45.90%
Masculino	80.4%	4.9%	14.6%	54.10%
Nacido en España				
Nacidos en España	76.7%	14.8%	8.4%	15.70%
Nacido en el extranjero	79.9%	3.6%	16.5%	84.30%
X2: 126.171***; V de Cramer0.194***				
Hijo de parejas mixtas (X2: 185.771a***; V de Cramer0.235)				
Sí	73.8%	20.7%	5.5%	9.50%
No	80.1%	3.7%	16.3%	90.50%
Estudios padre (X2: 35.640***; V de Cramer: 0.103)				
Estudios universitarios	71.9%	12.8%	15.3%	8.10%
No	80.2%	4.6%	15.2%	91.90%
Estudios madre X215.139a***; V de Cramer0.067***;				
Estudios universitarios	81.2%	7.4%	11.3%	18.90%
No	79.0%	4.8%	16.2%	81.10%
Prestigio ocupacional padre [Escala PRESCA2] F-test: 30.382*** (desviación típica)	93.1367 (30.87)	113.7848 (47.69)	96.3960 (30.48)	
Prestigio ocupacional madre (PRESCA2) F-test: 24.076*** (desviación típica)	81.0956 (28.03)	98.1704 (33.74)	83.7795 (27.94)	
Tipo de centro (X2 22.893a***; V de Cramer0.083)				
Concertado	75.6%	8.9%	15.4%	20.30%
Público	80.4%	4.4%	15.2%	79.70%

Fuente: Elaboración propia a partir de la muestra ILSEG, Barcelona 2008 (n total 3578)
*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

TABLA I

Distribución de las preferencias lingüísticas

	Castellano (% fila)	*Catalán (% fila)*	*Otras (% fila)*	*Total (columna %)*
Estructura familiar X2: 12.985** V de Cramer 0.063)				
Dos progenitores en el hogar	77.6%	5.7%	16.7%	65.80%
No	82.9%	4.8%	12.3%	34.20%
Estatus padres [FSES] (X2: 71.473***; V de Cramer 0.146)				
Alto >=.50	73.8%	12.2%	14.0%	18.6%
Medios e inferiores <.50	80.7%	3.8%	15.5%	81.4%
Hablar castellano (X2 842.391*** Gamma: 0.563)				
Poco	11.8%	9.4%	78.8%	3.7%
Regular	26.7%	8.0%	65.2%	5.7%
Bien	71.6%	6.1%	22.3%	23.9%
Perfectamente	89.2%	4.7%	6.0%	66.8%
Escribir castellano (X2 388.769*** Gamma: 0.413)				
Poco	21.6%	12.2%	66.2%	3.1%
Regular	55.8%	5.0%	39.2%	11.2%
Bien	82.2%	4.4%	13.3%	45.3%
Perfectamente	86.0%	6.0%	8.0%	40.4%
Hablar catalán (X2 226.189*** Gamma 0.381)				
Poco	71.5%	2.1%	26.4%	11.1%
Regular	74.6%	1.9%	23.5%	20.5%
Bien	85.0%	3.2%	11.8%	44.6%
Perfectamente	76.0%	13.6%	10.4%	23.8%
Escribir catalán X2 106.004*** Gamma 0.224***				
Poco	74.3%	3.3%	22.5%	9.1%
Regular	80.4%	1.9%	17.7%	27.3%
Bien	82.1%	4.7%	13.2%	44.2%
Perfectamente	73.5%	12.4%	14.1%	19.5%
Indice de Conocimiento de Español. Rango[1-4] F-test: 442.97***	3.6130 (0.430)	3.4101 (0.755)	2.8393 (0.856)	
Indice de Conocimiento de Catalán. Rango [1-4] F-test: 67.11***	2.9454 (0.733)	3.421 (0.716)	2.6798 (0.820)	
Origen (X21114.287***: V de Cramer.408)				

Fuente: Elaboración propia a partir de la muestra ILSEG, Barcelona 2008 (n total 3578)
*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

TABLA I

Distribución de las preferencias lingüísticas

	Castellano (% fila)	*Catalán (% fila)*	*Otras (% fila)*	*Total (columna %)*
Hispanohablante	94.7%	3.2%	2.1%	58.2%
Marruecos	72.7%	6.6%	20.7%	11.5%
Chino	26.3%	6.4%	67.3%	5.4%
Filipinas	57.7%	2.9%	39.4%	4.2%
Rumanía	58.3%	2.1%	39.6%	1.4%
Europa occidental	54.1%	28.9%	17.0%	3.9%
Brasil	58.0%	4.9%	37.0%	2.4%
Pakistán	42.3%	5.4%	52.3%	4.0%
Otros	61.5%	8.0%	30.4%	8.9%

Fuente: Elaboración propia a partir de la muestra ILSEG, Barcelona 2008 (n total 3578)
*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

ANÁLISIS MULTIVARIANTE

El análisis multivariante de las preferencias lingüísticas ha sido realizado a partir de una regresión multinomial, que ha tomado como categorías el catalán y otras lenguas en relación a la categoría de referencia «castellano». En cuanto a las variables independientes, se parte de 15 predictores de acuerdo al modelo teórico y a las pruebas bivariantes previas. Los predictores se han incorporado a los modelos de regresión en pasos (*step-by-step*). En el primero se han considerado únicamente aquellos predictores objetivos para los que existe justificación teórica de las relaciones de causalidad entre las variables. En concreto, el modelo incluye variables como el «sexo», la «edad» y el «número de años residiendo en España», proceder de familias con uno de los dos progenitores de origen español («parejas mixtas»), así como la estructura familiar . En cuanto a las variables de tipo socioeconómico, se han introducido dos: «Tipo de centro» (público o concertado) e «Índice de Estatus Socioeconómico Familiar». Para la variable «estatus socioeconómico familiar», se ha considerado «alto» para las puntuaciones superiores a 0.50, lo que incluye 18.6% de los casos válidos.

En un segundo paso se han incorporado los principales predictores de tipo sociolingüístico bajo dos modelos diferentes. Se contemplan, por una parte (Modelo 2-A), las principales nacionalidades, agrupando a la población de origen hispanohablante, y el Índice de Conocimiento de

Catalán (ICC), con un rango de valores de 1 a 4 a partir de las competencias subjetivas. Además, se ha realizado un modelo alternativo (Modelo 2-B) con el Índice de Conocimiento de Español (ICE) e ICC, sin considerar el país de origen. Ello nos permite diferenciar los efectos que tiene el país de origen y el conocimiento de la lengua castellana, evitando problemas de colinealidad entre origen y conocimiento de español, lo que produce interesantes contrastes que son resumidos en el texto. En un tercer paso se han incorporado los aspectos subjetivos. Estas variables subjetivas no dan lugar a relaciones de causalidad evidente desde el punto de vista teórico, dada la imposibilidad de establecer si predicen los comportamientos lingüísticos o, por el contrario, si son su consecuencia. Se han considerado como factores educativos las expectativas académicas, la nota media y el número de horas diarias destinadas a realizar deberes o actividades extraescolares; y variables que reflejan otros aspectos psicosociales del entorno de integración del joven, como la «percepción de haberse sentido discriminado» y el «porcentaje de amigos extranjeros».

Catalán respecto a castellano

Entre el conjunto de los predictores objetivos analizados en el primer paso, proceder de una pareja mixta y el estatus socioeconómico familiar son factores que inciden positivamente –y con un mayor nivel de significación– en la preferencia de la lengua catalana frente a la castellana. En estos casos, el exponente del coeficiente B (no mostrado en la tabla) revela que 2.83 y 3.57 jóvenes, respectivamente, prefieren el catalán por cada uno que prefiere el castellano. Aunque a menor nivel de significación, el momento de llegada (haber nacido en España) y pertenecer a familias con los dos progenitores en el hogar, muestran también un efecto positivo sobre la preferencia por el catalán.

En el segundo paso, el modelo 2-A incorpora el origen nacional y los conocimientos lingüísticos de catalán. Como era de esperar y en consonacia con las actitudes identificadas por Huguet *et al.* (2008), para los hispanohablantes se observa una mayor preferencia del castellano sobre el catalán (–0.671, $p<0.05$). Cuando se trata de orígenes familiares en países europeos occidentales, la dirección del efecto cambia, de modo que prefieren la lengua catalana a la lengua castellana. Lo mismo ocurre, de forma más acusada, con los descendientes de origen chino, donde se observa el coeficiente con mayor valor (1.591). *Ceteris paribus*, por cada joven de origen chino que prefiere la lengua castellana, 4.9 escoge la lengua catalana. El resto de orígenes muestran valores no significativos. El

nivel de conocimento de la lengua catalana tiene un importante efecto a nivel $p<0.001$ sobre la preferencia por el catalán. Además, en modelos alternativos efectuados sin controlar la variable «origen nacional», se constata que el conocimiento de catalán opera como predictor positivo (2.082) sobre las preferencia de catalán, mientras que el castellano actúa como predictor negativo (–2.608), ambos a nivel de significación $p<0.001$.

El modelo 2-B, muestra que al incorporar la variable conocimiento de español disminuye la R^2 de Nagelkerke desde 0.451 hasta 0.345. Es decir, el origen nacional tiene una mayor capacidad explicativa en el conjunto del modelo que el conocimiento de español. Otra observación importante es que el efecto del conocimiento de español muestra una mayor significación ($p<0.001$) que la que mostraba el origen, mientras que el conocimiento de catalán adquiere un mayor coeficiente que en el modelo 2-A. Este último modelo apunta hacia la necesidad de tener en cuenta no solo el origen hispanohablante como factor clave, sino también los niveles de conocimientos de una y otra lengua oficial (castellano y catalán). En modelos alternativos, cuando controlamos simutáneamente el conocimiento de ambas lenguas y el origen, se constata que el conocimiento de catalán tiende a disminuir la preferencia de aquellos con origen hispano por la lengua castellana, una vez controladas las variables del primer paso.

En el tercer paso se observa que la preferencia por la lengua catalana está asociada a mayores expectativas universitarias, buenos resultados académicos y al hecho de tener menos del 50% de amigos extranjeros. Es decir, la preferencia por el catalán frente al castellano se asocia a índices elevados de éxito académico, a la vez que a una mayor relación con los jóvenes autóctonos.

Hemos de indicar que en los dos últimos modelos el número de años residiendo en España aparece como una variable significativa y con un efecto negativo hacia la preferencia por el catalán, mientras que la variable haber nacido en España deja de ser significativa en el último paso del análisis. Si consideramos que este efecto se produce aún habiendo controlado el resto de variables, los modelos apuntan a que los descendientes de inmigrantes tienden, *ceteris paribus*, a preferir la lengua castellana.

Otras lenguas respecto a castellano

En la relación con otras lenguas y la preferencia por la lengua castellana, el estatus socio-económico de las familias no se muestra como un factor determinante en ninguno de los modelos. En el primer paso, aparecen como factores determinantes, con el mayor nivel de significación

($p<0.001$), el número de años en España (–0.133) y tener a ambos progenitores en el hogar (0.468). Además, la edad, haber nacido en España, o asistir a un colegio concertado también se mostrarían como factores determinantes, todos ellos con signo positivo, (es decir, favoreciendo la preferencia por otras lenguas frente al castellano). Cuando se observa el efecto de estos predictores a través de los distintos modelos, solo los años en España mantienen un efecto similar y al mismo nivel de significación. Esto es, a más años en España menor preferencia por otras lenguas y más preferencia por el castellano, incluso habiéndose controlado los predictores sociolingüísticos y los correlatos. Ser hijo de parejas mixtas aumenta su coeficiente, aunque a menor nivel de significación. En relación a los predictores sociodemográficos, destaca especialmente que el estatus socioeconómico familiar, que había resultado clave para explicar la distinta preferencia entre castellano y catalán, no permite distinguir las preferencias entre castellano y otras lenguas.

Respecto al efecto de los orígenes nacionales, el modelo 2-A muestra que el único efecto negativo en la preferencia sobre otras lenguas, con un coeficiente elevado y significativo, es el hecho de ser de origen hispano (–3.626, a nivel $p<0.001$). En cambio, en el caso de los descendientes de origen chino y filipino, se observa una importante preferencia por otras lenguas. Cuando, exponenciamos el valor del coeficiente B, se observa que entre los descendientes de origen chino, por cada joven que prefiere el castellano, 3.75 escoge otras lenguas. El resto de orígenes no muestran coeficientes significativos. En este mismo paso, el nivel de conocimiento de catalán opera de forma favorable a la preferencia por la lengua castellana y en detrimento de otras lenguas. El modelo 2-B muestra que el conocimiento de castellano es un factor determinante muy significativo para disminuir la preferencia de otras lenguas frente al español. Por el contrario, el conocimiento de catalán muestra un efecto positivo e igualmente significativo en la elección de otras lenguas frente al castellano.

En el tercer modelo, solo las expectativas universitarias se muestran significativas; de modo que a expectativas educativas más elevadas, se incrementa la preferencia por otras lenguas en detrimento de la lengua castellana. El resto de valores siguen pautas de significatividad en un sentido idéntico al observado para los modelos anteriores.

TABLA II

Preferencias por catalán y otras lenguas (referencia: castellano)

	Modelo 1		*Modelo 2–A*		*Modelo 2–B*		*Modelo 3*	
PREFERENCIA POR CATALÁN	*B*	*Wald*	*B*	*Wald*	*B*	*Wald*	*B*	*Wald*
PREDICTORES SOCIODEMOGRÁFICOS								
Intersección	–2.986	7.30**	–4.864	13.584***	–.756	.325	–6.618	21.77***
Edad	–.048	.345	–.004	.002	.009	.012	.101	1.254
Años en España	–.025	.493	–.128	9.112**	–.084	4.018*	–.122	7.52**
Mujer	.113	.444	.111	.402	.178	1.002	.031	.029
Nacidos en España	.912	7.1478**	.853	5.358*	1.036	7.761**	.714	3.436
Parejas mixtas	1.274	34.035***	1.105	19.686***	1.206	26.382***	1.192	21.01***
Colegio concertado	.255	1.764	.378	3.569	.193	.938	.310	2.190
Dos progenitores en el hogar	.401	4.486*	.227	1.311	.195	.955	.148	.506
Estatus socioeconómico (superior)	1.042	25.650***	.948	19.044***	1.079	24.132***	.828	13.28***
PREDICTORES SOCIOLINGÜÍSTICOS								
Origen nacional. Referencia: otros								
Hispanohablante	–	–	–.671	5.019*			–.755	6.01**
Marruecos	–	–	.217	.381	–	–	.076	.040
China	–	–	1.591	11.80***	–	–	1.567	10.25***
Filipinas	–	–	–.616	.861	–	–	–.470	.486
Rumanía	–	–	–1.224	1.268	–	–	–1.473	1.774
Europa occidental	–	–	.932	7.27**	–	–	.711	3.91*
Brasil	–	–	–.150	.058	–	–	–.638	.778
Pakistán	–	–	.151	.065	–	–	.343	.320
Índice de Conocimiento de Español			–	–	–2.608	135.792***		
Índice de Conocimiento de Catalán			.757	20.40***	2.082	86.408***	.708	14.31***
CORRELATOS								
Expectativas Universitarias							.648	10.51***
Más de cuatro horas de estudio							.477	2.340
Nota media igual o superior a 7,5							.471	5.45*
Nunca se ha sentido discriminado							–.124	.429
Menos 50% amigos extranjeros							.550	7.38**
PREFERENCIA POR OTRAS LENGUAS	B	Wald	B	Wald	B	Wald	B	Wald
PREDICTORES SOCIODEMOGRÁFICOS								
Intersección	–2.778	19.41***	.764	.740	3.188	15.176***	.625	.444
Edad	.099	4.86*	.036	.387	.052	1.013	.046	.578
Años en España	–.133	39.68***	–.128	21.367***	–.098	14.893***	–.112	15.30***

(a) Regresión logística binaria. N total: 3578. Opción *listwise deletion* de datos perdidos
Modelo 1 X^2: 241.538; -2log verosimilitud 1729.802; R^2 de Nagelkerke, 109
Modelo 2-A: X^2: 1157.260***; -2 log verosimilitud 2402.390; R^2 de Nagelkerke, 451
Modelo 2-B: X^2: 3526.6435***; -2 log verosimilitud 2685.151; R^2 de Nagelkerke, 345
Modelo 3: $X^2$1113.369*** -2 log verosimilitud 2313.699; R^2 de Nagelkerke, 462
*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

TABLA II

Preferencias por catalán y otras lenguas (referencia: castellano)

	Modelo 1		*Modelo 2–A*		*Modelo 2–B*		*Modelo 3*	
PREFERENCIA POR CATALÁN	*B*	*Wald*	*B*	*Wald*	*B*	*Wald*	*B*	*Wald*
Mujer	.068	.42	.147	1.264	.176	2.179	.131	.915
Nacidos en España	.700	7.39**	–.306	1.115	.505	3.338	–.356	1.450
Parejas mixtas	–.634	5.57*	–.681	4.925*	–.510	3.346	–.822	6.47**
Colegio concertado	.292	5.01*	.042	.058	.106	.525	.168	.901
Dos progenitores en el hogar	.468	15.55***	–.197	1.661	.103	.597	–.145	.819
Estatus socioeconómico (superior)	.282	2.35	.287	1.539	.397	3.860	.163	.450
PREDICTORES SOCIOLINGÜÍSTICOS								
Origen nacional. Referencia: otros								
Hispanohablante	–	–	–3.626	255.112***	–	–	–3.630	232.15***
Marruecos	–	–	–.366	2.903	–	–	–.337	2.231
China	–	–	1.322	25.696***	–	–	1.320	23.58***
Filipinas	–	–	.439	2.646	–	–	.322	1.283
Rumanía	–	–	.137	.147	–	–	.197	.290
Europa occidental	–	–	.408	1.577	–	–	.533	2.536
Brasil	–	–	–.021	.005	–	–	.048	.024
Pakistán	–	–	.731	8.080**	–	–	.472	2.683
Índice de Conocimiento de Español			–	–	–2.424	329.032***	–	–
Índice de Conocimiento de Catalán			–.321	10.565***	.981	63.517***	–.344	10.32***
CORRELATOS								
Expectativas Universitarias							.401	6.35**
Más de cuatro horas de estudio							.326	2.008
Nota media igual o superior a 7.5							–.280	2.393
Nunca se ha sentido discriminado							–.107	.602
Menos 50% amigos extranjeros							–.192	1.879

(a) Regresión logística binaria. N total: 3578. Opción *listwise deletion* de datos perdidos
Modelo 1 X^2: 241.538; -2log verosimilitud 1729.802; R^2 de Nagelkerke, 109
Modelo 2-A: X^2: 1157.260***; -2 log verosimilitud 2402.390; R^2 de Nagelkerke, 451
Modelo 2-B: X^2: 3526.6435***; -2 log verosimilitud 2685.151; R^2 de Nagelkerke, 345
Modelo 3: $X^2$1113.369*** -2 log verosimilitud 2313.699; R^2 de Nagelkerke, 462
*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

CONCLUSIONES

El estudio de las preferencias lingüísticas de los jóvenes, a partir de los datos de la primera etapa del estudio longitudinal ILSEG, muestra patrones de integración lingüística que apuntan hacia dinámicas de segmentación lingüística que confirmarían los parámetros centrales de la teoría de

la asimilación segmentada; al tiempo que la especificidad del contexto bilingüe catalán añade otros matices interesantes para la discusión.

En relación a los predictores objetivos que sustentan la teoría de la asimilación segmentada, haber nacido en España o contar con un elevado estatus socieconómico familiar incrementa las preferencias por el catalán. Además, se confirma que la preferencia por la lengua catalana está asociada a mayores expectativas universitarias, buenos resultados académicos y al hecho de tener menos del 50% de amigos extranjeros. Estos resultados evidencian que la influencia de dichas variables sobre el incremento de las preferencias hacia el catalán actúan en detrimento del castellano; mientras que la preferencia hacia las lenguas maternas se mantiene más estable. Siendo el catalán la lengua vehicular del sistema educativo en Cataluña, este resultado apunta en la misma dirección que los estudios sobre la integración lingüística de la migración interior procedente del resto del Estado español, que mostraron el papel del catalán en relación al castellano, es decir, su posición como lengua de estatus e instrumento de movilidad social (Newman *et al.*, 2008).

La influencia de los orígenes nacionales sobre las preferencias también permite corroborar la hipótesis de la segmentación lingüística. Son los hijos de migrantes procedentes de países de Europa occidental los que manifiestan un mayor porcentaje de preferencia hacia el catalán, seguidos, aunque a mucha distancia, de otros orígenes lingüísticos no hispanos, como Marruecos, China o Pakistán. Por otra parte, para los hispanohablantes se observa una clara preferencia del castellano sobre el catalán, en consonancia con los resultados obtenidos en otros estudios (Huguet *et al.*, 2008), si bien, el mayor conocimiento de catalán disminuye la preferencia por la lengua castellana.

Asimismo, otro resultado que merece especial atención es la identificación de patrones de «aculturación selectiva» para los jóvenes cuyo origen nacional implica una lengua materna distinta al castellano. Para estos jóvenes se mantiene un elevado porcentaje de preferencias por la lengua materna («otras lenguas«), especialmente para el caso de chinos y pakistaníes. El hecho de haber nacido en España o tener expectativas universitarias incrementa la preferencia por otras lenguas en detrimento de la lengua castellana, tras controlar el efecto del resto de variables. Este dato podría apuntar hacia un patrón identitario de corte bicultural, basado en la estrategia de combinar el mantenimiento de la lengua materna junto con una actititud favorable hacia el catalán.

En síntesis, el análisis presentado muestra distintos tipos de incorporación lingüística a la sociedad catalana, con implicaciones políticas importantes en aras a evitar futuros procesos de segmentación social en

clave étnica. Uno de los principales riesgos es la exclusión socioeconómica futura de los grupos que presentan menor adhesión hacia la lengua catalana. Por un lado, los modelos apuntan a que los descendientes de inmigrantes tienden a preferir la lengua castellana con el tiempo de residencia en Cataluña, y que aunque hayan nacido o no en España, pierden capacidad explicativa de sus preferencias. Se trata de un resultado que aparentemente cuestiona los patrones que han seguido los hijos de la inmigración interior de origen castellanohablante, con un porcentaje considerable de jóvenes que han adoptado el catalán como lengua propia o habitual a través de las generaciones. Por el otro, para el caso específico de los grupos con origen nacional latinoamericano, con una clara preferencia por el castellano, habrá que estudiar en qué medida es su origen lingüístico la clave o, por el contrario, intervienen otras variables de carácter social y económico (Huguet & Janés, 2008). En ambos casos, se trata de dinámicas cuyo análisis requiere profundizar en clave retrospectiva sobre la conexión entre lengua, estatus y migraciones interiores.

Otro reto no menos relevante es reflexionar sobre qué modelos educativos son más adecuados a la hora de proporcionar recursos para que los jóvenes puedan desarrollar patrones de aculturación selectiva y potenciar así sus efectos positivos, en los términos que plantea la teoría de la asimilación segmentada. De acuerdo con Carrasco, Pàmies y Beltrán (2009), prestigiar y enseñar en la escuela las lenguas familiares, además del inglés, se convierte en algo necesario, no solo en clave de favorecer la autoestima de estos jóvenes, sino de ampliar sus competencias en un mundo globalizado en el que el catalán constituye una lengua local.

REFERENCIAS

Alarcón, A. & Parella, S. (2013). Linguistic integration of the descendants of Foreign Immigrants in Catalonia. *Migraciones Internacionales*, (24), pp. 101-130

Benito R.& González, I. (2009).The intensity and nature of linguistic segregation in Catalan schools. *Noves SL, Revista de Sociolingüística* Recuperado de: http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm09hivern/a_benito_gonzalez6_6.htm

Carabaña, J. & Gómez Bueno, C. (1996). *Escalas de prestigio profesional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Carrasco, S., Pàmies, J. & Bertrán, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), pp. 55-78.

Centro de Investigaciones Sociológicas (1997). *Mi tierra, mi lengua*. (Boletín del Centro de Investigaciones Sociológicas, Estudio, 2228). Madrid, España.

Comajoan, L., *et al*. (2013). Els usos lingüístics en família i amb amics de l'alumnat autòcton i al·lòcton de sisè de primària a Catalunya, Mallorca i la Franja. En Vila, F. X. & Salvat, E. (Eds.), *Noves immigracions i llengües*, (pp. 29-76). Barcelona: MRR Editorial, .

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters

Di Paolo, A. & Raymond, J. L. (2012) Language Knowledge and Earnings in Catalonia. *Journal of Applied Economics*, 15(1), pp. 89-118.

Firebaugh, G. (2008). *Seven Rules for Social Research*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.

Huguet, A. & Navarro, J.L. (2005). Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración. En Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 53-74). Barcelona: Horsori.

Huguet, A. & Janés, J. (2008). Mother Tongue as a Determinant Variable in Language Attitudes. The Case of Immigrant Latin American Students in Spain. *Language and Intercultural Communication*, 8(4), pp. 246-260.

Institut d'Estadística de Catalunya (2009). *Encuesta de Usos Lingüísticos de la Población EULP-2008*. Barcelona: Generalitat de Cataluña.

Kircher, R. (2009). *Language Attitudes in Quebec: a Contemporary Perspective*. (Tesis inédita de Doctorado). School of Languages, Linguistics and Film. Queen Mary, University of London.

Levitt, P. (2001). *The Transnational Villagers*. Berkeley y Los Ángeles: University of California Press.

Linton, A. & Jiménez, T. R. (2009). Contexts for bilingualism among US-born Latinos. *Ethnic and Racial Studies*, 32(6), pp. 967-995.

Lutz, A. (2008). Negotiating Home Language: Spanish Maintenance and Loss in Latino Families. *Latino(a) Research Review*, 6, pp. 37-64.

Maruny, L. & Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. La Bisbal d'Empordà: Universidad de Girona.

Mills, J. (2001). Being bilingual: perspectives of third generation Asian children on language culture and identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(6), pp. 383–402.

Newman, M. (2011). Different Ways to Hate a Language in Catalonia: Interpreting Low Solidarity Scores in Language Attitude Studies. En Michnowicz, J. & Dodsworth, R. (Eds.), *Selected Proceedings of the 5th Workshop on Spanish Sociolinguistics* (pp. 40-49). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Newman, M., Trenchs-Parera, M. & Ng, S. (2008). Normalizing bilingualism: The effects of the Catalonian linguistic normalization policy one gener-

ation after. *Journal of Sociolinguistics*, 12(3), pp. 306-333. doi: 10.1111/j.1467-9841.2008.00369.x

Oller, J. (2008). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado extranjero de la educación primaria de Catalunya: factores explicativos. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Educación, Oviedo, 23-25 de abril.

Portes, A. & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants Among Post-1965 Immigrant Youth. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, (530), pp. 74- 96.

Portes, A. & Schauffler, R. (1994). From Language and the Second Generation: Bilingualism Yesterday and Today. *International Migration Review*, 28(4), pp. 640-661.

Portes, A. & Hao, L. (1998). E Pluribus Unum: Bilingualism and Language Loss in the Second Generation. *Sociology of Education*, (71), pp. 269-294.

———. (2002). The price of uniformity: Language, family, and personality adjustment in the second generation. *Ethnic and Racial Studies*, 25(6), pp. 889-912.

Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001) *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, California: University of California Press/Russell Sage Foundation.

Portes, A., Aparicio, R., Haller, W. & Vickstrom, E. (2011). Progresar en Madrid: aspiraciones y expectativas de la segunda generación en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (134), pp 55-86.

Serra, J. M. & Vila, I. (2005). Lenguas, escuela e inmigración en Cataluña. En Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*, (pp. 75-89). Barcelona: Horsori.

Siqués, C. (2008). *Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya: descripció i avaluació dels resultats*. (Tesis inédita de Doctorado). Departament de Psicologia, Universitat de Girona.

Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

Solé, C. (1981). *La integración sociocultural de los inmigrantes en Cataluña*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

———. (1988) *Catalunya: societat receptora d'immigrants. Análisi comparativa de dues enquestes: 1978 i 1983*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Solé, C., Alarcón, A., Garzón, L. & Terrones, A. (2006). *Llengua, empresa i integració econòmica: L'intercambi econòmic com a font de canvi lingüístic*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

St-Hilaire, A. (2001). Ethnicity, Assimilation and Nation in Plural Suriname. *Ethnic and Racial Studies*, 24(6), pp. 998-1019.

Tuominen, A. (1999). Who decides the home language? A look at multilingual families. *International journal of the sociology of language*, (140), pp. 59-76.

Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18(2), pp. 127-142.

Vila, I., Oller, J. & Fresquet, M. (2008). Una anàlisi comparativa del coneixement de català de l'alumnat castellanoparlant autòcton i l'alumnat hispà en finalitzar l'educació infantil a Catalunya. *Caplletra*, (45), pp. 203-228.

Vila, F. X. y Galindo, M. (2009). El sistema de conjunció en català a Catalunya: impacte sobre els usos. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, (20), pp. 21-69.

Vila, F. X., Sorolla, N. & Larrea, I. (2013). Les vies per als aprenentatges lingüístics del jovent d'origen marroquí establert a Catalunya. En Vila, F. X. & Salvat, E. (Eds.), *Noves immigracions i llengües,* (pp. 147-198). Barcelona: MRR Editorial.

Woolard, K. A. (1984). A Formal Measure of Language Attitudes in Barcelona. *International Journal of the Sociology of Language*, (47), pp. 63-71.

———. (1985). Catalonia: The Dilemma of Language Rights. En: Wolfson, N. & Manes, J. (Eds.), *Language of Inequality* (pp. 91-109). The Hague: Mouton.

———. (1989). *Double Talk. Bilingualism and the politics of ethnicity in Catalonia*. Stanford: Stanford University Press.

———. (2003). We Don't Speak Catalan Because We Are Marginalized Ethnic and Class Connotations of Language in Barcelona. En: Blot, R. K. (Ed.), *Language and Social Identity* (pp. 85-103). Westport (CT): Praeger Publishers.

Woolard, K. A. & Gahng, T. J. (1990). Changing language policies and attitudes in autonomous Catalonia. *Language in Society*, (19), pp. 311-30.

EL CONTACTO ESPAÑOL-INGLÉS. UNA PROBLEMÁTICA TRANSVERSAL

Los efectos del contacto lingüístico y la enseñanza en inglés en el ámbito universitario[1]

David Lasagabaster

Los efectos del fenómeno de la globalización también se dejan sentir, como no podía ser de otra manera, en el ámbito de la educación universitaria. Una de las principales respuestas de los centros universitarios en todas las partes del globo ha consistido en fomentar la internacionalización y es en este proceso cuando el inglés se ha erigido como lengua hegemónica. La enseñanza de contenidos a través del inglés ha pasado a convertirse en una demanda cada vez más creciente. Esta situación ha conducido a que, en aquellas universidades donde se produce la convivencia de dos lenguas, como es el caso de aquellas localizadas en comunidades bilingües, se haya generado una situación de lenguas en contacto que despierta el interés de muchos investigadores. En España este es el caso (entre otros) de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU); un contexto universitario en el que tanto la lengua mayoritaria (español) como la minoritaria (euskera) se vienen utilizando desde 1980 como lenguas para la impartición de contenidos, con lo que la llegada del inglés supone la necesidad de hacer frente a una situación de tres lenguas en contacto. En este artículo se presentarán los resultados de un estudio en el que han participado más de 800 miembros de la comunidad universitaria, y en el que se analizarán, entre otras cuestiones, las tensiones lingüísticas que surgen como resultado del contacto de dos lenguas internacionales (español e inglés) y una lengua local (euskera).

[1] Este estudio se enmarca dentro del proyecto de investigación FFI2102-34214 financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, y del proyecto IT311-10 financiado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Asimismo, desearía agradecer la colaboración, trabajo y reflexiones de mis compañeros, la doctora Aintzane Doiz y el doctor Juan Manuel Sierra, durante la elaboración de las publicaciones condensadas en este capítulo, así como la participación de todos los miembros de los tres estamentos de la UPV/EHU que han hecho posible la realización de este proyecto de investigación.

INTRODUCCIÓN

El contacto de lenguas se ha convertido en una característica de las universidades españolas durante las últimas tres décadas. Hasta entonces estas instituciones se caracterizaban por ser eminentemente monolingües, pero el cambio que han sufrido ha sido enorme y relativamente rápido. Entre las principales razones que han confluido y que han contribuido a la generación de este nuevo marco lingüístico, se podrían destacar tres.

En primer lugar, la incorporación al funcionamiento universitario –desde el inicio de la década de los 80– de las lenguas co-oficiales (catalán, euskera y gallego). Conviene recordar que hasta la implantación de los respectivos estatutos de autonomía, estas lenguas contaban con escasa (e incluso nula) presencia en el funcionamiento de las instituciones de educación superior. No obstante, su situación ha sufrido un giro radical y en la actualidad, de las 77 universidades españolas (públicas, privadas y de la iglesia), 26 se encuentran ubicadas en CCAA bilingües y, por tanto, hacen un uso habitual de la lengua minoritaria en su docencia e investigación, aunque dependiendo de la institución es el grado de implementación del catalán, el euskera o el gallego.

En segundo lugar, se encuentra el hecho de que la internacionalización se haya convertido en uno de los objetivos prioritarios de las universidades. En la educación superior la presencia de estudiantes, profesorado e investigadores extranjeros, los proyectos de colaboración con otras instituciones internacionales, o las titulaciones conjuntas, han pasado a ser bienes muy preciados. Autores como Wee (2011) o Wilkinson (2013) destacan asimismo el papel que desempeñan los rankings de universidades, ya que los gestores universitarios muestran una clara determinación por mejorar la posición de sus instituciones en los mismos.

Entre los factores estrechamente relacionados con el proceso de internacionalización destaca el fortalecimiento e impulso de los programas de intercambio. Hasta principios de los años 90 del pasado siglo, la presencia de personal académico y alumnado extranjero era algo muy poco habitual en la gran mayoría de los campus universitarios españoles. En la actualidad, sin embargo, la cifra del alumnado (y en menor medida de profesorado) internacional que realiza una estancia en universidades españolas como resultado de la implantación de programas de intercambio ha sufrido un notable incremento. Sin duda el programa Erasmus ha conducido a la movilidad del alumnado a unas cotas que eran desconocidas hasta su implantación. Cabe recordar que desde que se pusiera en marcha este programa en 1987, contó con la participación de 3,244 estudian-

tes, mientras que en la actualidad se ha incrementado a 200 mil anuales. Esto supone que en los últimos 25 años el total de alumnado asciende a más de 2,5 millones de estudiantes europeos que han estudiado en otra universidad de otro Estado miembro de la Unión Europea. En España, en el curso 2009/2010, 31,158 estudiantes se beneficiaron del programa y, además, 35,389 estudiantes europeos visitaron nuestras universidades, lo que convierte a España en el principal país receptor de becarios de otros países, por delante de Francia (30,185), Alemania (30,046) e Italia (21,139). A pesar de que las cifras de movilidad del profesorado distan mucho de alcanzar las del alumnado, y de que todavía hay mucho margen de mejora en la participación del alumnado, el efecto de este programa en el fomento del multilingüismo en los campus europeos queda fuera de toda duda.

En tercer lugar, habría que resaltar la hegemonía del inglés como la lengua del conocimiento y, por tanto, de la universidad (Alcón & Michavila, 2012; Coleman, 2006). Se podrían dar muchos datos para constatar esta afirmación, pero por razones de espacio solo haremos referencia a uno, puesto que habla por sí solo. El Journal Citation Report (JCR) de Thomson Reuters es una herramienta universalmente reconocida por los investigadores y sus instituciones, la cual otorga el factor de impacto de las publicaciones; además, el JCR pone en evidencia la primacía de las revistas en lengua inglesa. Gutiérrez-Solana, Ruiz y Etayo (2012: 50) señalan que «en 1970, el 83 por ciento de los artículos de física incluidos en el JCR estaban escritos en inglés y dicha proporción ha crecido hasta el 99 por 100 en 2010». Además de la exigencia a los académicos de publicar en las revistas de mayor impacto, lo que conlleva ineluctablemente a publicar en inglés, su espacio en la docencia, especialmente a nivel de posgrado, es cada vez mayor. De hecho, su progresiva introducción como medio de instrucción se convierte en prueba fehaciente de su papel como lengua franca universitaria (Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2013a). Esta presencia creciente de la lengua inglesa hace que, en aquellos contextos universitarios bilingües en los que ya se produce la coexistencia de una lengua mayoritaria y una minoritaria, el contacto de lenguas se vea incrementado por la incorporación de la lengua extranjera preeminente. Esta situación de multilingüismo universitario va a ser en concreto el objeto de estudio del presente capítulo.

EL INGLÉS COMO MEDIO DE INSTRUCCIÓN

El deseo de internacionalización de las universidades ha llevado a que muchas de ellas hayan puesto en marcha programas para fomentar la utilización del inglés como lengua de instrucción. En Europa AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) se ha convertido en el acrónimo que se utiliza para hacer referencia a este tipo de programas, término que se ha popularizado tanto en la educación pre-universitaria como en la universitaria (Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010; Wilkinson, 2004). El acrónimo equivalente en inglés es CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). La evolución del enfoque AICLE queda claramente reflejado en el estudio de Wächter y Maiworm (2008), en el que se observó que entre los años 2001 y 2007 el número de cursos que se impartían en las 851 instituciones analizadas (situadas en países en los que el inglés no es una lengua doméstica) había aumentado 340%, ya que había pasado de 700 en la primera medición en 2001 a 2,400 en la segunda medición en 2007. Los autores estimaron que esta cifra representa 7% del total de programas ofertados por las instituciones terciarias participantes en el estudio.

Tange (2012: 3) hace referencia a la importancia que la lengua de instrucción tiene, ya que la noción de organización lingüística se caracteriza por el modo en que la lengua o lenguas son utilizadas por los miembros de una organización. Partiendo de su análisis de las universidades en Dinamarca, esta autora distingue tres prototipos de organización lingüística: el curso sencillo, las lenguas paralelas y solo en inglés. En el tipo de organización de *curso sencillo* (*Single course*) se incluyen aquellas instituciones en las que el inglés únicamente se utiliza en cursos o programas concretos. En el caso de las *lenguas paralelas* (*Parallel languages*) se refiere a aquellas universidades en las que hay programas paralelos que se imparten tanto en inglés como en la lengua local. Finalmente la organización del tipo *solo en inglés* (*english only*) engloba aquellas organizaciones lingüísticas en las que el inglés se convierte en la lengua de instrucción para programas completos. Tange reconoce que en la mayoría de las instituciones danesas se produce una mezcla de estos tipos de organización.

El inglés también se está introduciendo en las universidades españolas, aunque todavía su implantación queda lejos de la que han sufrido otros países del norte de Europa como Holanda o Finlandia (Lasagabaster, 2012). En cualquier caso, la gran mayoría de universidades españolas ha puesto en marcha iniciativas encaminadas a fomentar la presencia de la

lengua extranjera; el estudio de la situación de lenguas en contacto resultante ha atraído la atención de los investigadores. Este interés ha resultado especialmente reseñable en aquellas universidades que son oficialmente bilingües, ya que la incorporación del inglés supone la presencia de una tercera lengua que se suma a la ya existente de las dos lenguas co-oficiales (Cots, Lasagabaster & Garrett, 2012). La Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) representa uno de estos casos, por lo que en la siguiente sección se procederá a una somera descripción de esta institución. Pero antes es importante recalcar que las universidades españolas no cuentan con una normativa o directrices centralizadas y explícitas (marcadas desde el Ministerio) en relación con la impartición de docencia en lenguas extranjeras, una falta de definición muy habitual, por otra parte, en la gran mayoría de contextos universitarios europeos (Haberland & Preisler, 2011). Cada universidad, en función de su autonomía universitaria, ha procedido de diversas maneras a la hora de implantar cursos o programas en inglés, por lo que nos podemos encontrar con ejemplos de los tres grupos que distingue Tange (2012). Esta variada casuística abarca tanto el plano macro-universitario español (observándose diferencias entre diferentes universidades españolas), como el plano meso-universitario (diferencias entre distintas facultades de una misma universidad), o incluso el plano micro-universitario (diferencias dentro de una misma facultad, dependiendo del tipo de grado, o de si se trata de estudios de grado o de postrado). Este último es el caso de la UPV/EHU, ya que en una misma universidad nos podemos encontrar con la impartición de alguna asignatura en inglés en un grado concreto (del tipo *curso sencillo* según la clasificación de Tange, 2012), un máster donde la docencia se realiza en inglés y castellano (del tipo *lenguas paralelas*), o un máster impartido exclusivamente en inglés (del tipo *solo en inglés*).

LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA (UPV/EHU)

Los tres campus (Álava-Araba, Bizkaia y Gipuzkoa) que conforman la UPV/EHU están situados en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), una de las 17 comunidades autónomas que conforman el Estado español. Esta región es oficialmente bilingüe, ya que 50.8% de la población es monolingüe en español, 32% bilingüe en euskera y español, y 17.2% bilingües pasivos. Al estar ubicada en una de las comunidades autónomas españolas que cuenta con dos lenguas oficiales, la enseñanza pre-universitaria como la universitaria se imparte en lengua vasca (*euskera*) y lengua espa-

ñola. En consecuencia, la presencia predominante del euskera en el sistema educativo pre-universitario hace que, entre la generación más joven que habitualmente participa en estudios sociolingüísticos, en concreto aquella cuya franja de edad abarca desde los 16 hasta los 24 años, el porcentaje de hablantes bilingües llegue hasta 60% (Gobierno Vasco, 2012).

La UPV/EHU es la única universidad pública de la CAV y cuenta en la actualidad con aproximadamente 46,500 estudiantes y algo más de 4,000 profesores e investigadores, así como 1,500 miembros del personal de administración y servicios. Más del 50% del alumnado universitario de primer curso estudia al menos parte de su titulación en euskera, 45% de los puestos de profesor o investigador están ocupados por personal bilingüe en euskera y castellano, y 78% de la oferta académica se imparte en euskera. Las asignaturas obligatorias y la mayor parte de las optativas también se ofertan en castellano, de manera que hay dos líneas lingüísticas por asignatura.

A la presencia de las dos lenguas co-oficiales, en la CAV se añade la clara apuesta por fomentar la presencia de lenguas extranjeras, entre las que la posición hegemónica corresponde indubitadamente al inglés. Esta clara preponderancia se refleja en la universalización de su enseñanza desde los 4 años y en la puesta en marcha de programas experimentales en Educación Secundaria y Bachiller en los que el inglés también se utiliza como lengua de instrucción (los programas AICLE a los que se hacía referencia anteriormente). Esta es una tendencia creciente que se observa también en casi todas las comunidades autónomas españolas (Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010).

En aras de impulsar la internacionalización de la UPV/EHU, durante el curso académico 2005/06, se puso en marcha el denominado Plan de Plurilingüismo, cuyo objetivo radica en fomentar la utilización de lenguas extranjeras como medio de instrucción en los diferentes grados ofertados. La aprobación de este Plan por el Consejo de Gobierno de la UPV/EHU despertó algunos resquemores entre ciertos sectores de la comunidad universitaria, ya que se criticaba que su puesta en marcha supondría una merma de los recursos destinados a la normalización del euskera y que la presencia de otra lengua internacional podría contribuir a complicar el apuntalamiento del euskera en la vida universitaria. Sin embargo, a la hora de poner en marcha el Plan de Plurilingüismo en la UPV/EHU se tuvieron en cuenta los siguientes objetivos:

a) Asegurar la continuidad de los programas experimentales trilingües que ya están en funcionamiento en los niveles preuniversitarios.

b) Mejorar la competencia lingüística en lenguas extranjeras de nuestro alumnado, lo que les permitirá participar más activamente en programas de movilidad.
c) Atraer a estudiantes extranjeros por medio de la oferta académica en lenguas extranjeras.
d) Desarrollar el lenguaje específico de cada una de las especialidades del alumnado, de manera que estos puedan obtener el mayor beneficio de las publicaciones internacionales y de las visitas del profesorado extranjero.
e) Mejorar las posibilidades en el mercado laboral, donde el conocimiento de lenguas extranjeras se ha convertido en un valor añadido.

Siguiendo la clasificación propuesta por Tange (2012) a la que hacíamos referencia con anterioridad, el Plan de Plurilingüismo se clasificaría dentro del *curso sencillo* en el caso de las asignaturas optativas (ya que normalmente estos cursos únicamente se imparten en inglés), mientras que las asignaturas obligatorias se caracterizarían como *lenguas paralelas* (normalmente se imparten también en español y en muchas ocasiones también en euskera). Es importante señalar que este Plan solo se aplica en los grados, ya que los posgrados tienen un funcionamiento independiente y en ellos la utilización de las lenguas abarcaría únicamente los tipos *curso sencillo* y *solo en inglés*. Cuando el programa comenzó su andadura en el curso 2005/06 se incluyeron 16 asignaturas en siete titulaciones diferentes, con lo que sus inicios se pueden calificar de testimoniales. En el curso 2012/13 la presencia es todavía reducida, pero ya llega a prácticamente 5% del total de la oferta académica, con lo que en pocos años la progresión ha sido considerable, aunque todavía lejos de otras universidades europeas donde la incorporación del inglés ha sido mucho mayor. Debido a la hegemonía del inglés, que referíamos con anterioridad, la gran mayoría de las asignaturas tienen esta como lengua vehicular (tan solo 6 asignaturas se imparten en francés). La explicación a esta tendencia lingüística monocromática la encontramos en los niveles preuniversitarios, donde el inglés se ha convertido en la lengua hegemónica, a pesar de la presencia del francés y alemán como lenguas optativas en algunos centros.

En el caso del profesorado 21% se ha acreditado para poder impartir su docencia en lenguas extranjeras. En este caso el inglés es también la lengua claramente dominante. Para el profesorado de nueva incorporación se organizan cursos preparatorios y se les concede una ayuda económica para la traducción de algunos de los materiales que utilizan en clase.

En las bases del Plan Estratégico para la UPV/EHU 2012-2017 se recogen los pilares básicos sobre los que se asienta el quehacer universitario, además, se orientan los nuevos retos que la Universidad debe plantearse en el nuevo marco universitario y en la sociedad a la que se debe. A continuación nos centraremos en las referencias a la internacionalización y a la presencia de las lenguas que aparecen en dicho documento y que comienzan con la visión de la UPV, donde se apunta que esta institución posibilitará que la comunidad universitaria desarrolle toda su actividad en cualquiera de los dos idiomas oficiales, habiendo superado la situación diglósica. El plan estratégico establece los cinco Ejes Estratégicos de la Universidad. Los ejes constituyen los ámbitos de actuación en los que se concentra la actividad de la Universidad para desarrollar su misión en los próximos años, pero en este capítulo son dos de estos ejes los que nos interesan.

En el primer eje se señala que la UPV/EHU pretende alcanzar la excelencia en la enseñanza y aprendizaje para continuar siendo el referente de la educación superior de su entorno y proyectarse a nivel internacional. Para ello: a) Consolidará, mediante un modelo formativo propio, cooperativo y «multilingüe», una formación de calidad, abierta e innovadora; y b) Dispondrá de una oferta de posgrado amplia y de calidad, contrastada en las dos lenguas oficiales y en inglés, que posibilitará, entre otros, la formación de personal investigador de excelencia (el subrayado es mío). Por ende, este eje hace referencia directa al multilingüismo e incluso remarca la importancia de incluir también las tres lenguas (euskera, español e inglés) en la oferta de posgrado. En el tercer eje estratégico se indica que la UPV/EHU aspira a ser un polo de referencia internacional en docencia, investigación y transferencia de conocimiento, y en el desarrollo de sus actividades bajo criterios de responsabilidad social. Por lo tanto, en la interacción entre internacionalización y el fomento de la excelencia, la situación de lenguas en contacto juega un papel fundamental, por lo que el análisis de las percepciones que al respecto muestra la comunidad universitaria se antoja de sumo interés.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El contexto europeo general presentado en la introducción de este capítulo y el contexto particular de la UPV/EHU nos condujeron a plantearnos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el papel que la comunidad universitaria otorga a cada una de las tres lenguas (euskera, español e inglés) presentes en la UPV/EHU y, en especial, a la creciente presencia del inglés y su uso como lengua vehicular?
2. ¿Cómo afecta la presencia de tres lenguas en contacto en el ámbito universitario a las percepciones de posibles tensiones lingüísticas de la comunidad universitaria?

EL ESTUDIO

En esta investigación participaron varios miembros de la comunidad universitaria, pertenecientes a 17 de las 32 facultades con que cuenta la UPV/EHU, entre ellos, alumnos propios e internacionales, profesorado propio y personal de administración y servicios (PAS de ahora en adelante). La muestra total está formada por 812 miembros de los tres estamentos universitarios, que se dividen de la siguiente manera: 642 estudiantes, 114 profesores y 56 miembros del PAS.

El estudio partió de una metodología mixta de investigación, sustentada en la recogida de datos cualitativos y cuantitativos para su integración y análisis conjunto, lo que permitió alcanzar un mejor entendimiento de la situación de lenguas en contacto. Con este objetivo en mente, entre los instrumentos utilizados se cuentan los cuestionarios, los grupos de discusión y las entrevistas. También se utilizaron diarios del alumnado internacional que visitaba la UPV/EHU para realizar parte de sus estudios. Así, mientras las respuestas de un número alto de miembros de la comunidad universitaria indicaron cuáles eran las tendencias, dichas respuestas permitieron llevar a cabo generalizaciones, de igual manera, los grupos de discusión y las entrevistas posibilitaron ahondar en las diferentes cuestiones abordadas. El grupo de discusión genera un efecto de sinergia que puede ayudar a recabar información e ideas que no siempre afloran en las entrevistas o en los cuestionarios individuales (Ho, 2006). Esto ha resultado un creciente uso de este método de investigación en estudios cualitativos de disciplinas diversas. Seedhouse (2005) defiende que la falta de una perspectiva émica, que tenga en cuenta los detalles cruciales de los datos recabados por medio de la interacción en grupo, puede conducir a una interpretación inexacta del fenómeno que se esté examinando, sin embargo, esta situación puede ser resuelta mediante la discusión en grupo. Los grupos de discusión se llevaron a cabo en español porque algunos de los participantes no eran hablantes de euskera. Estos grupos fueron grabados y las conversaciones resultantes transcri-

tas íntegramente. El proceso de análisis estuvo basado en la teoría fundamentada (Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1990) y realizado por un grupo de tres investigadores. Con el objetivo de lograr categorías y una comprensión analítica, los datos recabados en los grupos de discusión y en la entrevista se organizaron por temas en forma de resúmenes de las palabras tomadas directamente de la información. De esta manera se consiguió agrupar los datos y otorgarles etiquetas conceptuales.

Por su parte, el cuestionario utilizado fue pilotado tanto en euskera como en castellano, ya que la UPV/EHU es una institución bilingüe, por tanto, los participantes tuvieron la posibilidad de completarlo en la lengua de su elección. Se llevaron a cabo pruebas estadísticas para confirmar la fiabilidad y la consistencia interna de las escalas incluidas en este instrumento cuantitativo, lo cual evidenció resultados satisfactorios; finalmente, se procedió a realizar los análisis estadísticos pertinentes por medio del programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*).

RESULTADOS

Debido a la cantidad de datos recabados durante los cuatro años de implementación del proyecto y al elevado número de participantes, en esta sección se tratará de responder a las preguntas de investigación planteadas de un modo general, ya que las limitaciones de espacio impiden ahondar en todas y cada una de las cuestiones que surgieron, fruto del análisis de los resultados obtenidos. En cualquier caso, aquel lector que muestre un interés especial podrá recurrir a las referencias bibliográficas que analizan las diferentes cuestiones de modo más pormenorizado, pero al tratarse de publicaciones centradas en aspectos muy concretos, carecen de la perspectiva global que se pretende aportar en este capítulo.

La primera pregunta de investigación se centra en el papel que la comunidad universitaria otorga a cada una de las tres lenguas, prestando especial importancia al papel del inglés como lengua franca y a su uso como lengua de instrucción. En general tanto el profesorado como el PAS se muestran más favorables al fomento del multilingüismo, mientras que el alumnado es más reacio. Todos los participantes coinciden en apuntar que la incorporación de lenguas extranjeras y, en concreto, la incorporación del inglés, es un reto grande para una institución que ya es bilingüe y donde no ha habido hasta muy recientemente una gran tradición de aprendizaje de lenguas extranjeras. Existe apoyo a las políticas dirigidas a impulsar el multilingüismo, pero cuando se habla de obligatoriedad, por ejemplo por medio de la necesidad de justificar conocimientos de dos

lenguas extranjeras al finalizar los estudios (como propone la Comisión Europea), los tres estamentos destacan la complejidad de esta empresa, siendo especialmente contrarios los alumnos, en quienes recaería directamente esta hipotética obligación. El sentir generalizado queda recogido en el siguiente comentario: «En el mundo globalizado que nos ha tocado vivir el impulso del multilingüismo es esencial para fortalecer nuestro capital humano, social e intelectual» (profesor número 9). El mayor número de comentarios que incluyen desventajas provinieron del alumnado, ya que el multilingüismo se les antoja un reto que implica muchas complicaciones a las que no se puede hacer frente únicamente desde la universidad: «La expansión del multilingüismo es bastante complicada porque no se aborda en la escuela y luego los que venimos a la universidad tenemos problemas. Primero hay que fomentar el multilingüismo en la escuela y luego hacerle frente en la universidad. Este no es el mejor momento para intentar darle un empujón al multilingüismo desde la universidad» (estudiante número 133).

Uno de los resultados más llamativos de los estudios aquí condensados es el relativo a la presencia del inglés en la UPV/EHU. Cuando se analizaron las actitudes de los tres estamentos (Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2014), el profesorado y el PAS se decantaron de manera más contundente por el incremento del papel de la lengua extranjera y la necesidad de que el alumnado completase cursos impartidos en inglés, para de este modo fortalecer su competencia en inglés, es decir, uno de los aspectos a mejorar en la formación del alumnado universitario vasco (en particular) y español (en general). Esta tendencia se observó de modo diáfano en las diferencias significativas obtenidas en los análisis estadísticos de los cuestionarios y fueron confirmadas por los resultados de los grupos de discusión. El siguiente comentario fue proferido por uno de los participantes en una de las preguntas abiertas del cuestionario, el cual resume el sentir generalizado de los colectivos del PAS y profesorado: «La UPV/EHU tiene que poner los medios para que los alumnos sean capaces de hacer frente a la nueva realidad social. Las nuevas generaciones son cada vez más plurilingües y por tanto necesitan al menos formación en inglés, ya que esta es la lengua más importante en el mundo científico» (PAS número 12). El profesorado que participa directamente en el Plan de Plurilingüismo parece razonable con esta iniciativa, incluso resultó ser el grupo más partidario de los programas AICLE (Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2011).

Por su parte, los comentarios del alumnado fueron en su mayoría neutrales e incluso negativos, como muestra el siguiente extracto: «Los estudiantes que tienen problemas en inglés se ven obligados a aprender en esta lengua y esto tendrá un efecto negativo en sus resultados acadé-

micos» (estudiante número 388). Llama la atención la diferente perspectiva que los tres estamentos conceden a una misma realidad, sin embargo en lo que sí coinciden es en el deseo generalizado de que el alumnado logre una mayor capacitación en inglés. A pesar de coincidir en esta percepción de necesidad de mejora en inglés, su uso como lengua de instrucción genera dos reacciones diferenciadas: para el profesorado y el PAS puede ayudar a mejorar, mientras que una parte del alumnado lo ve como un reto demasiado exigente que puede repercutir negativamente en su rendimiento.

El análisis de los datos recabados por medio de los grupos de discusión (Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2013b) hizo aflorar tres categorías principales: beneficios, inversión personal y desventajas. La primera de estas categorías hace referencia a los beneficios personales y académicos; entre los beneficios personales los participantes destacaron la apertura de miras y la concienciación sobre otras gentes y culturas, mientras que entre los académicos señalaron los beneficios lingüísticos y las mayores posibilidades de participar en programas de movilidad académica. En palabras de uno de los participantes: «Una única hora de la clase en inglés [de contenidos en inglés, AICLE] vale por tres horas de la clase de inglés [de lengua]. Ayuda mucho a expresarte mejor» (alumno de un grupo AICLE).

La segunda categoría, la relativa a la inversión personal, fue arrojada a la luz por el profesorado y alumnado que participaba en programas AICLE. Los alumnos, a pesar de coincidir en la mejora lingüística, destacaron el esfuerzo necesario para comprender los contenidos impartidos en la lengua extranjera, especialmente en las tareas de producción escrita y de expresión oral. El profesorado también apuntó el esfuerzo adicional que supone impartir clase en inglés (especialmente el tiempo extra requerido para preparar las clases y crear de materiales), esfuerzo que en su opinión no es reconocido por las autoridades académicas e incluso sus compañeros de departamento.

La tercera categoría recogía las referencias a la falta de capacitación en inglés y la imposición del inglés como la lengua extranjera por antonomasia de la academia; a esta segunda cuestión prestaremos atención en la segunda pregunta de investigación. Los tres estamentos hicieron referencia a las limitaciones lingüísticas del profesorado y el alumnado, pero el profesorado hizo hincapié en las diferencias que constataron entre el alumnado extranjero y el local, cuya competencia no era tan alta como la de sus compañeros internacionales.

Cuando se les preguntó sobre la situación del euskera, la imagen resultante mantiene una tendencia similar a la observada con relación al

inglés, ya que el PAS y el profesorado comparte una visión muy similar y más positiva que contrasta con la percepción más negativa del alumnado. Estos últimos requerían una presencia mayor del euskera en la vida universitaria y se mostraron más preocupados por su situación de debilidad ante las otras dos lenguas internacionales en contacto, lo que nos lleva a nuestra segunda pregunta de investigación, con la que se pretendía analizar los posibles conflictos lingüísticos que surgen en la UPV/EHU como resultado de una situación de tres lenguas en contacto.

Cuando se preguntó a los participantes por la coexistencia de las tres lenguas, el papel del español quedaba curiosamente relegado a un segundo plano, en cierta manera dando a entender que la situación de contacto entre el euskera y el español se ha normalizado en una gran medida, pero que este equilibrio se está viendo en peligro por la irrupción del inglés. Una vez más se produce un paralelismo entre PAS y profesorado, quienes en general (no olvidemos que estamos hablando de tendencias, lo que no quiere decir que algunos participantes de estos dos estamentos no fueran más críticos) se muestran más positivos, como indica el siguiente comentario: «No creo que la creciente introducción del inglés vaya a tener una influencia negativa. Hablar lenguas extranjeras siempre será positivo para el euskera. La internacionalización no choca con el euskera» (PAS número 33). Otro de los participantes puntualizó que incluso podría ser beneficioso a la hora de suavizar el antagonismo euskera/español: «Con la llegada del inglés, la elección de la lengua de instrucción puede convertirse en una "opción" en lugar de en un "posicionamiento" (a favor o en contra del euskera o el español)» (profesora número 60). Por el contrario, la visión del alumnado es nuevamente más reluctante, como sintetiza el siguiente comentario: «La lengua minoritaria puede quedar arrinconada y de hecho creo que eso es lo que ya está ocurriendo. El euskera está perdiendo presencia y se está viendo que su importancia es cada vez menor» (estudiante número 112). También existen comentarios que reflejan cierto temor entre el PAS y el profesorado, pero su tono es en general mucho mas atemperado: «Si el inglés va adquiriendo cada vez más importancia, la normalización del euskera podía verse afectado, pero si (la extensión del multilingüismo) se hace de modo adecuado, no debería haber ningún problema» (PAS número 1). Sin embargo, también señalan que en aquellas facultades en la que la oferta en euskera todavía no está tan desarrollada, como es el caso de algunas carreras técnicas, el profesorado anticipa que los conflictos por razones lingüísticas son más que probables (Doiz *et al.*, 2011).

La sensación de conflicto lingüístico es mucho más elevada entre los estudiantes locales que entre los internacionales (Doiz, Lasagabaster &

Sierra, 2013c). Los primeros son más reacios al uso del inglés como medio de instrucción, mientras que los segundos muestran una actitud más favorable, fundamentada en gran medida en su mayor competencia lingüística. Además, los estudiantes locales son también más reluctantes a que se les exija un nivel concreto de competencia en inglés al final de sus estudios universitarios y demandan más posibilidades para aprender euskera. Los estudiantes internacionales son más ajenos a esta última cuestión, ya que su interés se centra –en la gran mayoría de los casos– en mejorar su español, a pesar de que un buen número toma los cursos de euskera que ofrece la universidad, pero en los que únicamente logran un acercamiento a la lengua minoritaria y adquieren unos conocimientos rudimentarios de la misma.

Resulta reseñable el papel que la L1 de los participantes locales juega en sus percepciones de los conflictos lingüísticos que genera la coexistencia de las tres lenguas. Esto es así especialmente entre el alumnado que tiene el euskera como lengua materna, ya que se erigen en el colectivo que muestra una mayor preocupación sobre el posible impacto de la mayor presencia del inglés en la normalización del euskera. Cuando se comparó el grado de necesidad de fomentar la lengua vasca, por parte de los estudiantes de la UPV, con la de impulsar el catalán por parte de estudiantes de la Universidad de Lleida, en Cataluña (Garrett, Cots, Lasagabaster & Llurda, 2012), se constató que los primeros piden con más fervor una mayor presencia de la lengua minoritaria que los segundos. Estos resultados vendrían a confirmar dos décadas después la tendencia detectada por Ros, Cano y Huici (1994) en un estudio en el que los autores estudiaron los procesos de diferenciación intergrupal en una muestra de estudiantes pertenecientes a cinco grupos lingüísticos (catalanes, vascos, gallegos, valencianos y castellanos) y donde constataron que la muestra compuesta por personas vascas mantenía un vínculo más fuerte con la lengua que el resto de grupos.

Los alumnos de la UPV/EHU también aducen que las asignaturas optativas que se ofrecen en inglés, en algunas ocasiones, dejan de impartirse en euskera, con lo que pierden la oportunidad de cursarlas porque sus conocimientos de la lengua extranjera no son lo suficientemente buenos como para poder asistir a las clases en inglés. En estos casos su respuesta suele consistir en presionar a los departamentos, escudándose en la violación de sus derechos lingüísticos y la imposibilidad de cursar sus estudios en la lengua de su elección. El posicionamiento del alumnado que tiene el euskera como L1 se podría situar dentro de la denominada actitud búnker (Baker, 1992), que en ocasiones conduce a los hablantes de

lenguas minoritarias a actitudes sobreprotectoras ante la presencia de otras lenguas.

El segundo conflicto que afloró en el análisis de los datos tiene que ver con la idea de que el inglés es una lengua impuesta que deja poco espacio para otras lenguas extranjeras, percepción que se circunscribe prácticamente al alumnado, no solo al que tiene el euskera como L1, sino también al alumnado internacional y al que participa en grupos PAS. De hecho, el grupo de discusión en el que participaron los alumnos extranjeros se convirtió en un ejemplo de gran interés por la evolución que se produjo en su discurso. Al inicio de su intercambio los participantes se mostraron muy favorables a la puesta en marcha del Plan de Multilingüismo en la UPV/EHU, pero a medida que fueran ahondando en esta cuestión se produjo un cambio de opinión generalizado. De hecho, cinco de los seis participantes se mostraron contrarios a la preponderancia que los cursos de contenidos en inglés estaban alcanzando en muchas universidades extranjeras. Este cambio de opinión se fundamentó en tres razones principales. La primera de ellas tenía que ver con su deseo de mejorar su competencia en español: «No me gusta la idea de tener asignaturas en inglés en la UPV/EHU, porque hemos venido aquí a mejorar nuestro español» (estudiante internacional número 2). En segundo lugar, apuntaron su deseo de recibir las clases en la lengua local, no solo en la UPV/EHU, sino también en sus universidades de origen. Hacia el final de la discusión llegaron a la visión compartida de que la tendencia a imponer el inglés debe evitarse: «Creo que es muy importante que los alumnos de la UPV/EHU puedan estudiar en sus lenguas, euskera y español. Yo pude cursar mis estudios en bretón mientras estuve en el instituto, pero luego me fue imposible cursar una carrera universitaria en bretón» (estudiante internacional número 2). En tercer y último lugar, recalcaron la necesidad de promover la diversidad lingüística en la universidad: «Estaría bien tener asignaturas optativas en otras lenguas como el francés y el alemán. El inglés no debería ser la única lengua del Plan de Plurilingüismo» (estudiante AICLE número 1).

CONCLUSIONES

El contexto universitario vasco presenta una situación de lenguas en contacto de mucho interés, ya que, siguiendo la clasificación jerárquica de las lenguas propuesta por De Swaan (2007), nos encontramos ante una lengua hipercentral (inglés) que se usa en todo el mundo en contextos muy variados; asimismo, tenemos una lengua supercentral (español) que se habla en diferentes países, y una lengua periférica (euskera) que es de

carácter más local. Tal y como apunta Spolsky (2010: 68): «Desde de la descripción de De Swaan del sistema global de lengua, sabemos mejor y comprendemos por qué cada sistema educativo es forzado a encontrar un papel más importante para el inglés». Esta jerarquía lingüística de De Swaan pivota sobre dos dimensiones, una primera, en la que cuanto más alto se está en la jerarquía, mayor es la presencia de la lengua en cuestión en diferentes países y continentes; y una segunda, centrada en la especialización de funciones, según la cual, cuanto más arriba en la jerarquía, mayor será el abanico de funciones de dicha lengua. Como hemos visto ambas dimensiones se entremezclan en la vida académica de la UPV/EHU, una situación que es válida también para otros muchos contextos bilingües universitarios en los que el inglés viene a ocupar el principal escalón de la jerarquía como lengua hipercentral.

Darquennes (2011) hace hincapié en la necesidad de reflexionar y analizar los conflictos lingüísticos que emergen en las universidades, como resultado de la presencia de diversas lenguas con diferentes jerarquías. Las universidades deben investigar y enseñar los aspectos sociales del multilingüismo, asimismo, las políticas lingüísticas deben coadyuvar a atemperar y neutralizar dichos conflictos. En el caso del ámbito universitario, la opinión de la comunidad adquiere en consecuencia gran relevancia, por lo que en este estudio se han resumido los resultados obtenidos a lo largo de un proceso de cuatro años, en los que se ha solicitado la colaboración de los tres estamentos universitarios.

Uno de las consecuencias del fenómeno de la globalización ha sido la extensión de la lengua inglesa a lo largo y ancho del planeta, incluso en partes del globo que hace solo unas décadas parecía impensable (Kirkpatrick, 2011), lo que ha producido explicaciones y generado modelos encaminados a tratar de circunscribir y explicar su expansión, pero que en ocasiones han resultado ser muy diferentes, cuando no abiertamente contradictorios (compárense por ejemplo el enfoque propuesto por Brutt-Griffler, 2002 y el planteado por Phillipson, 1992). La poderosa irrupción del inglés en el mundo universitario también ha despertado un gran interés entre los investigadores y los resultados aquí presentados son una buena muestra.

Los tres estamentos universitarios de la UPV/EHU coinciden en destacar que el fomento del multilingüismo en la universidad es una tarea compleja, pero se puede concluir que existe un apoyo generalizado a la presencia de diferentes lenguas en la vida académica. La percepción de la comunidad universitaria sobre los conflictos que acarrea el contacto de lenguas se puede condensar en dos cuestiones. Por un lado, el riesgo de que una lengua como el euskera, que durante años ha vivido en una situación di-

glósica con respecto al español, se vea ahora sometida a una presión adicional con la incorporación del inglés. Por otro lado, la percepción de que el inglés se pueda convertir en una lengua depredadora que limite la posible incorporación de otras lenguas extranjeras a la vida académica.

El trilingüismo que se pretende alcanzar en la UPV/EHU es la causa de tensiones entre quienes consideran que los esfuerzos deberían centrarse en el fomento de la lengua internacional por antonomasia, el inglés, y quienes defienden un mayor compromiso con la lengua vasca. Sin embargo, la apuesta por el multilingüismo obliga a atemperar posiciones divergentes y a buscar un consenso que permita realmente poner en marcha políticas universitarias multilingües. Para ello el diálogo, la negociación y la pedagogía, sobre todo a la hora de presentar y defender las acciones a realizar, con vistas a cumplir el eje estratégico de fomento del multilingüismo que presenta el Plan Estratégico de la UPV/EHU, resultan indispensables. Las tensiones lingüísticas son inevitables, especialmente en contextos donde se pretende fomentar la incorporación de tres lenguas a la vida universitaria –véanse situaciones similares en universidades de Cataluña (Cots, 2013), o en Hong Kong (Li, 2013)–, pero corresponde a las autoridades académicas poner en marcha las políticas lingüísticas que ayuden a rebajar dichas tensiones y faciliten la transición a un contexto académico en el que el contacto de varias lenguas se vea con naturalidad. Esto ya se ha logrado en gran medida en el caso del euskera y el español en la UPV/EHU; ahora el gran reto supone incorporar el inglés a la dupla de lenguas oficiales. Si con una presencia de escasamente 5% en la oferta docente actual, el inglés ya genera las tensiones aquí señaladas, parece evidente que si se tiene el objetivo de aumentar dicha presencia en el futuro próximo, la tarea a abordar se presenta repleta de retos.

Finalmente, me gustaría destacar las bondades de la utilización de una metodología mixta, ya que ofrece a los investigadores la posibilidad de afrontar el estudio de las lenguas en contacto con instrumentos diversos, los cuales ayudan a encontrar respuestas más ricas y variadas sobre las cuestiones planteadas. Un ejemplo lo podemos encontrar en los resultados recabados en los cuestionarios, dado que se ven enriquecidos al compararlos con los recogidos en el grupo de discusión, formado por estudiantes internacionales. En el primero la tendencia indica que los alumnos internacionales son más favorables a la enseñanza en inglés, pero cuando se debatió esta cuestión en el grupo de discusión, los participantes renegociaron su opinión y se manifestaron contrarios a la imposición y preponderancia de la lengua inglesa, mostrándose partidarios del fomento de la diversidad lingüística y de la importancia de aprender la lengua del país de acogida. Este es un ejemplo de cómo la utilización conjunta de

instrumentos cuantitativos y cualitativos ayudan a obtener una descripción y un conocimiento más exhaustivo del fenómeno bajo escrutinio, por lo que concluiremos que el uso de la metodología mixta en este tipo de estudios produce resultados enriquecedores que nos permiten captar una visión más precisa sobre el contacto de lenguas y la enseñanza en inglés en el ámbito universitario.

REFERENCIAS

Alcón, E. & Michavila, F. (Eds.). (2012). *La universidad multilingüe*. Madrid: Tecnos.

Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Brutt-Griffler, J. (2002). *World English. A study of its development*. Clevedon: Multilingual Matters.

Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching* (39), pp. 1-14.

Cots, J. M. (2013). Introducing English-medium instruction at the University of Lleida: Intervention, beliefs and practices. En Doiz, A. , Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (Eds.) *English-medium instruction at university: Global challenges*. (pp. 106-128). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

Cots, J. M., Lasagabaster, D. & Garrett, P. (2012). Multilingual policies and practices of universities in bilingual regions in Europe. *International Journal of the Sociology of Language*, (216), pp. 7-32.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Londres/Thousand Oaks/Nueva Delhi: Sage.

Darquennes, J. (2011). The contribution of academia to the further development of European language policy. *European Journal of Language Policy*, (3), pp. 141-162.

De Swaan, A. (2007). The language predicament of the EU since the enlargements. *Sociolinguistica*, (21), pp. 1-21.

Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (2011). Internationalization, multilingualism and English-medium instruction: the teachers' perspective. *World Englishes*, (30), pp. 345-359.

———. (Eds.). (2013a). *English-medium instruction at universities: global challenges*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

———. (2013b). Globalization, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education. *Studies in Higher Education*, (38), pp. 1407-1421.

———. (2013c). English as L3 at a bilingual university in the Basque Country, Spain. En Doiz, A. , Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (Eds.), *English-medium*

instruction at university: Global challenges (pp. 84-105). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

———. (2014). Language friction and multilingual policies at higher education: the stakeholders view. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* (35), pp. 345-360.

Garrett, P., Cots, J. M., Lasagabaster, D. & Llurda, E. (2012). Internationalization and the place of minority languages in universities in three European bilingual contexts: a comparison of student perspectives in the Basque Country, Catalonia and Wales. En Yiakoumetti, A. (Ed.), *Harnessing linguistic variation for better education*, (pp. 139-166). Berna: Peter Lang.

Gobierno Vasco (2012). *Quinta encuesta sociolingüística. Resumen 2011*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Gutiérrez-Solana, F., Ruiz, A. & Etayo, F. (2012). Las lenguas en la actividad investigadora. En Alcón, E. & Michavila, F. (Eds.), *La universidad multilingüe* (pp. 37-53). Madrid: Tecnos.

Haberland, H. & Preisler, B. (2011). The position of Danish and other languages in Denmark and at Danish Universities. (Ponencia presentada en el seminario *Language policy in higher education. Challenges for medium-sized language communities*. Facultad de Filología de la Universidad de Barcelona, 28 de octubre de 2011).

Ho, D. (2006). The focus group interview: Rising to the challenge in qualitative research methodology. *Australian Review of Applied Linguistics,* (29), pp. 1-19.

Kirkpatrick, A. (2011). English as an Asian lingua franca and the multilingual model of ELT. *Language Teaching,* (44): 212-224.

Lasagabaster, D. (2012) Políticas multilingües y sus resultados en el ámbito universitario europeo. En Alcón, E. & Michavila, F. (Eds.), *La universidad multilingüe* (pp. 111-129). Madrid: Tecnos.

Lasagabaster, D. & Ruiz de Zarobe,Y. (Eds.). (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teaching training*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Li, D. (2013). Linguistic hegemony or linguistic capital? Internationalization and English-medium instruction at the Chinese University of Hong Kong. En Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (Eds.), *English-medium instruction at university: Global challenges* (pp. 65-83). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Ros, M., Cano, J. I. & Huici, C. (1994). Ethnolinguistic vitality and social identity: their impact on ingroup bias and social attribution. *International Journal of the Sociology of Language,* (108), pp. 145-166.

Seedhouse, P. (2005). Task as research construct. *Language Learning*, (55), pp. 533-570.

Spolsky, B. (2010) Prolegómeno a una teoría de políticas del lenguaje y ordenamiento lingüístico para el siglo XXI. En Terborg, R. & García Landa, L. (Coords.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI* (pp. 63-80). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Tange, H. (2012). Organising language at the international university: three principles of linguistic organization. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. doi: 10.1080/01434632.2012.661735.

Wächter, B. & Maiworm, F. (2008). *English-Taught programmes in European higher education: The picture in 2007*. Bonn: Lemmens.

Wee, L. (2011). The ranked list as panopticon in enterprise culture. *Pragmatics and Society*, (2), pp. 37-56.

Wilkinson, R. (Ed.). (2004). *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.

————. (2013). English-medium instruction at a Dutch university: challenges and pitfalls. En Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (Eds.), *English-medium instruction at university: Global challenges* (pp. 3-24). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

Español e inglés en el ámbito académico de los médicos: ¿contacto o conflicto lingüístico en la contingencia de la globalización?

Laura Gabriela García Landa
María Guadalupe González Trejo

Dado que el español es una lengua que se habla en varios países, se estudia como lengua extranjera en muchos más, está presente en numerosas instituciones de ámbito mundial y su previsible futuro pasa por instalarse entre las grandes corrientes de comunicación internacional, es razonable que la ideología que subyace bajo estas páginas sea la propia del internacionalismo lingüístico o según otros «ideología de las lenguas grandes».

Lodares (2005)

En esta época cuyo ritmo acelerado desdibuja cada vez más lo privado para dar lugar a sentidos comunitarios (ejemplo, el gran auge de las redes sociales), no es extraño que existan actos de homogeneización que pueden ir desde lo más discreto hasta eventos más complejos. Es en este marco donde el concepto de «globalización» aparece frecuentemente en los discursos de las diferentes esferas de nuestra vida (personal, profesional, laboral, etc.). Ello hace que en el ejercicio de lo público y lo privado sea indispensable comprender la lógica dentro de la cual se significan las prácticas sociales, entre ellas la selección de un código lingüístico en el ámbito académico.

LA DEFINICIÓN DE GLOBALIZACIÓN

Ante lo insoslayable del término, primeramente, es necesario señalar que el concepto «globalización» es polisémico. Nosotros nos apegamos a la distinción de globalización que propone Buenfil (2000a, 2000b, 2001), la cual postula una diferencia con respecto a la globalización, entendida por una parte, desde los discursos que subrayan los efectos nocivos de esta, y por otra, desde los efectos productivos que destacan las posibilidades articulatorias del término según las situaciones específicas de una práctica discursiva y social determinada.

TABLA 1
Dos acepciones sobre globalización

Efectos nocivos	*Efectos productivos*
Conexión con los términos «modernidad y capitalismo neoliberal».	Acción comunicativa razonada que da como resultado lazos sociales sin distorsión.
La comunidad mundial opera a través de una política generalizada.	La comunidad mundial opera a través de una integración de las políticas locales.
Las políticas globales son destinadas a un desarrollo social homogéneo.	Las políticas globales están pensadas para ser dialécticas, dinámicas y contingentes.
Vínculo estático y determinista.	Imaginario nodal contingente.
El contexto histórico es estático.	Implica fases históricas de intensidad variable.
Amenaza.	Ilusión de plenitud.
La homogeneidad es el resultado ideal.	La homogeneidad no es una consecuencia necesaria.
Noción cerrada.	Promueve la interacción, apertura, cooperación e interdependencia.
Carácter de fácil acceso, inmediato.	Carácter flotante, invisible.
Es cuestión de «este» o «el otro».	Es cuestión de «este» y «a la vez el otro».

Fuente: Elaboración propia a partir de Buenfil (2000a, 2000b y 2001).

En la tabla anterior observamos una síntesis de las acepciones asociadas al término globalización, agrupadas en torno a dos significantes. Por un lado, el significante «nocivo» que destaca los procesos de homogeneización cultural no imaginaria, la negación del dinamismo histórico en los contextos y el carácter cerrado del término. Por el otro, el significante «productivo» la señala como un concepto contingente, integrador, movilizador de las diferencias y abierto al devenir histórico. Es dentro de este *continuum* que estaremos manejando la noción de globalización para analizar nuestros datos.

En esta contribución planteamos la siguiente pregunta: ¿qué ocurre cuando dos lenguas (español e inglés) conviven en una situación dada (escritura de textos académicos) en el contexto de la globalización, más específicamente, el de la difusión global del conocimiento?

LA SOCIEDAD GLOBAL EN LA DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO

Según explica William Garvey en su libro *Communication. The essence of science* (1979, citado en Ríos Ortega, 2006: 123) el principal esfuerzo de los científicos individuales es manufacturar nueva información con el propósito de describir nuevos datos, formular nuevos conceptos o integrar conceptualmente los datos. Asimismo, destaca que estas contribuciones

deben comunicarse de tal forma que puedan ser comprendidas y verificadas por otros científicos y, entonces quizá, puedan ser usadas para abrir nuevos campos en futuras investigaciones. De ahí su sentido global, por lo tanto podemos comenzar a afirmar que la ciencia, como principio fundamental, debe ser comunicable.

La ciencia es acumulativa y ello da pie a la necesidad de compartir y debatir la naturaleza del conocimiento en aras del progreso científico. El canal de comunicación y el código lingüístico que se elige para tal efecto son aspectos críticos en el adecuado funcionamiento del esfuerzo científico. Para quienes, por cualquier razón, se encuentran fuera de ciertos vínculos comunicativos, su participación en la vanguardia científica se torna muy difícil. Es así como algunas investigaciones demuestran que las lenguas forman una posible barrera para la habilidad individual de participar de lleno en el quehacer científico (Baldauf en Ammon, 2001: 139; García Landa, 2006).

Luego entonces, en una sociedad globalizada el código elegido para comunicar el conocimiento deberá facilitar su divulgación. Dado el contexto actual, ¿por qué ha sido elegido el inglés para tal empresa? El crecimiento del inglés como lenguaje de divulgación científica no ha ocurrido porque sea eficiente o flexible, sino que se debe principalmente a un asunto de accidentes históricos que han conducido al uso de esta lengua para tales fines. Explica Baldauf en su artículo «Speaking of Science: The use by Australian University Science Staff of Language Skills» (2001: 142) que al final de la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos eran la única nación mayormente desarrollada y cuya industria e infraestructura educativa permanecía intacta. El ímpetu devenido de la guerra, la inmigración de la posguerra y la Guerra Fría, condujeron a la rápida expansión de la educación superior, al desarrollo de universidades dedicadas a la investigación y al desarrollo y uso de computadoras, primero como medio de procesamiento de la información y posteriormente para el almacenamiento de esta. Esta co-ocurrencia de desarrollo militar, estabilidad económica, universidades dedicadas a la investigación, capacidad de investigación y desarrollo, además de la invención de redes de trabajo computarizadas, significó que los Estados Unidos emergieran como el gran contribuidor y depositario de un amplio reservorio de información (Kaplan 1987: 139). Como el principal contribuidor y usuario del sistema, Estados Unidos se convirtieron efectivamente en administradores de un «cartel informativo» y sentaron las bases para su organización. De ahí que el inglés no solamente se haya convertido en la lengua de la ciencia y la tecnología, sino que también se convirtió en la lengua para la administración de la información.

Esta dominación co-incidental del inglés necesita ser observada en el contexto de la naturaleza de la reciente investigación científica y su relación con las economías modernas. Kaplan (1987: 139) y Grabe (1988: 66) describen esta relación en términos de seis supuestos sobre la ciencia y la información que se pueden resumir de la siguiente forma:

1. La información científica es acumulativa.
2. El tiempo que transcurre entre el descubrimiento de nueva información y su aplicación, se ha reducido drásticamente.
3. El rango de crecimiento de la información es exponencial.
4. Se hace necesaria la implementación de un sistema de administración de la información para poder manejar este crecimiento.
5. Mucha de la información técnica disponible alrededor del mundo, se encuentra disponible en inglés.
6. Los países deberán tener acceso a esta información si desean ser económicamente competitivos.

Este panorama explica que el manejo del inglés en el dominio académico haya adquirido relevante importancia. El discurso generalizado entre la población de investigadores versa sobre la necesidad del uso continuo del inglés. La comunidad lo profetiza como el facilitador de capital cultural y del acceso a la información. Tal es el «boom» que actualmente, como puede consultarse en el JCR (Journal Citation Reports), son más los investigadores que publican en inglés –sin que esta sea su lengua nativa– que los investigadores nativo hablantes de esta, como lo señala Hikomaro Sano (2002) en una investigación llevada a cabo mediante el análisis de bases de datos que registran publicaciones en inglés y datos sobre sus autores.

Adicionalmente, en el mismo artículo de Baldauf (2001) que mencionamos anteriormente, encontramos los reportes de investigaciones realizadas en 1960, 1983 y 1997, en las cuales, mediante el análisis de bases de datos de publicaciones científicas, se observa el rápido crecimiento en cuanto al número de publicaciones en inglés. Sobre la manera expansiva en que esta lengua se ha ido posicionando dentro del campo científico, pues en la actualidad son más las publicaciones científicas en inglés. Sin embargo, más adelante en el artículo nos presenta otros estudios que afirman que los autores citan más fuentes provenientes de su lengua nativa que en inglés. Actualmente, para este tipo de indagaciones la cuantificación y posterior valoración de la producción científica escrita ocupa un lugar preminente, como se explica a continuación.

En esta época los índices de calidad de las revistas se indican mediante el FI (Factor de Impacto), cifra que resulta de la división del número de veces que apareció citada una revista entre el número de artículos que publicó durante un periodo de tiempo. Para Caballero Uribe (2006) el FI es una herramienta cuantitativa que evalúa, categoriza y compara revistas, esto mediante la medida de frecuencia con la que los artículos han sido citados en un año o periodo. La primera vez que se mencionó la idea de un FI fue en *Science* por Eugene Garfield (1955) con su artículo «Citation indexes to science: a new dimension in documentation through the association of ideas». El mismo autor publicó en 1961 el *Science Citation Index* (SCI). Posteriormente, en 1975 se creó el *Journal Citation Reports*. Actualmente se publica el Factor de Impacto de más de 7 mil revistas. Se ha descrito que existen valores de Factor de Impacto para aproximadamente 8 mil revistas que citan 12 millones de referencias por año, donde el puntaje puede variar desde 0.5 hasta 3.000. Según Eugene Garfield, el FI es una aproximación del grado de prestigio de las revistas, que en condiciones óptimas se puede complementar con otras consideraciones, como la evaluación por pares, la productividad y tasas de citación en temas especializados. Ya que el concepto de Factor de Impacto está basado en la contabilización de las citas que reciben las publicaciones individuales, el Factor de Impacto sería para Garfield (1961) un «indicador de difusión a muy corto plazo entre la comunidad científica de mayor influencia».

Las propiedades favorables según Caballero Uribe (2006) del Factor de Impacto:

- Cobertura internacional amplia con más de 8 mil publicaciones de 60 países.
- Disponibilidad gratuita de los resultados.
- Facilidad en el uso y comprensión de la información.
- Comparaciones posibles entre revistas, por ejemplo, en concursos para la obtención de plazas docentes o de investigación.
- Elemento determinante en la selección de revistas por parte de bibliotecarios o especialistas en documentación.
- Papel clave en la estrategia de los editores de revistas o en la de los propios investigadores en el momento de enviar un manuscrito.

Sin embargo, el mismo autor señala que en un amplio análisis de las revistas y sus factores de impacto se muestran características muy inconsistentes en relación con el FI que hay que tener en consideración cuando se revisa una revista solo definida por su FI:

- El FI es mayor en las revistas de ciencias básicas que en las revistas clínicas.
- Las revistas en idioma inglés tienen mayor FI que las revistas en otros idiomas.
- Las revistas de Estados Unidos tienen mayor FI que las revistas europeas.
- Las revistas que publican artículos de revisión tienen mayor FI que las revistas que publican artículos originales.
- Los artículos de revisión tienen mayor FI que los artículos que ellos citan.
- Las revistas más prestigiosas en diferentes especialidades tienen FI muy variables.
- Los artículos metodológicos tienen mayor FI que los que proveen nuevos datos.
- Las revistas con acceso electrónico tienden a elevar su FI.

De hecho, las revistas iberoamericanas, con el modelo actual de medición del impacto, se constituyen, según algunos autores (Caballero Uribe, 2006: 95-96) en grandes «perdedoras» frente a las publicaciones internacionales más relevantes, que se publican en idioma inglés. Estos problemas se derivan en parte por la poca visibilidad de nuestras revistas, las barreras ocasionadas por el lenguaje de publicación y poco el acceso por parte de la comunidad científica a nuestras publicaciones, entre otros factores. De hecho, hay grandes críticas al FI y se están sugiriendo adaptaciones y evaluaciones más integrales acerca de la calidad de las revistas, aunque por el momento el FI sigue siendo el estándar internacional.

El FI como marcador de «excelencia científica» tiene sus limitaciones, como lo hemos estado mostrando, pues los factores de impacto reflejan más a la revista que a los artículos publicados. Y asumir que todos los artículos de una revista son de similar calidad es erróneo. Caballero Uribe (2006) indica que aunque los artículos más citados son una pequeña fracción de los que se publican en una revista, contribuyen abrumadoramente al FI de las mismas. En general, los trabajos más citados tienen una tasa de citaciones 10 veces superior a los otros. El FI de las revistas puede variar con el tiempo, tanto en números absolutos como en su posición. Otros factores importantes que debemos señalar son: el fi no nos informa sobre la solidez del proceso re revisión por pares; además, este factor puede ser manipulado por autores y editores.[1]

[1] Caballero Uribe en su artículo «El factor de impacto en las revistas biomédicas» informa que para el cálculo del FI en el numerador, se incluyen todas las citas recibidas por una revista durante un año determinado, mientras en el cálculo del denominador solo se incluyen los artículos originales, notas y revisiones. Documentos como cartas al editor o editoriales son citados y consiguen

Volviendo al asunto de la presencia casi hegemónica del inglés en las publicaciones científicas, el mismo Baldauf en 1983 presentaba una corriente con una visión complementaria sobre las consecuencias de la expansión del inglés esta área. Según sus palabras, «los nativo hablantes del inglés asumen que casi todo el mundo puede o debe tener la habilidad de hablar inglés». Es quizás por esto que el estudio de otras lenguas extranjeras no es una actividad recurrente en países de habla inglesa. Con esto, los académicos de habla inglesa no tienen ni la presión ni la necesidad de leer materiales en otras lenguas, quedando así circunscritos solamente a las ediciones en inglés. Las preguntas que nos sugiere esto son: ¿les interesa cambiar esta condición?, ¿cómo se reproduce esta idea en países que no son de habla inglesa?, ¿cómo reproducen las redes sociales esta ideología dominante del inglés como lenguaje de la ciencia?

Las respuestas que podrían darse a estas preguntas se ligan también a otras creencias sobre el prestigio del inglés, las cuales están condicionadas por las diferentes presiones que actúan sobre los académicos en países no angloparlantes. Los estímulos económicos, los reconocimientos académicos, el ingreso y permanencia en ciertas redes sociales, el estatus de las publicaciones extranjeras, los sistemas de investigadores, las presiones de los pares, la falta de material para publicar en revistas nacionales, entre otras, pueden ser las causas de una búsqueda por colocar los artículos en las revistas mejor indexadas y que, como ya observamos, están en inglés.

Finalmente, es necesario indicar que «en un mundo interconectado y globalizado de manera asimétrica, desigual y combinada, es importante asumir la carga de poder que contiene el conocimiento y, por tanto, la transferencia del mismo» (Granja, 2000: 96). En el siguiente apartado veremos entonces cómo es que entre las redes académicas el manejo del inglés escrito implica poder y cómo la transmisión de conocimiento considerado legítimo se ciñe a este código.

---

aumentar el número de citas, sin contabilizarse como documentos citables para el denominador. Por ello, el FI de algunas revistas puede estar sobrevalorado cuando tienden a publicar una mayor cantidad de documentos del tipo de los que se excluyen del denominador del FI (editoriales, cartas o resúmenes de congresos). Otra forma de aumentar el FI es estimular la publicación de artículos de revisión, mini revisiones o reportes técnicos y limitar la de artículos originales, al favorecer aquellos artículos que tienen mayor probabilidad de ser citados. Mediante el incremento de la tasa de autocitaciones es posible introducir sesgo en los indicadores bibliométricos, es decir, al citar artículos publicados en la misma o artículos del mismo autor. Otro método que se observa con frecuencia es partir las publicaciones y presentar un mismo trabajo en dos o tres artículos con ligeras variaciones. La metodología de las referencias en estos trabajos muestra varias inconsistencias. Errores menores en la preparación de la lista de referencias (errores tipográficos, inconsistencias en deletrear los apellidos y el uso de iniciales) ocurren hasta en 10% de las citaciones, y afecta con frecuencia a autores con apellidos no sajones.

LA LENGUA COMO INSTRUMENTO DE PODER PARA LA TRASMISIÓN DEL CONOCIMIENTO

Una vez descrito el panorama del general del universo de las revistas académicas en el escenario global actual podemos dar paso al planteamiento formal de las siguientes cuestiones, algunas de las cuales fueron tomadas y adaptadas de Bondarenko (2006: 86) en su trabajo llamado *Dinámica del Desarrollo Lingüístico del Mundo Globalizado*: ¿Qué papel juegan las lenguas en nuestro mundo globalizado? ¿Sus efectos resultan nocivos o productivos? ¿Cuáles son los cambios sintomáticos que están ocurriendo en ellas y en nuestra conciencia del lenguaje? ¿Cómo se pueden explicar o interpretar estos cambios? ¿Qué consecuencias podrían tener para el futuro de la humanidad? ¿Qué opciones existen para equilibrar el ecosistema lingüístico global?

Al respecto, encontramos el señalamiento de Bourdieu (2001) donde enfatiza que detrás de toda acción, estado, situación e intercambio lingüístico existe un entramado ideológico que les concede significación social. Se trata de una red de conceptos y representaciones sociales/mentales que afectan la percepción que tienen los usuarios de la lengua acerca de las estructuras sociales objetivas. Así, el valor asignado a los códigos lingüísticos en el escenario de la divulgación científica responde a la ideología predominante de esta época, sin embargo, todo cambio, tanto en la actitud hacia la lengua y en la conciencia de los efectos nocivos de la globalización lingüística deberá anclarse en un cambio también ideológico o al señalamiento de nuevos espacios de reflexión.

Entendemos entonces que la elección de un código lingüístico para ciertos intercambios culturales[2] responde a estos entramados de creencias y que todo esto, en el debate contemporáneo de la globalización, explica la preponderancia del inglés. Sin embargo, estas ideas «universales» sobre el uso de esta lengua son «evidentemente resultado de una articulación histórica; *ergo*, no pueden reclamar validez atemporal o absoluta» (Buenfil, 2000a: 29). Por ejemplo, anteriormente el latín fue la lengua escogida para comunicar el saber; más recientemente en la historia, el francés se posicionó como lengua prestigiosa en el área de la medicina. Estos códigos prevalecieron sobre otros, producto de coyunturas económicas, políticas y sociales en un estado del mundo particular que

[2] El contacto cultural se refiere al intercambio de bienes culturales y la interrelación entre grupos, sectores o individuos de distintas culturas y, por tanto, con diferentes códigos genéticos y manejo y uso de signos (significantes y significados) que producen cambios en los distintos sujetos que participan de él y en sus contextos (Granja, 2000: 89).

legitimaba su elección. Lo mismo ocurre ahora con el inglés y su apabullante presencia en el discurso académico escrito como lo veremos a continuación.

Así, antes de plantear el debate específico entre español e inglés, consideramos pertinente incluir las principales tendencias del desarrollo de las lenguas en la época de la globalización (tomadas y adaptadas de Bondarenko, 2006: 89-90) con el fin de comprender las condiciones que han asentado la ecología lingüística en el mundo actual:

1. Renacimiento del interés hacia el estudio de la lengua nativa y su defensa.
2. Resurgimiento de estudios e investigaciones acerca de las lenguas originarias y/o minoritarias.
3. Auge del interés hacia el estudio de más de una lengua extranjera.
4. Profundización del desequilibrio en la distribución de lenguas.
5. Desaparición de lenguas.
6. Surgimiento de movimientos y celebración de eventos en protección de lenguas en vía de extinción.
7. Incorporación de artículos referentes a las políticas en relación con el desarrollo lingüístico en las leyes sobre educación, modernización y desarrollo de diferentes países.
8. Consolidación del inglés como lengua internacional y español como lengua favorecida.
9. Intensificación de los intentos por implementar el uso de lenguas artificiales en calidad de internacionales.
10. Cambios en el concepto de multilingüismo.3
11. Surgimiento de interlenguas como producto multicultural y efecto comunicacional.
12. Agudización de la lucha por el poder entre lenguas.
13. Transición de la lucha por el poder al ámbito del Internet.
14. Fortalecimiento del vínculo entre la lengua hablada y el estatus social del hablante.
15. Planteamiento de soluciones atípicas al caos lingüístico.

Una vez planteado el escenario lingüístico global, es necesario centrar la discusión en los dos códigos que nos interesan y explicar los elementos que confieren su valor, utilidad y relevancia en el universo discur-

[3] Eco (1999 en Bondarenko, 2006), refiriéndose al multilingüismo europeo, explica que «una Europa de políglotas no es una Europa de personas que hablan con facilidad muchas lenguas, sino... de personas que pueden encontrarse hablando cada uno su propia lengua y entendiendo la del otro». Esta comunicación permite lo que se llama el «diálogo de culturas».

sivo de las revistas académicas. Además, es necesario aceptar que no son las lenguas las que aparecen en conflicto, sino las ideologías sobre su uso, asunto que podremos sostener abiertamente más adelante echando mano de la evidencia empírica de nuestra investigación.

SOBRE LA ELECCIÓN DEL INGLÉS

El devenir histórico ha traído consigo la existencia de un número finito de lenguas que poseen un estatus superior a otras. El dominio de una o más de estas lenguas amplía las posibilidades de los individuos en el espectro de las relaciones sociales de producción; entre estos códigos, el idioma inglés, asimismo, tiene la posición más privilegiada. En estos momentos, las publicaciones con mayor difusión en el mundo se realizan en idioma inglés, todas las radios y televisoras internacionales tienen programación en inglés, además, las actividades culturales, políticas, sociales y científicas de orden internacional incluyen el inglés como una de las lenguas del evento. Según Forteza Fernández (2005), sea en papel o soporte electrónico, la mayoría de los libros o artículos de publicaciones periódicas o resúmenes de libros sobre temas científicos, tecnológicos o sociales, se publican en inglés o, al menos, exigen un resumen en este idioma; esto mismo sucede con los manuales para electrodomésticos, alimentos y en las comunicaciones telefónicas, por satélite o correo electrónico, que incluyen las comunicaciones personales, listas de discusión de todo tipo y tema, noticias y otros.

De acuerdo a la investigación que este autor realizó en Cuba, en lo que respecta al profesional de las ciencias médicas, el dominio de la escritura en idioma inglés le aporta, además de los elementos expresados anteriormente, los siguientes:

1. Cumplir con mayor efectividad las misiones y tareas de colaboración en el campo de la salud.
2. Participar como miembro activo en la comunidad médica internacional a partir de la publicación de sus experiencias y resultados en la investigación científica.
3. Participar como ponente en congresos internacionales.
4. Mantener correspondencia internacional como miembro de una comunidad científica.
5. Participar en proyectos internacionales de investigación.
6. Participar activamente en listas de discusión, grupos de noticias y otras modalidades que ofrece la comunicación electrónica.

Como vemos, el espectro de intercambios académico-sociales se amplía para los profesionales que tienen un sólido conocimiento del inglés. Este idioma posibilita la comunicación horizontal y vertical entre distintos grupos de trabajo y posiciona a su hábil usuario en un lugar bastante diferenciado en cuanto a estatus. Su elección no resulta fortuita en modo alguno. Producto de lo anterior, se delinean claros beneficios de diferentes tipos: en cuanto a prestigio académico, en cuanto a méritos en los sistemas de evaluación, en cuanto a bonificaciones sobre la producción académica, etc. En general, abunda información sobre las razones a nivel mundial que llevan a elegir este código como «la» lengua del quehacer científico. En líneas anteriores hemos proporcionado ya varios datos y a continuación presentamos lo que es menos común encontrar, es decir, nos extenderemos en analizar qué ocurre con el español y las causas por las que puede ser o no elegido como código para la comunicación de conocimiento legítimo.

SOBRE LA ELECCIÓN DEL ESPAÑOL

Como señalamos anteriormente y coincidiendo con Arnoux (2007), el desarrollo del inglés como lengua mundial[4] lo hace ocupar una posición planetaria que si bien lo minoriza en determinados usos, lo instala como instrumento de comunicación privilegiado en campos como el económico, el científico y el tecnológico. Pero lo interesante es que han aparecido en escena otras lenguas que aspiran, como esbozamos antes, a una posición global «complementaria». Entre ellas está el español, que ha desarrollado un discurso eufórico apelando a datos cuantitativos –por cierto, de peso– y a una retórica económica. Algunos enunciados que se repiten y que Arnoux (2007: 89-90) ha esquematizado son, fundamentalmente, los que presentamos a continuación:[5]

1. Existen 400 millones de hablantes de español en el mundo, que habitan en un total de 23 países.
2. El español ocupa el 4° lugar por el número de hablantes después del chino, el inglés y el hindi.
3. Existen 14 millones de estudiantes de español como lengua extranjera, lo que la convierte en la segunda lengua más estudiada del mundo, solo por detrás del inglés.

[4] Se inició con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial y que se afirmó en su lucha con el ruso durante la Guerra Fría.

[5] Por nota de la misma autora, «la enumeración no sigue ningún orden clasificatorio sino cierta frecuencia de uso; en algunos casos hemos indicado autores y circunstancias en que fueron dichos»:

4. En el año 2030, 7.5 % de la población mundial podrá comunicarse en español, porcentaje muy superior al esperado para otras lenguas, como el francés (1.4%), ruso (2.2%), árabe (4.6%), japonés (1.4%) o alemán (1.2%).
5. Como grupo de lengua materna solamente será superado por el chino.
6. En los países que tiene rango de lengua oficial, el español es hablado por 94.6 % de la población.

Algunos de los siguientes enunciados (Arnoux, 2007: 90-91) exaltan el valor económico de la lengua española:

1. La industria editorial española es la quinta del mundo, después de Estados Unidos, Reino Unido, Alemania y China.
2. En la actualidad en Estados Unidos se ha incrementado el mercado de libros en español, el cual supera los 350 millones de dólares anuales.
3. La lengua española está al alza. Cada día son más los que la utilizan en su vida familiar o de negocios, y sus estudiantes aumentan en todo el mundo.
4. El español genera en Estados Unidos el triple de dinero que en España.
5. No es extraño que haya hecho fortuna la metáfora del español como «una empresa multinacional» que crece en hablantes nativos más que ninguna otra (exceptuando el árabe) y que ocupa el tercer puesto mundial.
6. Otra metáfora afortunada es la de la lengua como «el petróleo de España». Pero que un país produzca petróleo no quiere decir que lo refine y lo comercialice. De hecho no sería descabellado que la explotación industrial de español –de la publicidad a la música, el cine o los libros– se establezca en países que no lo tienen como lengua oficial.

Esta representación de la lengua como un valor económico, que España destaca y que la valoriza en su relación con los países de la Unión Europea, deriva no solo de la importancia de los negocios de la lengua –cursos, certificados, material didáctico–, sino también de las industrias culturales –cine, televisión, música, producción editorial– y, sobre todo, de la posibilidad de hacer negocios gracias a que comparte la lengua con los países hispanoamericanos (Arnoux, 2007: 89-91).

Esta estrategia le permite al español posicionarse en relación con el inglés y mostrarse como digno complemento, incluso en los últimos años, después de asociarse con el portugués. Para ilustrarlo, Arnoux (2007) cita a López García (2007: 184) y su artículo *El boom de la lengua española. Análisis ideológico de un proceso expansivo*: «El único idioma que puede acercarse en su conocimiento universal al inglés es el castellano, y más aún el lusocastellano, si se considera o se convierte a ambas lenguas en recíprocamente comprensibles, que lleguen a formar un conjunto identificable».

De esta manera observamos entonces que actualmente el estado del mundo se muestra benéfico también con el español, ya que existen condiciones que van marcando su auge como código de prestigio en el panorama lingüístico internacional. Ante los señalamientos anteriores nos preguntamos ¿puede el español comenzar a «competir» con el inglés y pugnar por ganar espacio y reconocimiento en el universo discursivo de las revistas científicas?

Con el fin de responder a la interrogante planteada, en el apartado siguiente el lector encontrará los detalles de una investigación conducida de 2009 a 2011, cuyos resultados se presentan en torno a los condicionantes de la elección entre inglés y/o español como códigos para la producción de textos académicos en la Facultad de Medicina de la UNAM.[6] Las razones que llevan a la determinación del código lingüístico predominante, responden –como lo hemos indicado– a la articulación del estado del mundo actual y serán también revisadas en función de los efectos nocivos y productivos de la globalización que planteamos en la primera parte de esta contribución.

UN ACERCAMIENTO A NIVEL MICRO PARA REVELAR ESTRUCTURAS A NIVEL MACRO

A continuación presentamos las conjeturas del análisis del discurso en torno a la producción de artículos científicos y el código lingüístico que se utilizan; lo haremos a partir del corpus empleado en una investigación acerca de la experiencia del proceso de producción de textos, desde su concepción y hasta la publicación del documento. Específicamente, presentaremos los resultados de una de las categorías isotópicas que resultó de gran densidad semántica en la investigación y a la que denominamos «Categoría 8: ¿Escribir en inglés o en español?» (González Trejo, 2011).

[6] Para mayor detalle se puede consultar la tesis de González Trejo (2011) para obtener la obtención del grado de Maestra en Lingüística Aplicada, titulada: «*Resonancias del sujeto en el discurso acerca de la producción de Artículos Científicos en Inglés*».

En las siguientes páginas el lector encontrará una breve justificación y explicación para presentar las categorías de significante vacío y significante flotante en torno a las cuales hemos decidido ordenar nuestros hallazgos y su relevancia con respecto a la selección de un código lingüístico en el contexto de la globalización.

Como significante vacío entenderemos el momento en que la significación se constituye de «una imposibilidad estructural como interrupción a la estructura del signo» (Laclau, 1996: 70). Una invalidación de las diferencias para formar una cadena equivalencial que precisamente supone el vacío, la falta de contracorriente, la carencia de posturas emergentes sobre un aspecto, la variabilidad de representaciones y de significaciones. La presencia del significante vacío indica tres condiciones, según lo sugiere Laclau: (1) una ambivalencia esencial en el interior del sistema de diferencias instituidas por el límite mismo, (2) el establecimiento de márgenes de exclusión mantenidos en el terreno de la negación en cuanto amenaza al sistema, lo cual origina a su vez un orden objetivo y finalmente, aquellos grupos excluidos se ven en la necesidad de (3) anular sus diferencias y formar así la cadena equivalencia que anuncia el vacío.

En la tabla hemos agrupado dentro de la columna correspondiente a los significantes vacíos, aquellos resultados que confirman la hegemonía del inglés y la predilección de este código por encima del español para la divulgación del conocimiento científico. Los elementos que rodean esta construcción tan generalmente aceptada explican también la exclusión del español como lenguaje de la ciencia, según lo afirma la gran mayoría de nuestros entrevistados.

Por otro lado, los significantes flotantes rompen con la estabilidad estructural que implica lo referido por el significante vacío. Así, veremos entonces que «al desestructurarse una estructura, un sistema o configuración significativa, se rompe la cadena de equivalencias y sus elementos o significantes se desprenden de la estructura o sistema como una diferencia (significante) que no se articula discursivamente y por ello se les considera flotantes» (De Alba, 2004: 53). Adicionalmente, debemos indicar que «aquello aludido por los significantes flotantes se distancia del *mainstream* y se desmarca de sus articulaciones, juegos del lenguaje y de sus lineamientos y normas. En este sentido se consideran todavía llenas y no naturales. Sin embargo, esto significantes pueden convertirse después en significantes vacíos si se logran articular en una cadena equivalencia y constituirse como una línea emergente» (García Landa, 2007: 51).

Para nosotros, la columna donde identificamos los significados flotantes representa alternativas de uso con respecto al español dentro del

terreno discursivo de las revistas de divulgación científica. Afortunadamente, entre los testimonios recuperados también encontramos bastantes ejemplos críticos hacia el uso hegemónico del inglés, y también hacia la idea de que únicamente aquello que está publicado en inglés posee valor. Si bien, notamos la existencia de un claro conflicto lingüístico, resulta esperanzador encontrar entre estos investigadores que casi todos pertenecen al SNI (Sistema Nacional de Investigadores) mexicano, lo cual evidencia una postura de respeto y apreciación hacia su lengua de uso cotidiano.

TABLA 2

Resumen de resultados sobre la elección de inglés *y/o* español como códigos lingüísticos para la comunicación científica

	Significante vacío	**Significante flotante**
Estatus	El inglés tiene prestigio y mayor estatus porque los sistemas de evaluación académica privilegian su uso.	El español puede lograr presencia y posicionarse en la escena científica en la medida que los autores, revistas, sistemas de evaluación e instituciones lo revaloren.
Uso lingüístico	EL inglés se usa para divulgar el conocimiento de mayor valor. Los investigadores en todas las áreas del conocimiento deben usar inglés.	El español se usa para difundir información básica. Publicar en español también ayuda en un primer momento en la formación como investigador para familiarizarse con el ámbito. La gente quiere «expresarse» en inglés pero lo que hace es repetir expresiones estandarizadas empleadas por una comunidad específica. «Las usa, no las crea». Solamente para ciertas áreas del conocimiento es útil la escritura en inglés.
Razones para aprender una lengua	El inglés se aprende por razones distintas y por necesidades profesionales.	El español y otras lenguas se aprenden por razones distintas al inglés, sobre todo por gusto.
Ventajas de los códigos	Publicar en inglés otorga más puntos en los sistemas de evaluación que la publicación de artículos en español. El beneficio económico es mayor.	Publicar en español puede otorgar puntos si se realiza en una revista indexada. La gente puede «optar por hacer dinero o dedicarse a un bien social».
¿Quiénes usan la lengua?	El inglés debe ser usado por quienes deseen pertenecer a círculos académicos privilegiados. El inglés es un código de cierto estrato social.	Resulta preocupante que algunos investigadores condenen el español al desuso.

TABLA 2

Resumen de resultados sobre la elección de inglés y/o español como códigos lingüísticos para la comunicación científica

	Significante vacío	Significante flotante
Factor de impacto e indexación	La mayoría de las revistas del alto impacto son publicadas en inglés y aparecen en índices de consulta libre, lo cual ratifica su prestigio y estatus. Los estándares de las revistas en inglés son más altos que los de las revistas en español. Ninguna revista mexicana tiene buen nivel de impacto.	¿Cómo adquirirán impacto las revistas en español si no se promueve la publicación en esa lengua? Las revistas en español requieren apoyo. Por otro lado, algunos índices pueden dar información sesgada en tanto que no todos los artículos de una revista en inglés son de alta calidad. El factor de impacto es un número, un elemento cuantitativo que no puede medir fidedignamente la calidad, justamente lo cualitativo de una publicación.
Los lectores	El texto publicado en inglés va dirigido a una población muy específica que tiene la ventaja de dominar esta lengua. Un artículo solo es visible cuando se escribe en inglés y su autor «existe» en la comunidad científica hasta que eso sucede.	El texto publicado en español se dirige a los alumnos en formación y al médico practicante. Hay autores no angloparlantes que han elegido publicar alternadamente en su lengua materna para llegar a otro tipo de lector. El mercado potencial que lee en español es enorme. No es lo mismo escribir un artículo que un libro. Para el libro, se opta más por el español.
Prestigio	Si se escribe en la lengua que entiende y usa la mayoría se tiene prestigio. Se desprestigia lo diferente.	El prestigio tendría que estar determinado en función de la calidad del producto de la investigación, no en el código que se escoja para difundirla.
Acciones educativas	Escribir es una habilidad que obligatoriamente debe desarrollar el investigador ya sea que reciba o no formación para ello. La mejor forma de aprender es haciendo. El que sabe escribir bien en inglés ya sabe desempeñar las otras habilidades de la lengua, debido a que es lo último que se aprende.	Las acciones educativas para acompañar la producción escrita de documentos académicos en inglés deben mejorar, comenzando por una mayor oferta de cursos bien diseñados y dirigidos, a lo largo de toda la formación universitaria. Generalmente, la formación que se recibe en las escuelas de la UNAM no es suficiente para que se desarrollen bien las cuatro habilidades de uso del inglés.

TABLA 2

Resumen de resultados sobre la elección de inglés *y/o* español como códigos lingüísticos para la comunicación científica

	Significante vacío	**Significante flotante**
Sobre el código lingüístico	El inglés es una lengua sencilla, fácil, con menos reglas gramaticales, más elástica, precisa, concisa y el vocabulario es muy práctico. Entre intelectuales solo se usa esta lengua. Las diferencias entre uno y otro código son sutiles.	El español académico es más difícil que el inglés académico en muchos aspectos. La forma de decir las cosas es más rica, permite mostrar emociones y humaniza la voz del discurso. Cualquiera puede escribir en inglés, pero en español no todos son capaces de hacerlo correctamente, pues se trata de un código lingüístico más complejo. El inglés académico es más estandarizado, muy normativizado. La estructura casi no cambia de un artículo a otro. Al transferir un texto de español a inglés algo pasa en el camino que no resulta exactamente lo mismo.
Comunicación y redes de trabajo	Internacional e impersonal. Horizontal y vertical. La comunidad se considera homogénea en términos de la lengua. Auxiliarse de un tutor como autor nuevo es una buena idea para lograr entrar en un círculo académico de pares.	Local y más personal. Es un derecho comunicar en la lengua materna y ser leído en ella. Se comunican cosas diferentes a través de cada uno de los códigos en cuestión. La comunidad se considera heterogénea por razones no inherentes a la lengua. Los grupos que controlan la publicación de las revistas muchas veces son cerrados, pues en ocasiones se trata de círculos de conocidos que pueden perder contacto con otras realidades académicas. El problema radica en que esas redes legitiman los saberes.
Valor	Solamente las investigaciones que aparecen publicadas en inglés son de calidad y tienen un alto valor en la comunidad científica.	El valor de la investigación debe estar dado por la calidad de la misma en sí y no por la lengua en la que se difunde.
Contacto lingüístico	El inglés es «la» lengua para la comunicación científica. Ninguna otra lengua tiene su valor, prestigio ni estatus en lo académico.	Deben coexistir. El español no va a ganarle al inglés, pero está en condiciones de competir y debe hacerlo. Algunas organizaciones ya ponderan esto y organizan eventos donde la ponencia debe ser en inglés, pero el autor tiene la libertad de presentarla en su lengua materna.

TABLA 2

Resumen de resultados sobre la elección de inglés y/o español como códigos lingüísticos para la comunicación científica

	Significante vacío	Significante flotante
Entorno político	Gobierno, instituciones, autoridades y políticas educativas deben encaminarse a la enseñanza del inglés en varios niveles.	La defensa del español como lenguaje de la ciencia necesita apoyo y voluntad política para re-significar el valor de las publicaciones en esta lengua.
Problemáticas principales	Si un artículo no aparece publicado en inglés es porque no es de buena calidad. El autor debe resolver varios problemas por su cuenta antes de enviar el manuscrito. El editor tiene razones profesionales para rechazar un artículo.	Los hablantes nativos de inglés no alcanzan a considerar y valorar las limitaciones y problemáticas que enfrentan los escritores fuera de ese círculo, que son la gran mayoría alrededor del mundo. Muchas veces los artículos son rechazados por prejuicios de varios tipos, además, en ocasiones el editor de una revista no ha recibido formación profesional para ejercer su labor.
A futuro	Continuarán prevaleciendo las publicaciones en inglés y seguirán ocupando su lugar como las de más alto impacto.	Se avizora a corto plazo un renacimiento del español como lengua científica; esta lengua está creciendo en importancia al igual que la cultura iberoamericana.

Fuente: Elaboración propia con datos de González Trejo (2011).

En los resultados expuestos observamos las dos acepciones que planteamos al principio acerca de la globalización. Generalmente, los significantes vacíos nos hablan de la presencia de los efectos nocivos del concepto de globalización y evidencian el conflicto que la mayoría de las veces se presenta entre las ideologías sobre el uso del español y del inglés en el ámbito científico. Esta perspectiva es la encargada de mantener una ideología centrada en el prestigio del inglés como lengua de la comunicación científica, por tanto, es la causante del desequilibrio en el panorama lingüístico global. A su vez, dicha perspectiva mantiene y refuerza la hegemonía del inglés, sostenida por agentes que ejercen presiones sobre los individuos, para que publiquen casi exclusivamente en este código.

Por su parte, los significantes flotantes, aunque pocos en realidad, denotan la presencia de una visión productiva del efecto globalizador y suponen una relación de contacto entre los dos códigos. Esta última perspectiva posibilitaría la convivencia de las dos lenguas en un ecosistema lingüístico que no condenaría o aniquilaría el uso del español, sino

que aceptaría desde una perspectiva plurilingüe que permitiría la coexistencia de esta lengua en el universo de las revistas académicas. El papel del inglés sigue siendo relevante porque implica cuestiones de poder insoslayables, sin embargo, la opción más viable es la inclusión del español como código complementario. Esta política incluyente requiere de la voluntad de diversos actores (autores, revisores, editores, cuerpos colegiados, redes de trabajo, instituciones, etc.) con la finalidad de promover las publicaciones en español y dotarlas del prestigio y estatus que merecen.

CONJETURAS FINALES

Si pensamos en los procesos de legitimación de la escritura académica en inglés, en los términos expresados en los apartados anteriores, podemos plantearnos las siguientes preguntas: ¿qué papel juega la literatura académica escrita en español en este escenario de globalización?, ¿qué ocurre con ella en este flujo acelerado de conocimiento e información, donde el contacto cultural entre pares es de mayor intensidad y se establecen políticas de internacionalización del trabajo académico y la formación de redes que asignan fondos para realizar investigaciones?

Pensemos como Buenfil (2000a) que se trata de una particularidad que logra captar la atención de las instituciones educativas y de sus principales actores (alumnos y profesores). Esta situación los interpela con fuerza y hegemoniza la utilización del inglés como el código lingüístico legítimo para la producción del conocimiento en el marco de la globalización. Sin embargo, habría que considerar hegemonías antagónicas o universales precarios y contingentes.

En este sentido, si el inglés es un código legítimo para difundir la información sobre los hallazgos científicos, también existe la posibilidad de otros códigos lingüísticos complementarios, a través de los cuales se comunican los resultados de la comunidad académica y que son fundamentales para su vida profesional. La existencia de estos códigos antagónicos al inglés, en este campo hegemonizado, pueden emerger como una negación o amenaza al sistema hegemónico y ser obligados a anular sus diferencias al formar una cadena equivalencial con el inglés; o bien, vaciar su dimensión diferencial para dar paso a la visión del inglés como un sistema lingüístico capaz de «englobar» la totalidad de la información y del conocimiento.

Sin embargo, también existe la posibilidad de que, dada una articulación histórica distinta, en la que los agentes educativos se percaten de las diferencias y deseen hacerlas patentes, entonces se abra la posibilidad

de romper la cadena equivalencial y emerjan nuevos significantes diferenciados, los cuales abrirían la posibilidad de resignificar las creencias y las prácticas académicas, como lo señala Bondarenko (2006).

¿Qué sucede en el contacto español-inglés en el ámbito académico de la medicina en el marco de la globalización? ¿Se puede hablar de un contacto donde ambas lenguas coexistan de manera complementaria estableciendo claramente las diferencias (significante flotante)? ¿O más bien de un conflicto que pugna por mantener ocultas las diferencias entre los códigos lingüísticos utilizados por los académicos de medicina y que conforman una cadena equivalencial (significante vacío)?

El problema que hemos atendido en este capítulo evidencia las dos tendencias que los procesos globalizadores imprimen sobre los fenómenos pluriculturales. Considerando que la información científica es acumulativa, su cantidad apabullante, complejo su manejo y que su flujo sigue ritmos vertiginosos; veamos la siguiente tabla que condensa nuestras conclusiones sobre los efectos nocivos (conflicto lingüístico) y los efectos productivos (contacto lingüístico) de la globalización sobre la elección lingüística del inglés y/o el español en el universo discursivo de las revistas científicas:

TABLA 3

Efectos nocivos y efectos productivos de la globalización sobre la elección del inglés y/o español para la comunicación científica

Sobre los saberes científicos	Efectos nocivos que señalan el conflicto -Significantes vacíos-	Efectos productivos que señalan el contacto -Significantes flotantes-
Cantidad y acumulación	La mayor parte del conocimiento legítimo globalmente se produce en inglés, lo cual facilita el uso de bases de datos a nivel internacional pero descalifica la producción en lengua local.	Es necesaria la suma de voluntades para impulsar el número de publicaciones en español y otras lenguas que puedan complementar al inglés en la escena académica.
Flujo	El ritmo al que se produce el conocimiento en inglés es apabullante y ello opera en detrimento de la producción en lenguas locales.	Si se apoya a las publicaciones en español es más probable que la información fluya de mejor manera en esta lengua.
Legitimidad	Solamente el conocimiento que se produce en inglés es legítimo. Lo demás ni siquiera es amenaza, no compite.	Antes que el código, el verdadero valor de la contribución está en el conocimiento que aporta, no en la lengua que lo divulga.

TABLA 3

Efectos nocivos y efectos productivos de la globalización sobre la elección del inglés y/o español para la comunicación científica

Sobre los saberes científicos	Efectos nocivos que señalan el conflicto -Significantes vacíos-	Efectos productivos que señalan el contacto -Significantes flotantes-
Tipo de comunicación	No cuestionada. Sigue al *mainstream*.	Acción comunicativa más razonada, considerando distintas audiencias de interés.
Comunidad que lo valida	Una sola, aparente, comunidad mundial.	Varias comunidades interesadas en lo global pero también en necesidades locales.
Contexto histórico	Invariable mundialmente donde el inglés es «la» lengua para la comunicación científica. La homogeneidad es el resultado ideal.	Responde a factores económicos que ya posicionan al español como una lengua poderosa. La homogeneidad no es una consecuencia necesaria.
Políticas que sostienen la producción de conocimiento	La comunidad mundial opera a través de una política generalizada. Políticas globales destinadas a un desarrollo social de la comunicación de modo homogéneo. Nociones políticas cerradas al uso casi exclusivo del inglés en la comunicación del saber científico.	La comunidad mundial opera a través de una integración de las políticas locales. Políticas globales que puedan estar pensadas para ser dialécticas, dinámicas y contingentes. Nociones que promueven la interacción, apertura, cooperación e interdependencia entre los dos códigos.
Acceso	Inmediato.	Prácticamente invisible.
Código elegido	Es cuestión de «este» o «el otro». Vínculo estático y determinista.	Es cuestión de «este» y «a la vez el otro». Imaginario nodal contingente.

Fuente: Elaboración propia con datos de González Trejo (2011).

Nuestros datos revelan ideologías que ponen de manifiesto el conflicto entre inglés y español, así como la posibilidad de un contacto más plural entre ambas lenguas. La coexistencia de ambos códigos en el universo discursivo de las revistas, plantea la necesidad de entender este fenómeno como un proceso incluyente en donde no existe «el» medio o «la» circunstancia que hegemónicamente explique los eventos, sino que se encuentran «los» medios y las circunstancias que permiten caracterizar el modo en que se disponen los hechos, según el estado del mundo que circunda la elección de cada uno de esos códigos.

SOBRE LA NOCIÓN DE GLOBALIZACIÓN

Siguiendo con la distinción planteada entre los significantes vacíos y los flotantes, observamos un problema de acepción en torno al concepto central de este documento. Generalmente se le considera como un elemento centralizador, imperialista y hasta coercitivo, dado que se le atribuye la negación de lo local y su valor intrínseco. La globalización no es únicamente una perspectiva universalista, dice Buenfil (2000a: 30):

> [...] es también un efecto de esta pretensión en condiciones posmodernas, y la posmodernidad no es solo un horizonte particularista de dispersión constitutiva sino una posible universalización historizable, pero que desde un horizonte de inteligibilidad posmoderno no tendría la arrogancia de asumirse como ontológicamente atemporal. En el campo educativo, entonces, podemos seguir construyendo utopías particulares que se expandan solo en la medida en que en ciertas condiciones históricas ofrezcan una visión de un mundo mejor al existente.

Por ahí va nuestra pugna, hacia la búsqueda de mejores condiciones a las existentes con respecto al uso del español como lengua científica. Señalamos circunstancias desde lo global, que van señalando nuevas condiciones en el contexto internacional, donde nuestra lengua materna comienza a posicionarse frente al inglés y adquiere valor económico. Es una condición histórica diferente, pero también un momento oportuno para introducir debates como el que hemos planteado acerca de la complementariedad de los dos códigos en la escena académica, así:

> [...] si la globalización no es vista solo como el deseo de homogeneizar lo heterogéneo, sino que se visualiza como la *conservación de la diferencia* a la vez que la posibilidad de circulación y alguna conmensurabilidad entre lo diferente, como la posibilidad de entender diversos registros y ¿por qué no?, comunicarse en distintas lenguas, quizá podamos asumir nuestra propia finitud sin ese sentido catastrofista que tanto ha preocupado a los defensores del proyecto moderno. (Buenfil, 2000: 32).

En el ámbito de las publicaciones científicas lo diferente al inglés es desprestigiado. Como parte del amplio círculo de no angloparlantes nativos en el mundo, es nuestra responsabilidad revalorar todas las lenguas y buscar el derecho a la diversidad y la inclusión de otros códigos en escenarios sociolingüísticos diversos. Entender lo diferente como condición

natural del contexto social y con implicaciones en lo global, es también parte del quehacer pendiente. No consideramos que el español esté en condiciones actuales de ganar la batalla con el inglés en cuanto al número de publicaciones, promoción de las mismas, prestigio y estatus académico, reconocimiento internacional, etc., pero de los actores involucrados depende comenzar a cambiar la actitud hacia el español y darle entrada en el juego, comprendiendo que la diferencia nos hace más ricos y fuertes ante el uso de un código hegemónico.

REFERENCIAS

Ammon, U. (Ed.). (2001). *The dominance of English as a language of science: effects on other Languages and Language Communities (Contributions to the sociology of language)*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Arnoux, E. N. (2007). Ámbitos para el español: Recorridos desde una perspectiva glotopolítica. *Reverte,* (6), pp. 1-28.

Baldauf, R. (1983). Language of publication as a variable in scientific communication. *Australian Review of Applied Linguistics,* (6), pp. 97-108.

———. (2001). Speaking of Science: The use by Australian Universitiy Science staff of Language skills. En Ammon, U. (Ed.), *The dominance of English as a language of science: effects on other Languages and Language Communities (Contributions to the Sociology of Language)* (pp. 139-165). Berlín: Mouton de Gruyter.

Bondarenko, P. N. (2006). Dinámica del Desarrollo Lingüístico del Mundo Globalizado. *Saber*, (18), pp. 86-94. Universidad de Oriente. Venezuela.

Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.

Buenfil, B. R. N. (2000a). Postmodernidad, globalización y utopías. En Buenfil, B. R. N. (Coord.), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio* (pp. 17-36). México: Plaza y Valdés.

——— (2000b). Globalización, ¿una política clara y distinta? Ambigüedad y fijaciones del término. En De Alba, A. (Coord.), *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación* (pp. 125-138). México: Plaza y Valdés.

——— (2001). Globalización y localidad en las políticas educativas. Un encuentro entre universidades y particulares. En Gómez Sollano, M. & Orozco Fuentes, B. (Coords.), *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales* (pp. 39-51). México: Plaza y Valdés.

Caballero, C. (2006). El Factor de Impacto (FI) en la evaluación de las revistas biomédicas. *Salud, UNINORTE*, (22), pp. 92-104.

De Alba, A. (Coord.). (2004). *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales. La investigación Educativa en México 1992-2002.* México: Grupo Ideograma Editores.

Forteza, R., Medina, A. & Dovales Borjas, B. (2005). Enfoque de género: la enseñanza de la escritura de la lengua inglesa en las ciencias médicas. *Acimed*, (13). Recuperado de http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_2_05/aci08_05.htm

Garfield, Garfield, E. (1955). Citation indexes to science: a new dimension in documentation through the association of ideas. *Science,* (122). Recuperado de http://garfield.library.upenn.edu/essays/v6p468y1983.pdf

Garvey, W. (1979). *Communication. The essence of science.* Inglaterra: Pergamon Press.

García Landa, L. (2006). Academic Language Barriers and Language Freedom. *Current Issues in Language Planning,* (7), pp. 61-81.

——— (2007). *El profesor de inglés del Colegio de ciencias y humanidades, su concepto de enseñanza de la lengua inglesa y sus implicaciones para su práctica docente.* (Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperado de http://132.248.9.195/pd2008/0624350/Index.html

González Trejo, M. G. (2011). *Resonancias del sujeto en el discurso acerca de la producción de artículos científicos en inglés*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperado de http://132.248.9.195/ptd2012/febrero/0677416/Index.html

Grabe, W. (1988). English, information access, and technology transfer: a rationale for English as an international language. *World Englishes*, (7), pp. 63-72.

Granja, C. J. (2000). Educación como complejidad social y diferencia. En Buenfil, B. R. N. (Coord.), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio* (pp. 55-86). México: Plaza y Valdés.

Hamel, R. E. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Lingüíistica Aplicada*, (52). Recuperado de http://www.hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/72%20Hamel%202013%20El%20campo%20de%20las%20ciencias.pdf

Kaplan, R. B. (1987). English in the Language Policy of the Pacific Rim. *World Englishes*, (6), pp. 137-148.

Laclau, E. (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? En *Emancipación y diferencia* (pp. 69-86). Buenos Aires, Ariel.

Laclau, E. & Mouffe, Ch. (1985 [2001]). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. Nueva York: Verso.

López García, A. (2007). *El boom de la lengua española. Análisis ideológico de un proceso expansivo.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Ríos Ortega, J. (2006). Evaluación de normalización de las revistas contenidas en el Índice del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. *Investigación Bibliotecológica*, (20), pp. 121- 148. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2006000100006&script=sci_arttext

Sano, H. (2002). The world's lingua franca of science. *English Today,* (18), pp. 45-49.

La valoración del español entre estudiantes hispanohablantes universitarios del sur de California: globalización e ideologías lingüísticas sobre el multilingüismo

Josep Soler-Carbonell

INTRODUCCIÓN[1]

El 8 de julio del año 2008, durante la campaña electoral en los Estados Unidos y poco después de ser elegido como candidato a la presidencia del país por el partido demócrata, Barack Obama pronunciaba las siguientes palabras en un mítin en Powder Springs, Georgia:

> I don't understand when people are going around worrying about "we need to have English-Only." (.) They, they want to pass a law "we want just, ahm, we want English-Only." Now, I agree that immigrants should learn English ((leves aplausos)). I agree with that. But, but understand this, instead of worrying about whether, ah, immigrants can learn English, they'll learn English. You need to make sure your child can speak Spanish. ((aplausos)) (.) You should be thinking about how can your child become bilingual. We should have every child speaking more than one language. ((aplausos)) Y'know, it's embarrassing, it's embarrassing when, when ah, when Europeans come over here, they all speak English, they speak French, they speak German, (.) and then we go over to Europe (.) ((gente ríe)) ((continua sonriendo)) and, and all we's can say is "merci beaucoup" ((el público estalla riendo, aplausos)) (.) Right? ((aplausos)) (.) You know, no, I'm serious about this. We should not, we, we should understand that our young people that

[1] Los datos aportados en este capítulo fueron recolectados durante el periodo en el que estuve afiliado como *Visiting Scholar* al Departamento de Antropología en la Universidad de California, San Diego (2009-2011), gracias a una beca de la Fundación 'la Caixa'. Las opiniones y el análisis que aquí se expone no representan a ninguna de las dos instituciones. Por su apoyo incondicional a lo largo de toda mi estadía en UCSD, doy las gracias a la Profesora Kathryn Woolard, así como al resto de colegas del Laboratorio de Antropología Lingüística de esa universidad. Fueron muchos los profesores que me ayudaron durante el periodo de aplicación del trabajo de campo y en la articulación del estudio: Ana Celia Zentella, Olga Vásquez, Magalí Muriá, Susanna Llop-Jover, Beatrice Pita, Violeta Sanchez, Shane McClain, Sara Goico y Haleema Welji. También agradezco a todos los informantes que prestaron su tiempo para ser entrevistados, sin lo cual, obviamente, el estudio no hubiera podido llevarse a cabo. Todos los errores, faltas e inconsistencias que todavía permanezcan en el texto son imputables únicamente a su autor.

> they can, if you have a foreign language, that is a powerful tool to get a job ((aplausos)) (.) You are so much more employable, you can be part of international business, so we should be emphasizing foreign languages in our schools from an early age, because children will actually learn a foreign language easier when they're five or six or seven ((aplausos)) than when they're (.) 46, like me ((risas)).[2]

Más allá de la imagen idealizada del europeo políglota, lo más destacado de este fragmento es la valoración abiertamente positiva del bilingüismo y el plurilingüismo individual por razones principalmente económicas. En un contexto de crisis mundial trepidante como el que ya se vivía en aquel entonces, Obama no dudó en utilizar este discurso ni de emplear el término *bilingual*, en un país donde este concepto casi se ha convertido en tabú. Claramente, podemos interpretar este discurso a través de lo que Duchêne y Heller (2011) describen como el cambio paradigmático que se está dando en el *late capitalism*, donde podemos observar que si bien, antes los discursos alrededor de las lenguas e identidades solían estar más encuadradas en términos políticos y nacionales, sin embargo, ahora pueden tener este otro matiz importante, el económico. Ahora las capacidades lingüísticas son vistas como un recurso y una herramienta más para estar mejor preparado a la hora de competir en el mercado laboral; a propósito de esto, recogemos los postulados de Bourdieu (1991), que interpreta el lenguaje como un medio de poder. En el breve fragmento citado, Obama propone: no preocuparse por cuestiones linguo-identitarias (de ahí la crítica inicial al movimiento *English-Only*), sino más bien concentrarse en cómo preparar a las generaciones más jóvenes de la mejor manera posible; en este sentido, las capacidades lingüísticas deben ocupar un lugar destacado, en un mundo cada vez más globalizado e interconectado. Nótese cómo introduce la noción del valor económico del multilingüismo después del tono más humorístico en el que trata de pronunciar unas palabras en francés, empieza la siguiente frase diciendo "*I'm serious about this*." También hay que mencionar que una de las posibles motivaciones de Obama a la hora de pronunciar tales palabras era atraer el voto de los ciudadanos de habla hispana en el país, pero este hecho no resta importancia al mensaje principal del fragmento, tal y como acabamos de analizar.

---

[2] Se puede ver el video en la siguiente URL (última consulta 17/09/2012): http://www.youtube.com/watch?v=kdxP85ouT9c&feature=related, o buscar en YouTube con las palabras "Barack Obama on learning foreign languages."

En el presente capítulo analizaremos las opiniones de un grupo de jóvenes estudiantes de un campus universitario del sur de California. ¿Cómo ven ellos esta cuestión? ¿Perciben realmente si se está dando este cambio en la valoriación del multilingüismo? ¿Qué indicios detectan de tal evolución en su entorno sociolingüístico más cercano? ¿Qué tipo de multilingüismo es valorado y qué forma tiene este multilingüismo? Ciertamente, podemos hipotetizar que, a medida que pasa el tiempo y que la crisis mundial se ha ido agudizando, es muy probable que este discurso haya ido calando cada vez más en las sociedades de los países post-industriales. No obstante, ¿hasta qué punto esta renovada percepción de las lenguas como herramienta instrumental y alejada del sentido identitario puede ofrecer una alternativa potente a la visión más ideologizada de la nación homogénea? Indudablemente, la situación se plantea muy interesante dado que los dos discursos pueden tener una fuerte presencia y repercusión, uno reforzado por los ataques terroristas del 11 de septiembre y lo que ha seguido (la guerra contra el terrorismo global, contra los cárteles de la droga y la inmigración ilegal, etc.), en cambio el otro, más recientemente presente en el contexto de crisis económica mundial.

CONTEXTUALIZACIÓN Y RELEVANCIA DEL ESTUDIO

Los cambios experimentados en los últimos tiempos en la mayoría de las sociedades occidentales han tenido y están teniendo efectos notables en varios niveles de la vida de las personas que en ellas habitan: económico, laboral, social, cultural, etc. Dichos cambios pueden ser resumidos en: (1) menor control de los Estados-nación en contraposición a la más grande dependencia de los mercados económicos y las uniones supra-estatales; (2) mayor mobilidad de personas y bienes materiales; y (3) mayor grado de interconexión entre personas e instituciones, facilitado por los cambios en los sistemas de comunicación virtuales. Sin duda, la globalización ha acelerado el ritmo de algunos de estos procesos y ha intensificado la tensión entre lo «local» y lo «global», por lo cual algunos académicos han propuesto el término «glocal» para dar cuenta del estado del mundo en el presente (Bastardas, 2007; Robertson, 1995). Así pues, los efectos de la globalización tienen impacto a diferentes niveles o «escalas» (Blommaert, 2010), y aunque no sean absolutamente nuevos, sí tienen mayor intensidad justamente por este rasgo «poli-nivelado», local y global (trans-local) al mismo tiempo.

En este contexto, la información y el conocimiento son elementos clave, cuya gestión y transferencia se han visto claramente afectados por

las nuevas condiciones en la era «glocal», hasta tal punto que algunos teóricos han propuesto el término «informacionalismo» para describir la época en la que estamos viviendo (Castells, 2003). En la «nueva economía», la «palabra» ha pasado a ganar peso e importancia en ámbitos destacados del tercer sector (comercio, turismo, banca, etc.), sector predominante en las economías de los países occidentales post-industriales (Heller, 2003). Lo anterior ha llevado a algunos expertos a argumentar que en tales contextos se ha pasado de la fuerza de la «mano de obra» (*workforce*) a la fuerza de la «palabra» (*wordforce*) (Dûchene & Heller, 2011). Varios estudios sociolingüísticos llevados a cabo en los centros telefónicos de antención al cliente (*call centers*) ya han documentado y puesto de manifiesto este valor renovado de la palabra como elemento clave en la economía de mercado (Alarcón & Heyman; Cameron, 2000; Hultgren & Cameron, 2010).

A lo anterior tenemos que añadir que hoy en día la gran mayoría de las sociedades occidentales están caracterizadas por albergar un elevado grado de diversidad interna (étnica, lingüística, de nacionalidades, etc.). Varios sociolingüistas han encontrado atractiva la propuesta de Blommaert (2010) a la hora de analizar los fenómenos que se dan en estos contextos como resultado de la «super-diversidad» (*super-diversity*) que hay en ellos. Tomando la definición de Vertovec (2007: 1024), podemos entender la «super-diversidad» como «a condition […] distinguished by a dynamic interplay of variables among an increased number of new, small and scattered, multiple-origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants who have arrived over the last decade». Desde el punto de vista sociolingüístico, Blommaert (2010: 7) encuentra este concepto altamente sugerente y aplicable, tanto descriptiva como teóricamente, dado el estado del mundo actual y los multi-nivelados contextos económico, social, político, cultural, etc.

El marco descrito anteriormente nos sirve de punto de partida para delimitar el presente estudio. Cabe mencionar que el contexto en el cual realizamos el trabajo de campo (un campus universitario de una universidad pública del sur de California) claramente reúne algunas de las características de una sociedad occidental posmoderna y «super-diversa», tal y como hemos descrito hasta aquí. Tomando en cuenta los siguientes datos de carácter demográfico, según cifras del censo poblacional de 2010, en el condado de San Diego habitan poco más de 3 millones de personas (3,095,313), de las cuales casi un tercio fueron computadas como «hispanas» o «latinas» (991,348), mientras que el resto son «no-hispanas» o «no-latinas» (2,103,965). Si restringimos la mirada al contexto más cercano en el que llevamos a cabo la investigación, vemos que en el

año 2011 la universidad tenía registrados 23,046 alumnos de grado. Del total de estos alumnos, la mayoría (10,142, 44%) indicaron ser de origen asiático (*ethnicity*), mientras que 24% (5,584) declaró ser de etnica «caucásica». Solamente 3% del total de los alumnos de la universidad en el año 2011 indicó ser «latino» (792 alumnos en total), mientras que 12% (2,787 estudiantes) declararon ser «mexicano-americanos» (*Mexican-American*).[3]

Tomando en consideración estos datos demográficos, viendo el significativo grado de diversidad lingüística y de orígenes de las personas que habitan este entorno y dada la localización cerca de la frontera con México, nos propusimos investigar los valores y las ideologías lingüísticas de las personas que tienen un marcado contacto en su día a día con contextos multilingües; en el punto 3 se ofrecen más detalles sobre los aspectos metodológicos del estudio. De entrada, es importante tener presentes estos datos relativos a la presencia de «latinos» o «hispanohablantes» en el campus universitario donde se realizó el trabajo de campo, ya que como se ve, constituían una verdadera minoría, y por lo tanto eso, puede ser un factor relevante a la hora de configurar su discurso.

LENGUA ESPAÑOLA Y FRONTERA

La cuestión del español en los Estados Unidos no es nueva, ni mucho menos, y ha atraído el interés de numerosos estudios e investigaciones por parte de muchos académicos a lo largo de los últimos años, desde varios puntos de vista. Parece natural, tal grado de atracción, ya que si nos fijamos en el peso demográfico de la población de habla hispana en ese país, se trata de un grupo de volumen considerable. En total, según datos de la *Modern Language Association* (2009), hay 34,547,077 hablantes de español en los Estados Unidos, la mayoría de los cuales (9,212,392, 28.56%) vive en el estado de California (Potowski & Carreira, 2010: 68). Por lo tanto, como ya es sabido, el español es la segunda lengua más hablada en los Estados Unidos, con una presencia pública notoria. Además de lo anterior, el español es también una lengua global, de importancia estratégica especialmente en América Latina, y es una lengua patrimonial (*heritage language*) de determinadas partes del país.

Desde un punto de vista eminentemente sociolingüístico y lingüístico antropológico, las cuestiones relativas al multi o bilingüismo en la zona de la frontera entre Estados Unidos y México ya han sido tratadas por otros autores en diferentes estudios (ver, entre otros, Achúgar & Oteíza,

[3] Esta información fue proporcionada por la Universidad de San Diego.

2009; Alarcón & Heyman, 2012; Hidalgo, 1995; Martínez, 1996; Relaño-Pastor, 2007; Zentella, 2009 y 2009b). Asimismo, también los valores y las actitudes lingüísticas entre estudiantes de un campus universitario del sur de California fueron ya objeto de estudio por parte de Donnelly Nocon (1995). Los resultados aportados por esta autora son interesantes ya que revelan la existencia de una notable estigmatización de lo relacionado con lo «hispánico» por parte de estudiantes «anglos» quienes justamente estaban tomando clases de lengua española. A pesar de que uno podría esperar que sus valoraciones del español estuvieran enmarcadas en un discurso más positivo, los resultados de dicho estudio revelan que esta hipótesis no se cumple y que además esta lengua se relaciona más con nociones de menor prestigio social.

Cabría cuestionarnos si, con el paso de los años, estas actitudes siguen manifestándose o, de lo contrario, si se han modificado. Tal aspecto no será abordado en este capítulo, pero sí vamos a tratar la cuestión de cómo el español es o no es valorado en un contexto similar al que estudió Donnelly Nocon (*op. cit.*). Hablando del valor del español, Alarcón y Heyman (2012) analizaron el contexto fronterizo de El Paso y encuentraron que «los procesos observados actúan positivamente sobre la valoración de la lengua española desde el punto de vista de los fines económico-instrumentales, afectando a un amplio espectro de sectores y trabajadores, desde operarios hasta directivos» lo cual puede ayudar a «desarrollar actitudes más positivas hacia la transmisión intergeneracional de la lengua» (Alarcón & Heyman, 2012: 17). En el contexto estudiado por estos autores, los cambios estructurales de la organización social y económica han provocado que los puestos de trabajo para los monolingües en español hayan disminuido, aunque este tipo de monolingüismo persista entre la clase obrera, la cual «ha adoptado los discursos empresariales como medio de legitimar el uso del español en la gestión del trabajo» (*ibídem*: 18).

Por su parte, Achugar y Oteíza (2009) documentan la tensión lingüístico-ideológica en el mismo contexto (El Paso), esto al analizar cómo se construye el discurso sobre el monolingüismo y el bilingüismo en un destacado periódico local de corte conservador y republicano. Uno de los aspectos más relevantes del citado estudio es que la inmensa mayoría de los entrevistados ofrece una valoración de sus habilidades bilingües y biculturales basada en la «pureza» o «autenticidad» de cada una de sus raíces. Son conscientes que su meta debe ser la no-mezcla y, por lo tanto, es crucial su habilidad para controlar las fronteras lingüísticas y culturales. Sin embargo, es digno de mencionar que entre el corpus de entrevistas la autora encuentra algunas excepciones relevantes a esta tónica general, dado que varios entrevistados ofrecen opiniones favorables al

cambio de código (*Spanglish*) y lo ven como un elemento definitorio del contexto de frontera en el cual viven y que, por lo tanto, no piensan que se tenga que relacionar con algo denigrante o estigmatizador (ver también Relaño-Pastor (2007) sobre estas actitudes alternativas y de crítica a las ideologías mayoritarias).

Zentella (2009 y 2009b) aporta un matíz importante a la creciente valoración del español en la esfera económica y profesional: los hablantes bilingües en español e inglés estarán mejor preparados para competir por determinados puestos de trabajo siempre y cuando sean capaces de mantener bien separados los dos códigos y se aproximen lo más que puedan a la suma «perfecta» de dos monolingües, lo cual está relacionado con la valoración de las habilidades lingüísticas como capital «económico» (Bourdieu, 1991; Heller, 1999). En un entorno de «super-diversidad» y globalización, como apuntábamos anteriormente, son justamente los repertorios «no-truncados» (Blommaert, 2010) los que pueden ser más fácilmente comercializables.

En este contexto, analizar los cambios sucedidos a escala social desde la perspectiva de las ideologías lingüísticas, entendidas como las representaciones (implícitas o explícitas) sobre las lenguas o el lenguaje (Woolard, 1998), puede ayudarnos a entender qué papel juega cada lengua en el entramado ecolingüístico del entorno estudiado. De este modo, proponemos un análisis de las ideologías lingüísticas del grupo de jóvenes que fueron entrevistados, es decir, como un ejercicio para tratar de establecer un puente fructífero de diálogo entre los niveles micro y macrosociales (Kroskrity, 2000), dado que entendemos que son una vía analítica de acceso a la estructura sociológica contextual, al mismo tiempo que son piezas (re)creadoras fundamentales de tal contexto.

En el presente estudio queremos proponer, desde el punto de vista teórico, el análisis y tratamiento de las ideologías lingüísticas como elementos relevantes en el «modelo de ecología de presiones» (Terborg, 2006; Terborg & García-Landa, 2011). Según este modelo, cada contexto tiene sus propias dinámicas y genera unas «presiones» determinadas, a las que responden de una u otra manera los agentes presentes en este entorno. Los «intereses» de estos agentes son, por lo tanto, factores relevantes, los cuales determinan y están configurados a la vez por el «estado del mundo» del que parten o en el que están insertados (el contexto). Así, el entorno sociolingüístico es un elemento indispensable para entender el funcionamiento de cada ecosistema lingüístico, los roles que desempeña cada agente en este entorno concreto, así como la percepción de este contexto por parte de los hablantes, es decir, las ideologías lingüísticas. Las ideas, opiniones y valores de juicio que sostiene cada agente en un

determinado contexto pueden ser importantes motores de cambio y modificación del entramado ecolingüístico. Por lo tanto, la noción ecológica del modelo, en tanto que sistema que se encuentra en constante (des) equilibrio o des-re-organización (Bastardas, 1996), parece la adecuada, especialmente tomando el ingrediente ideacional o ideológico como pieza central. Es por ello que ofreceremos un análisis cualitativo y del discurso de los hablantes de español que participaron en este estudio. Sin embargo, antes de entrar en detalle describiremos el procedimiento metodológico que seguimos durante el trabajo de campo.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Los datos que aportamos en este estudio fueron recolectados de abril a junio del año 2011, como parte del trabajo de campo cuyo objetivo principal fue recoger información sobre las opiniones, ideas y valoraciones acerca del multilingüismo entre un grupo de estudiantes de grado de una universidad del sur de California. Se realizaron un total de 43 entrevistas en profundidad, de las cuales 14 pertenecen a un grupo de hablantes de inglés como L1 y 29 a personas que en su casa o en su entorno familiar más cercano crecieron con una lengua diferente al inglés. De estas, 18 entrevistas se hicieron con hablantes de español. También se aplicó una encuesta sobre valores y actitudes lingüísticas en dos modalidades, presencial y online; a través de esta herramienta pudimos reunir una serie de autobiografías lingüísticas de los estudiantes de un curso del Departamento de Comunicación. Sin embargo, cabe recalcar que exclusivamente nos basaremos en los resultados de las entrevistas en profundidad con los informantes hispanohablantes.

Para implementar el trabajo de campo en su totalidad, contamos con la ayuda de varios colegas y profesores de distintos departamentos y divisiones del campus. Sin su asistencia, la aplicación de todas estas herramientas, en el breve periodo de tiempo que duró el trabajo de campo, habría sido con toda seguridad mucho más difícil. Concretamente en lo que se refiere a cómo reclutamos a los participantes para las entrevistas en profundidad, fue mediante la técnica de la «bola de nieve» (*snow-ball technique*). El cuestionario que utilizamos para las entrevistas puede ser consultado en el anexo, al final del capítulo.

En cuanto a este grupo de informantes, la pregunta principal que quisimos investigar tiene que ver con el valor que otorgan a su propio bilingüismo en el entorno que viven. Mayoritariamente, se trata de un grupo de estudiantes jóvenes de clase media y media-baja, quienes han podido

salir de su contexto para continuar con su formación académica en una universidad de reconocido prestigio, lo cual rompe ciertos estereotipos o esquemas prefijados respecto a los latinos o hispanos. Por lo tanto, ¿cómo valoran ellos sus capacidades bilingües?, ¿piensan que es algo positivo?, ¿cómo enmarcan su discurso acerca del bilingüismo?, ¿es algo que les va a ayudar a conseguir mejores puestos de trabajo, o no necesariamente?, ¿perciben en su entorno el renovado valor de las lenguas desde el punto de vista instrumental mencionado en la introducción?

RESULTADOS

El siguiente cuadro proporciona algunos datos básicos de los informantes, cuyas opiniones configuran el grueso del estudio y que aparecerán citados más adelante.

CUADRO 1

Datos descriptivos de la muestra de entrevistados (informantes hispanohablantes)

Nombre (alias)	*Edad*	*Lugar de nacimiento*	*Lugar donde crecieron*	*Lugar de residencia familiar*	*Lugar de residencia*	*Edad a la que llegaron a EE.UU.*	*Profesión o estudios*	*Lenguas en casa*
Isabel	42	Chula Vista, CAL.	San Diego	Chula Vista	La Jolla	-	Specialist	Esp/ing herm
Gerardo	23	Los Ángeles, CAL.	Los Ángeles	Los Ángeles	UTC	-	Lingüística	Ing/poco esp
Elena	21	Washington	Norte CAL.	Norte CAL.	UTC	-	Ethnic stud.	Esp/poco ing
Juan	19	Fontana, CAL.	Tijuana	Chula Vista	Chula Vista	A los 8 años	Ingeniería	Español
Rossi	23	Los Mochis, Méx	San Ysidro	San Ysidro	San Ysidro	A los 3 meses	Antropolog	Español
Natalia	31	Chula Vista, CAL.	TJ, UK, SD.	Chula Vista	Chula Vista	-	Latinam. St	Esp/ing herm
Jazmín	20	Los Ángeles, CAL.	East L.A.	East L.A.	UTC	-	Comunicac	Esp/ing herm
Jorge	22	Nuevo México	Nuevo León	Riverside	UTC	A los 11 años	Ingeniería	Esp/ing herm
Martha	40	Guadalajara, Méx.	Guadalajara	Guadalajara	San Diego	Desde 1995	Lecturer	Español
Óscar	21	Zacatecas, Méx.	Davis	Davis	UTC	A los 9 años	Ingeniería	Español
Hernán	20	Japón	Honduras	Honduras	Campus	Hace 1 año	Bioquímica	Español
Tomás	19	Tijuana, Méx.	TJ. y SD.	National City	National Ct	Hace 5 años	Ingeniería	Esp/ing herm
Berta	23	Tijuana, Méx.	TJ. y SD.	Chula Vista	Chula Vista	A los 13 años	Antropolog	Esp/ing herm
Cecilia	21	Orizaba, Méx.	Los Ángeles	Los Ángeles	UTC	A los 6 años	Ethnic stud.	Inglés
Teresa	22	Baja Cal. Sur	Riverside	Riverside	UTC	A los 2 años	Political Sc	Esp/ing herm
Bárbara	26	Tijuana, Méx.	TJ. y SD.	San Ysidro	Logan	A los 6 años	Socioling	Español
Marcos	22	Mar de Plata, Arg.	Arg. y L.A.	Los Ángeles	UTC	A los 14 años	Political Sc	Español
María	21	México, D.F., Méx.	Chula Vista	Chula Vista	Chula Vista	A los 9 años	Bioquímica	Esp/poco ing

Como se puede observar, si tuviéramos que proponer una palabra clave que definiera la composición de esta muestra de entrevistados sería: movilidad. Como vemos, muchos de ellos nacieron en un lugar, crecieron en otro y ahora residen en uno distinto. Normalmente coincide el lugar donde crecieron con el de la residencia familiar actual, pero no siempre. El caso más llamativo es el de Natalia, quien nació en Chula Vista, que creció cruzando constantemente la frontera, pero además, se mudó con su familia al Reino Unido y ahí vivió de los siete a los doce años. Después, al regresar estuvo otra vez viviendo entre Tijuana y San Diego, además de otros lugares. Su caso, por lo tanto, es el de una transfronteriza singular; pero hablando de transfronterizos, no solo tenemos el ejemplo de Natalia, sino también el de Juan, Tomás, Berta y Bárbara.

Además, podemos observar que se trata de un grupo mayoritariamente formado por estudiantes jóvenes, los cuales todavía se encuentran cursando su licenciatura, a excepción de Isabel, Martha y Natalia. Computando todas las edades, el promedio es de 24.22 años, pero si exceptuamos las edades de las tres, el promedio es de 21.53 años. También observamos que podríamos dividir el grupo en dos: por un lado, los nacidos en los Estados Unidos y, por el otro, los que nacieron fuera del país. A priori, esta pareciera ser una variable importante, pero como veremos, a veces las opiniones sobre determinados temas o las actitudes lingüísticas de los entrevistados están más relacionadas con otro tipo de variables, como la influencia de la inculcación o no de unos valores determinados en el entorno familiar. Además, por ejemplo, aunque técnicamente Rossi naciera en México (Los Mochis, Sinaloa), sus padres se mudaron a los Estados Unidos cuando solamente tenía tres meses de edad; o al revés, como es el caso de Jorge, quien nació en Nuevo México, Estados Unidos, pero creció en Nuevo León, México. Por eso, sentimos la necesidad de presentar estas cuatro columnas: lugar de nacimiento, lugar donde crecieron, lugar de residencia familiar y lugar de residencia actual. Esto, creemos, nos puede ayudar a entender mejor la complejidad de las vidas de las personas entrevistadas, cosa que con toda seguridad tendrá un impacto en sus opiniones y valoraciones que más abajo citaremos.

Incluimos una columna para indicar a qué edad llegaron a los Estados Unidos, un dato con mucho potencial a la hora de modificar de una u otra manera su opinión e ideas sobre el contexto sociolingüístico. En ese sentido, sobresalen los casos de Hernán y Marcos, especialmente el primero, ya que en el momento de la entrevista tenía un año de haber llegado a estudiar a la universidad. Marcos, a pesar de llevar más tiempo en el país, también representa un caso muy particular, pues él y su familia emigraron de Argentina a Los Ángeles cuando él tenía 14 años. El hecho

de hablar un español diferente al del entorno ha sido un factor importante en el caso de este chico, además, el haberse mudado en plena adolescencia. El caso de Hernán es similar, incluso más llamativo, ya que no solo su español es diferente al del entorno, sino que su apariencia física es desconcertante para sus interlocutores: Hernán es hijo de coreanos que emigraron a Honduras.

Finalmente, las últimas columnas presentan otro dato descriptivo básico como son los estudios o profesión de los entrevistados, así como la lengua o lenguas que hablan en el entorno familiar. Todos y sin excepción tienen hermanos o hermanas. Sin embargo, no todos adoptan la típica dinámica de hablar en español con los padres e inglés con los hermanos o hermanas, aunque como se puede observar, es una dinámica muy presente entre buena parte de la muestra de entrevistados. Así, el valor «Esp/ing herm» indica esta dinámica pero no por ello tiene que interpretarse que usan única y exclusivamente una sola lengua para cada interlocutor. Mayoritariamente, lo que se observa es que afirman usar español con los padres y una mezcla de español e inglés con los hermanos, es decir, usan ambas lenguas o *Spanglish* con sus hermanos o hermanas. Al mismo tiempo, podemos ver cómo algunos de ellos afirman rotundamente usar solamente el español en su entorno familiar más próximo. Dos de ellos utilizan eminentemente español y poco inglés (María y Elena), mientras que otros usan casi exclusivamente inglés (Cecilia), o inglés y poco español (Gerardo).

Todos estos datos, sobre todo descriptivos, nos ayudan a tener una primera imagen del perfil de los jóvenes entrevistados en el marco de este estudio, cuyas opiniones seguidamente veremos con más detalle, desgranándolas tema por tema.

Las trayectorias lingüísticas de los entrevistados

La mayoría de chicos y chicas que configuran la muestra siguieron una trayectoria lingüística similar: aprendieron español en casa, en su entorno familiar más cercano, e inglés en la escuela. Algunos fueron emplazados en clases de ESL (*English as a Second Language*), sobre todo si empezaron su formación en México. En cuanto al español, también varios de ellos lo estudiaron en la escuela, sobre todo durante secundaria (*high school*), mediante los cursos del programa AP (*Advanced Placement*), en este caso AP *Spanish*. Se trata cursos de nivel universitario que se toman en secundaria y que pueden ser útiles a la hora de ser admitido en una u otra facultad.

En algunos casos, la importancia de tomar clases de español y aprender bien la lengua, a nivel formal, fue explícitamente comentado como un hecho positivo y que constituyó un punto de inflexión importante en su conciencia lingüística. Es el caso de Isabel, que comentaba lo siguiente:

> Bueno, aprendí el español en casa, pero siempre me corregían. Entonces, cuando lo lo: aprendí en realidad es cuando en el colegio, cuando empecé a tomar las clases de gramática, cuando empecé a corregir y empecé a notar una gran diferencia en, en el aula, pues […] Sí, especialmente la conjugación de los verbos. Muchas veces ahí es cuando no, no lo, no lo pues dominaba todas las conjugaciones, ¿no?

También María comentaba lo siguiente, relacionado con el hecho de tomar conciencia de tener que aprender bien la lengua, es decir, a nivel formal:

> Antes no sabía escribir, me vine muy chiquita y el español lo escribía: no sabía donde iba una *ce* o una *ese*, cosas así, y sí me puse como que a leer más libros en español para aprender a escribirlo bien. Inglés sí sé escribir bien, perfecto, pero en español sí que al principio sí que... si tenía que escribir una carta a alguien y como que «¿me lo corriges?» Entonces sí traté de mejorar.

Sin embargo, constatamos que algunos de los entrevistados tomaban clases de lengua española en la universidad, ya fuera por requerimientos estrictamente académicos (en algunos casos es un requisito que les pide su división o colegio), o por los beneficios académicos que les podía reportar, como por ejemplo el caso de Tomás, quien cursó español porque «pensaba que iba a sacar una A» para subir su promedio.

Como ya se ha mencionado, el núcleo familiar desempeña un papel importante a la hora de mantener el español como lengua de uso habitual en este entorno. La gran mayoría de estos jóvenes se definieron como mexicanos o más mexicanos que americanos, y valoraron la influencia de la familia como algo destacado en este sentido. En el caso de Óscar, afirma que en su familia siguen manteniendo muchas de las costumbres y comportamientos típicamente mexicanos, por ejemplo, a la hora de comer o de cenar. Comen juntos todos los miembros de la familia, pero cuando alguno termina no se levanta hasta que «alguien con más poder jerárquico» da por terminada la cena o comida. Según él, cuando muchos de sus amigos iban a comer a su casa se sorprendían y no sabían cómo comportarse, incluso su cuñado, que es estadounidense, no sabía

cómo actuar, pero «ahora ya se ha acostumbrado y ya es el más platicador». También Jorge, que aunque se considera «multicultural», tiene raíces slatinas y considera que «estar con la familia es una prioridad. Mantener una buena relación con los padres es importante para mí», pero al mismo tiempo busca «ser independiente», tal y como se subraya en la cultura americana. Por su parte, Tomás comenta:

> Yo creo que predomina más mi cultura mexicana que la de aquí. […] Las familias mexicanas son más unidas, en cambio las americanas así como que a los 18 años ya sacan a los hijos. Porque mi tía es mexicana, pero se casó con un gringo, entonces, este, tuvieron hijos y el señor le dijo «no, pues ya cumpliste 18 años, ya hay que buscar departamento y todo», y mi tía, «no, no se va a ir a los 18 años ¿como así?», que no sé qué, como son culturas diferentes ahí chocaron.

Finalmente, otro elemento que les ha hecho tomar un importante grado de conciencia lingüística y de la importancia de seguir hablando español ha sido mantener el contacto con sus familias en México, aunque sea desde la distancia, pero sobre todo también visitándolos. El caso más especial, en este sentido, es el de Cecilia, nacida en Veracruz, quien llegó a Los Ángeles a la edad de seis años. En el entorno al que fue a vivir se sentía muy aparte de los demás, nadie o casi nadie hablaba español y sentía una necesidad muy fuerte de aprender inglés y olvidarse de su idioma, fue primero a una escuela bilingüe pero después su mamá la cambió a una monolingüe en inglés. Su mamá nunca enfatizó la importancia de mantener el español y es por eso que al regresar a México por primera vez (a los 18 años) se sintió muy extraña, ya que de repente todo el mundo hablaba la lengua que «le fue negada», pero al mismo tiempo, «*everyone around looked like me*». Le encanta ir a México y, aunque no quisiera quedarse a vivir, cada vez que va se siente un poco mejor. El hecho de ir, concluye, «made me really self-conscious that I don't fully know Spanish and I should. I should know the language that I come from, I felt this responsibility». Sin embargo, el hecho de regresar a México puede constituir también un momento de «choque» o de «revelación» debido a que uno sí es de allá, pero no del todo, cosa que los transfronterizos notan quizá en mayor grado, como veremos posteriormente. Hablando de si se siente más mexicana que americana, Rossi comenta lo siguiente:

> No sé, es algo que <u>siempre lo tengo en la mente y no sé cómo contestarlo</u> y a la misma vez es algo muy difícil y mucha gente me dice ¿por qué? Siem-

> pre que voy a México, donde nací, con mis primos este: me dicen «eh, tú no eres de aquí, pero ¿de dónde eres?» «Yo, de San Diego», «pero ¡naciste aquí! o sea tú eres de aquí si naciste aquí». Pero yo voy para allá y yo no conozco a la gente, no sé donde está el cine, no sé donde está nada, no me siento de allí porque no crecí allí. Entonces en términos de donde soy yo me siento de aquí porque es donde crecí, donde tengo a mis amigos, San Diego es lo único que sé. […] Sí hay ciertas maneras de pensar que veo que son más americanas pero no se me olvida que soy mexicana porque mi familia siempre me lo recuerda. Y sí me siento mexicana.

También María, que tiene familia en el DF, comparte mucho de lo que comenta Rossi en el fragmento anterior, subrayando la importancia de la lengua:

> Me siento, esta última vez que fui, en marzo, sí me di cuenta que cuando estoy allá, cuando estoy acá soy súper mexicana, comparada con las demás, pero luego voy al DF y como que ya no soy de allá tampoco, ahá, entonces estoy como que en medio. Como que esta vez que fui sí me sentí medio raro. […] Yo creo que como hablo, porque a veces sí se me sale como que alguna palabra en inglés o así. O el *slang* de allá, como que hay muchas palabras que ya no conozco, este, no conozco la ciudad, no sé, si me dejan ahí parada me pierdo, no sé regresar a ningún lado, sí. Y, este, no sé, sí me da miedo como salir a caminar sola, no sé, no me siento cómoda allá sola, necesito que esté mi primo, mi tía o algo así. […] Porque también fui a Oaxaca y fui con dos amigas inglesas. Entonces yo era la única que hablaba español, pero igual todos me ven como turista, aunque sea mexicana, entonces sí se siente raro. Nací allí, pero soy turista. Sí me quieren cobrar todo más caro.

El contexto sociolingüístico y la importancia de la frontera

La situación de cercanía de la frontera entre Estados Unidos y México es un elemento importante a la hora de valorar el contexto sociolingüístico, algo que viven las personas entrevistadas de manera muy intensa, especialmente en el caso de los transfronterizos, quienes han cruzando de un lado al otro durante largos periodos de su vida. A raíz de ello, como ya mencionamos en el apartado anterior, es este grupo el que más intensamente puede llegar a sentir la tensión entre los «relatos» de un lugar y del otro. Por ejemplo, Bárbara contaba su experiencia y decía que «uno siempre tiene que comprobar»:

> Yo aprendí el inglés desde chica se supone que no tengo acento cuando hablo inglés. Entonces de la gente que vivía solamente en Tijuana, que cruzaba todos los días, me decían «no, pues tú eres "pocha"». Entonces, pero de la gente que no hablaba español «no pues tú eres mexicana» ((risas)) Entonces como que podía hablar con los dos grupos, pero:, los podía navegar pero siempre hay esa política de que tienes que comprobar, y más porque soy blanca y, pues es, es diferente, depende. Y también a veces surgía un elitismo entre, «ah pues yo hablo el inglés bien», o ciertas clases, a comparación de la gente que tomaba ESL todavía, entonces sí había como esa división claramente, sí.

Así pues, una manera de mantener los límites entre cada grupo es tratar de dejar claro el origen. Juan, otro de los transfronterizos entrevistados, narra que aunque es perfectamente bilingüe y hable español como cualquier tijuanense, cuando va a Tijuana la gente le dice que es "pocho"; él cree que lo hacen para dejar en claro que no es 100 % mexicano por haber nacido en EE.UU.:

> Aunque la gente me dicen eso (("pocho")) a mí, a veces, como voy a Tijuana mucho y pues para ellos a veces se dan cuenta de que soy de aquí, pero la mayoría del tiempo no. Pero sí, o sea. Ellos piensan de mí eso, pero dicen "pocho" como para decir tú no eres mexicano.

Natalia, por su parte afirma que el hecho de ser transfronteriza «es otra realidad, es diferente», en el sentido de que no sabe si eso le ha inculcado un sentimiento identitario en un sentido u otro. Ella prefiere ceñirse más a un contexto local (territorial):

> Por lo mismo que soy de la frontera no me gusta usar como, como construcciones de identidad basadas en nación porque para mí no funcionan para nada. La idea de nacionalismo mexicano pues no, no estoy ahí, y tampoco la idea de nacionalismo americano. Tampoco como "chicana", ehm, entonces es un poco, a mí se me hace como para mí, lo que es mi identidad, yo me trato de regir más con la, ehm, con lo local, con la región. Entonces cuando me preguntan pues yo soy de California. Ya si me preguntan más pues es una historia larga, de California. […] Pues digo California, es todo California, ya que piensen lo que quieran [risas]. Ya si me preguntan más pues les explico, pero es difícil tratar de explicar. […] digo que soy de California cuando salgo del país o en otros estados, también en México.

Martha, una aguda observadora de la situación y del contexto, ofrece una explicación de la tensión que pueden vivir los transfronterizos por el hecho de ser parte de dos comunidades a la vez, cada una de las cuales tiene su propio "imaginario" y su propia "narrativa":

> Cada país tiene su propia narrativa, son comunidades imaginarias muy distintas, ¿no? Y ¿sabes cómo lo ves?, lo notas cuando en la frontera ves personas que han tenido de las dos, o sea, personas que han hecho parte de la escuela aquí y parte de la escuela allá y luego tienen esta mezcla de narrativas, ¿no? Pero México es un país que tiene una identidad nacional muy fuerte que en gran parte se ha construído como resistencia a la influencia americana, ¿no? Durante muchos años, toda esta narrativa post-revolucionaria, ¿no? Y luego son mitos nacionales, y como se dice, todo lo que dicen «*the performative of the nation*», ¿sabes?, que tiene un ancla muy muy fuerte dentro de los mexicanos y que se va diluyendo con los americanos. Pero si tú le dices a un mexicano-americano que es americano, se enfada. Ellos no se sienten americanos. ¡Se sienten mexicanos! Pero los mexicanos no los reconocemos como mexicanos, ¿no?

Es, en parte, la tensión entre «centro-periferia» que también detectaron algunos de los informantes, cuyas opiniones aporta Zentella (2009b), una tensión influyente y claramente relevante a la hora de definir cuál es la posición de cada uno en el entramado identitario de las personas que viven en este contexto.

El *Spanglish*

Este es un tema que salió durante las entrevistas y que fue comentado por parte de todos los entrevistados. En relación a esta cuestión, las opiniones son bastante coincidentes en el sentido de que muchos lo hablan, especialmente cuando están entre iguales (hermanos, hermanas y amigos), por tanto lo consideran claramente informal «es como para hacer bromas o chistes», comentan Óscar y Juan, «se te sale», «no se puede evitar» o «no se puede controlar»; repetidamente aparece entre los comentarios de los entrevistados. A pesar de esto, es algo que varios de ellos valoran negativamente porque: «se escucha feo» o «suena naco» (María). Jazmín recuerda haber sido criticada por su hermano en los siguientes términos:

> Cuando empecé ((a usar *Spanglish*)) no más se me salió y mi hermano me escuchó una vez en el teléfono y me dijo «*you sound so stupid*» sí, y le dije

> «*oh, why?*» y hace «*because, you just sound dumb!*» *and I was like* «*I'm sorry*» y entonces me volví más consciente y este:, a veces lo trato de controlar pero a veces digo no pues yo soy mexico-americana, son mis lenguajes, son parte de mi identidad, entonces no veo por qué lo tenga que controlar.

Así, muchos de los entrevistados tienen una percepción del *Spanglish* que se podría definir como diglósica: para usos informales está bien emplearlo, pero en cualquier otro contexto hay que evitarlo. Muchas veces, como se observa, el control viene del propio entorno familiar. Esta el caso de Elena, cuenta que de niña jugaba con sus hermanos y usaban el *Spanglish*, sin embargo su madre los reprendía y les decía que de qué servía que fueran a la escuela, si luego no hablaban «proper English». En este sentido, también está el caso de Rossi:

> No, nunca uso "parquear" enfrente de él ((su papá)), me mata. No, no no, o sea, no. Palabras así obvias como son "parquear", "lonchear" "te llamo patrás" lo veo como se pone como que le dan escalofríos casi. Es totalmente tabú, él está contra el *Spanglish* 100%, pero mi hermana y yo lo usamos. Porque hay veces que a mí se me facilita más hablar en inglés, pero otras veces que ciertas cosas se escuchan mejor en español. Y viceversa. Entonces al principio como que le molestaba, pero después se hizo a la idea como que no había nada que él podía hacer para cambiar nuestra forma de hablar. Yo creo que con que nosotros le hablemos un español correcto a él, está cómodo. Es que no es algo que puedas controlar, es algo que nace en sí, especialmente como hemos crecido tan cerca de la frontera, hablamos español con nuestros papás y en la escuela en inglés, con mis amigos siempre hablo en inglés y con mis primos en español… Es algo que sucede, nada más. Pero hay personas con quien es apropiado hablarlo, otras con quien no. Si va uno a una entrevista de trabajo, no va a hablar *Spanglish*, va a hablar un solo idioma y solo en ese idioma. Pero si estás con los amigos, están conversando, hay palabras que le vienen a uno a la mente en un idioma o en el otro.

Por lo tanto, el *Spanglish* forma parte de la identidad de grupo de varios de los entrevistados. María, aunque piensa que está mal y suena mal, comentaba lo siguiente:

> Con amigos que hablan así ellos, sí me sale, pero si estoy hablando con alguien que solo hable español, no. Es como, como tipo cuando fumas en una fiesta porque estás ahí, pues sí.

Así, tanto el contexto como el valor identitario son dos elementos clave para entender el uso y el funcionamiento del *Spanglish*. Para muchos, en concordancia con la noción diglósica del término, lo ideal es mantener bien separados los dos códigos y llegar a ser hablantes fluidos en cada uno de ellos (ver Zentella, *op. cit.*). Natalia comenta que este es el ideal del bilingüismo, es decir, poder expresarse correctamente en cada contexto, pero añade, también es la capacidad de desarrollar un «tercer espacio», el identitario:

> Poder también desarrollar este tercer espacio, ¿no?, que es el bilingüismo, donde me siento cómoda hablando y *doing that switch*, ¿me entiendes?, eso se me hace parte de quien soy, pero a mí, en lo personal se me hace que es muy importante poder desarrollar el idioma en las dos formas, como independiente y como *Spanglish*. A mí se me hace como, es parte de mi identidad y es algo que me enorgullece poder hablar esos dos idiomas como me da la gana.

El valor instrumental del bilingüismo o multilingüismo

A partir de lo comentado en el apartado anterior sobre el *Spanglish*, ya se intuye que un aspecto importante a tener en cuenta a la hora de valorar las capacidades bilingües o multilingües es el hecho de poder hablar las lenguas correctamente y por separado, es decir, sin mezclar ni mostrar un repertorio truncado, especialmente en contextos formales. Por ejemplo, Natalia, continuando con el hilo argumental del fragmento anterior, comenta que para ella, el español sí es una herramienta importante que le ha ayudado a abrir posibilidades que de otra manera no hubiera podido obtener:

> Y si lo veo como eso, como una herramienta, pues si lo desarrollo y lo puedo hacer pues es algo que me va a, que realmente va a tener un valor económico, si lo quieres ver así, igual que el inglés.

Por lo tanto, según en que contextos y para determinados tipos de trabajo, dominar el español sí puede resultar un beneficio importante. María explica que había tenido entrevistas de trabajo en las que le preguntaron si hablaba otro idioma; también Isabel afirma que «siempre, en todos los trabajos, me ha ayudado saber español. Al saber los dos idiomas, me han pagado más», o «si buscas trabajo, donde sea, la posición

que sea, si ven que hablas otros idiomas, les gusta. No hablar otros idiomas cierra la puerta a tantos negocios», comenta Óscar.

Así, estos jóvenes sí ven el lado positivo del bilingüismo y tratan de explotarlo a su favor, tanto en el terreno laboral como en el académico, e incluso observan que algunos americanos de habla inglesa están empezando a aprender otras lenguas, no solo español. Juan lo expone de la siguiente manera:

> Sí, la gente le está viendo el valor de hablar más lenguas. Hasta tengo amigos que son de aquí, o sea americanos, güeros, se puede decir, y ellos ya aprendieron español. En vez de nosotros aprender inglés ellos también están aprendiendo español.

Sin embargo, varios de ellos son muy conscientes de la fricción que puede generar el bilingüismo desde el punto de vista identitario, dado que la ecuación "americano igual a bilingüe" no forma parte de la concepción mayoritaria de las características de cómo debe ser un "americano". Discutiendo el beneficio económico que puede reportar el ser bilingüe, Natalia lo valora de forma muy positiva (como ya hemos visto), dado que uno puede establecer lazos y puentes entre países y culturas diferentes, además añade:

> La cosa es que hay una contradicción entre lo que se necesita y lo que, la realidad como decíamos antes demográfica y la realidad económica hasta cierto punto, con la ideología de lo que debe de ser un americano. Entonces esto está en conflicto. Porque en la ideología de lo que debe de ser un americano, un americano debe hablar inglés y ya. Entonces si eres americano tu hablas inglés y ya. No es como si eres americano eres bilingüe. Eso no. No es parte de la identidad, de la ideología.

Por su lado, y en la misma línea, Martha argumenta que sí, es cierto que con la globalización se van a valorar cada vez más a las personas que hablen más de una lengua, pero al mismo tiempo, especialmente con el español, existe una relación conflictiva y ambivalente:

> Sí, es importante hablar otra lengua, y te lo repiten como disco rayado, ¿no?, pero también hay una:, ahm, como se dice una *assumption* que es muy sutil y que en estos tipos de discursos no oficiales de que el que habla una segunda lengua viene de un extracto social más bajo, porque como que es un país de inmigrantes, los que hablan con un acento o los que hablan, los que son bilingües quiere decir que en general son inmigrantes de primera genera-

> ción y no necesariamente de México, o sea, con los polacos pasó igual, con los irlandeses con acento irlandés, con los italianos, con el ordenamiento social de Estados Unidos, ¿no?, el, el, el, el, la persona que habla otra lengua o habla con un acento tiene dos desventajas en términos sociales.

Finalmente, Cecilia opina que por la manera en como es visto el español en los Estados Unidos, sí existe un discurso positivo, pero al mismo tiempo no se espera que uno sea plenamente fluido en español:

> I feel in the US, when they recommend you to speak Spanish like for work or so, I feel like they don't really expect you to be fluent in it. As long as you can have a conversation or someone ask you a question, as long as you can repeat back, I feel it's how America views Spanish, I don't feel like they view it as something more than that. Generally speaking, I think it's how it's viewed, and it goes back to how America racializes Latinos, it goes down even to the language.

Perspectivas de futuro

La gran mayoría de los entrevistados son optimistas en cuanto a las perspectivas a futuro y la evolución de las relaciones interétnicas en Estados Unidos, especialmente en cuanto al trato hacia los hispanos. Muchos de ellos argumentan que la razón hay que buscarla en el factor demográfico: cada día se incrementa el número de migrantes latinos, y «vamos a seguir viniendo», dice Elena. Ante esta situación en el país, no se vislumbra mejor camino que la adaptación. Este cambio demográfico es el que va a desencadenar, por ejemplo, que en el futuro sea normal hablar más de una lengua y que, por lo tanto, ser americano y ser bilingüe sean aspectos compatibles. Teresa lo resume de la siguiente forma:

> People will start to realize that knowing another language doesn't make me less American. By 2050 we're projected to be the biggest, the largest minority in the US, it is bound to be OK to speak, not even OK but just normal to speak two languages.

Además, conscientes de las ventajas de saber bien las dos lenguas, todos y todas, sin excepción, afirman rotundamente que les gustaría que sus hijos fueran también bilingües, incluso los que sienten que su español ya no es muy bueno (como por ejemplo, Gerardo o Cecilia). Sin embargo, muchos añaden que para alcanzar este objetivo, sería de suma importancia que su pareja también fuera bilingüe o que al menos cono-

ciera suficientemente el español. «Si no habla español, habría que enseñarle también a él», afirma Elena. Isabel aporta una opinión más rotunda en este sentido:

> ¡Claro! ¡Claro! Pero tengo que conseguirme un hombre que hable español. ((risas)) Sí, porque se me hace, por ejemplo yo he visto, por ejemplo he visto a familias que, que: una persona habla español y la otra no habla español, solo inglés, y es un problema porque no está el apoyo de las dos personas.

Solamente Jorge representa una excepción en este sentido. Para él, no sería importante si su esposa fuera o no mexicana:

> Si lo fuera, qué bien, así tenemos los mismos *backgrounds*, pero si no lo fuera, ya nos entenderíamos poco a poco. Lo de la comunicación es más importante para mí. Si estoy con alguien con quien comparto cultura pero no puedo comunicarme, hablarle de mis proyectos, etc., siento que no funcionaría.

Algunos de ellos afirman que el hecho de estar con una persona que no fuera de su propia etnicidad podría representar ciertos problemas de aceptación de esa persona por parte del resto de su familia. De ahí que, para algunos, sea importante encontrar una pareja de su mismo grupo.

Quizá parte de su optimismo viene generado por el hecho de que ellos mismo son ejemplos directos de casos de éxito. Son personas que han conseguido llegar a estudiar y/o trabajar en un campus universitario de reconocido prestigio. En su mayoría, muchos de sus amigos no han seguido este mismo camino, sino que al graduarse de la preparatoria decidieron no continuar estudiando y empezar a trabajar o tener hijos. Por lo tanto, sí sienten que en la medida en que más de ellos vayan ocupando puestos más altos y con mayor capacidad de decisión, entonces comenzarán a notar un cambio favorable en cuanto a lo latino y el bilingüismo. Además, aunque conscientes de su esfuerzo, argumentan que en realidad no son casos excepcionales, sino que simplemente creen que han hecho lo que debían para conseguir buenos resultados. Al fin y al cabo, estos chicos y chicas no dejan de ser ejemplos vivos del "sueño americano", cuya quintaesencia es justamente esto, trabajar duro para salir adelante exitosamente. En resumen, sí sienten que con su ejemplo están rompiendo determinados estereotipos de los latinos, de cómo son y hasta dónde pueden llegar, pero a la vez no quieren verse como tan excepcionales. Elena lo cuenta de la siguiente manera:

> Me acuerdo, el último año cuando terminaba de la *high school* me entrevistaron del periódico y me acuerdo que le pusieron, el título del papel era «*Beating the odds*» y al principio dije «oh, que interesante» pero cuando me puse a pensar de ese título dije ¿por qué?, ¿por qué fue que le pusieron eso?, que es algo imposible cuando uno de nosotros hacemos algo bueno entonces es «ah, ella es excepcional». Entonces me preguntaban los muchachos ¿cómo fue que tú le hicistes? ¿Cómo que cómo?, nada más hice mi trabajo, hacía esto eso y lo otro, y lo veían como tan imposible que *wow*!, ella lo hizo. Y yo dije yo pienso que cada persona puede hacer, solamente que haga su trabajo, uno puede salir de aquí.

No obstante, si retomamos las estadísticas del número de estudiantes de grado que se declaran "latinos" o "mexicano-americanos" en el campus donde realizamos este estudio, podemos ver que estos chicos y chicas están yendo contra todo pronóstico o estadística: solamente 3% de los estudiantes se declaran "latino" y 12% 'mexicano-americano'. En otras universidades de la zona los porcentajes no varían sustancialmente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Antes de entrar en detalle a discutir los resultados aquí presentados y ofrecer algunas conclusiones, queremos aclarar que las opiniones aquí presentadas no son representativas de ninguna muestra mayor ni de la población en general, sino que solamente reflejan las ideas del grupo de personas que entrevistamos en el marco de este estudio. Como en cualquier investigación de tipo cualitativo, esta es una limitante que hay que observar y tener en cuenta.

En respuesta a las interrogantes planteadas al inicio del capítulo podemos decir que el grupo de estudiantes entrevistados valoran positivamente su bilingüismo, así como el multilingüismo. Incluso los que no hablan un español muy fluido le otorgan un valor positivo, ya sea desde el punto de vista instrumental o identitario. Al mismo tiempo, son plenamente conscientes que deben saber separar claramente cada una de las lenguas y perfeccionarlas al máximo para poder expresarse de forma adecuada en cada contexto comunicativo.

En el terreno laboral es donde se refleja más nítidamente el valor renovado de las habilidades lingüísticas, dado que son vistas como una herramienta para ser más competitivos; sin embargo, su bilingüismo tendrá valor en la medida en que cada una de las lenguas que hablen las dominen lo mejor posible, sin mezclar ni demostrar un repertorio truncado. Al mismo tiempo, varios de ellos son muy conscientes de la tensión que existe

entre el hecho de hablar más de una lengua y lo que ello "indexa", en el sentido de que no representa algo típicamente americano, más bien lo contrario. En la medida en que paulatinamente se modifique el contexto y se vaya "des-iconizando" (tomando la definición de *iconicity* de Irvine & Gal, 2000) la imagen del americano típico, quizá esta contradicción irá disminuyendo en intensidad, pero como sabemos, los cambios ideológicos, y también los lingüístico-ideológicos, tienen lugar durante largos periodos de tiempo. Sin embargo, como afirmábamos al inicio, la situación se plantea interesante y será importante analizar de cerca cómo evoluciona esta tensión ideológica.

Como hemos visto, las trayectorias y las experiencias vitales de cada individuo pueden marcar profundamente su esquema lingüístico-ideológico. A través de las opiniones recogidas y adoptando el "modelo de ecología de presiones" (Terborg, 2006; Terborg & García-Landa, 2011), observamos que hay tres "presiones" que pueden actuar a favor del mantenimiento del español y generar actitudes favorables a esta lengua: (1) el entorno familiar; (2) el contexto laboral, y (3) el sistema escolar. Como observamos en varios casos, el haber recibido un tipo de valores en el seno familiar puede decantar al individuo para que tenga clara su identidad y mantenga ciertos comportamientos, entre los cuales, evidentemente están los lingüísticos. Incluso en casos en que esto no ha sido tan marcado, el hecho de conservar vivos los lazos con sus familiares fuera del país (México principalmente) puede ser determinante a la hora de elevar a la conciencia la necesidad de mantener o de recuperar el español, como veíamos en el ejemplo de Cecilia; aunque como también hemos observado, el contacto con los familiares en México a veces puede ser causante de tensiones identitarias.

En cuanto al contexto laboral, ya se ha comentado ampliamente en el capítulo que el hecho de percibir explícitamente ciertas ventajas desde el punto de vista instrumental en cuanto a las capacidades lingüísticas se refiere, puede, como es natural, actuar como un factor favorecedor del mantenimiento del español por parte de los entrevistados.

Finalmente, en relación al sistema escolar, el hecho de aprender la lengua de manera formal en un contexto educativo puede generar mayor seguridad lingüística entre los hablantes de español. Ello tendrá necesariamente una repercusión en cuanto a sentirse más fluidos en esta lengua, que como hemos visto, es un elemento importante a la hora de notar que su bilingüismo o sus capacidades lingüísticas pueden ser valoradas positivamente. Por eso, estamos de acuerdo con quien opina que es un error haber eliminado las escuelas bilingües en la medida en que éstas constituyen garantías de un desarrollo harmónico de todas las capacidades lin-

güísticas de los alumnos (Cummins, 2003). Si poco a poco se pueden ir superando estas contradicciones de las que habla Natalia, es decir, entre «lo que realmente se necesita y la ideología» se podría revertir la tendencia y hacer que las escuelas, en lugar de ser espacios que succionan las habilidades lingüísticas de los niños que hablan otras lenguas diferentes al inglés, sean lugares donde se realcen estas habilidades para el beneficio de estas personas, de sus comunidades y del país en general (Potowski, 2010). Para ello harán falta modificaciones importantes en el área de la política y la planificación lingüística, las cuales tendrán que ir de la mano de cambios en el plano linguo-ideológico y del imaginario colectivo. En conclusión, estamos en un momento importante en la historia de las relaciones étnico-lingüísticas en Estados Unidos. La globalización aporta ingredientes renovados que pueden actuar a favor del mantenimiento del español y la transmisión intergeneracional de esta lengua, pero al mismo tiempo las cuestiones identitarias y de desigualdad social pueden seguir y hasta reforzarse debido a un contexto de elevada competitividad, donde lo que tiene valor son los recursos comercializables.

REFERENCIAS

Achugar, M. & Oteíza, T. (2009). In whatever language people feel more comfortable: Conflicting language ideologies in the US Southwest border. *Text & Talk*, 29(4), pp. 371-391.

Alarcón, A. & Heyman, J. (2012). La frontera del español. Límites socioeconómicos a la extensión social de la lengua española en los Estados Unidos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (139), pp. 3-22.

———. (2013). Bilingual call centers at the US-Mexico border: Location and linguistic markets of exploitability. *Language in Society*.

Bastardas, A. (1996). *Ecologia de les llengües. Medi, contacte i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa.

———. (2007). *Les polítiques de la llengua i la identitat a l'era «glocal»*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació. Institut d'Estudis Autonòmics.

Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press.

Cameron, D. (2000). *Good to talk? Living and working in a communication culture*. Londres: Sage.

Castells, M. (2003). *Globalització i identitat*. Barcelona: Tribuna Mediterrània.

Cummins, J. (2003). Bilingual education: basic principles. En Dewaele, J. M., Housen A. & Wei, L. (Eds.), *Bilingualism: beyond basic principles* (pp. 56-66) Clevendon: Multilingual Matters.

Donnelly Nocon, H. (1995). Is the word «mexican» taboo? The impact of the border of Spanish students' integrative attitude and motivation. *International Journal of the Sociology of Language*, (114), pp. 47-66.

Duchêne, A. & Heller, M. (2011). *Language in late capitalism: Pride and profit*. Londres: Routledge.

Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity. A sociolinguistic ethnography.* London/Nueva York: Longman.

———. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics,* 7(4), pp. 473-492.

Hidalgo, M. (1995). Language and ethnicity in the «taboo» region: the U.S. Mexican border. *International Journal of the Sociology of Language*, (114), pp. 29-46.

Hultgren, A. K. & Cameron, D. (2010). How may I help you?: Questions, control and customer care in call centre telephone talk. En Freed, A. & Ehrlich, S. (Eds.), *Why do You Ask? The Function of Questions in Institutional Settings* (pp. 322-342). Oxford: Oxford University Press.

Irvine, J. T. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En Kroskrity, P. V. (Ed.), *Regimes of language: ideologies, polities and identities* (pp. 35-84). Santa Fe, Nuevo México: School of American Research Press.

Kroskrity, P. V. (2000). Regimenting languages: Language ideological perspectives. En Kroskrity, P. V. (Ed.), *Regimes of language: ideologies, polities and identities* (pp. 1-34). Santa Fe, Nuevo México: School of American Research Press.

Potowski, K. (2010). *Language diversity in the USA*. Cambridge: Cambridge University Press.

Potowski, K. & Carreira (2010). Spanish in the USA. En Potowski, K. (Ed.), *Language diversity in the USA* (pp. 66-80) Cambridge: Cambridge University Press.

Relaño-Pastor, A. M. (2007). On border identities: Transfronterizo students in San Diego. *Diskurs Kindheits-und Jugendforschung (Journal of Childhood and Adolescence)*, (3), pp. 263-277.

Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. En Featherstone, M., Lash, S. & Robertson, R. (Eds.), *Global modernities* (pp. 25-44). Londres: Sage.

Terborg, R. (2006). La "ecología de presiones" en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo. *Forum: Qualitative Research,* 7(4).

Terborg, R. & García-Landa, L. (2011). Las presiones que causan el desplazamiento-mantenimiento de las lenguas indígenas. La presentación de un modelo y su aplicación. En Terborg, R. & García-Landa, L. (Coords.), *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30(6), pp. 1024-1054.

Woolard, K. A. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. En Schieffelin, B. B., Woolard, K. A. & Kroskrity, P. V. (Eds.), *Language ideologies. Practice and theory* (pp. 3-35) Nueva York/Oxford: Oxford University Press.

Zentella, A. C. (Ed.). (2009). *Multilingual San Diego. Portraits of language loss and revitalization*. San Diego: University Readers.

————. (en prensa). Multilingual San Diego: Challenging Erasure. (Ponencia presentada en *Vox California: Cultural meanings of linguistic diversity*. Santa Barbara: University of California Press, del 3 al 4 de abril de 2009). Recuperado de http://linguistics.ucsb.edu/VoxCA/presentarabstracts.html

APÉNDICES

I. Guión cuestionario para las entrevistas:

1. Datos biográficos
¿Dónde y cuándo naciste?, ¿cuándo llegaste a los Estados Unidos (si no nacieron ni crecieron en este país)?, ¿qué estudias?, ¿tienes hermanos/as?, ¿dónde vives?, ¿dónde vive tu familia?, ¿tienes familia en México (o fuera del país)?, ¿mantienen el contacto?

2. Datos lingüísticos
¿Qué lenguas utilizas en tu vida diaria (familia, amigos, escuela/trabajo, etc.)?

¿Cómo recuerdas que fue tu proceso de aprendizaje del inglés?

¿En alguna ocasión alguien ha tratado de corregir tu acento (tanto en inglés como en español)?, ¿cómo te sentiste?

¿Aprendiste español en la escuela o solo en la casa?

¿Hablas *Spanglish*?, ¿qué opinión tienes al respecto?

3. Valoración del contexto sociolingüístico
Con la globalización, las lenguas pueden ser cada vez más valoradas como herramientas instrumentales. ¿Estás de acuerdo con esta afirmación?, ¿cómo lo notas o qué indicios observas a tu alrededor en ese sentido?

Por el hecho de estar cerca de la frontera, el bilingüismo inglés-español puede que cada vez gane más valor. ¿Estás de acuerdo?, ¿por qué?

¿Visitas a tus familiares de México (o fuera del país)?, ¿cada cuándo vas?,¿ cuándo los visitas?, ¿cómo te sientes?

¿Cómo te definirías: mexicano/a, mexicano-americano/a, chicano/a, más mexicano/a que americano/a, otro/a?

4. Perspectivas a futuro
¿Eres optimista en cuanto a la evolución de la imagen de lo latino en Estados Unidos?, ¿por qué?

A la hora de tener tu propia familia, ¿considerarías importante transmitirle el español a tus hijos y que fueran bilingües?, ¿para ello, piensas que sería necesario que tu pareja fuera también hablante de español?

II. Convenciones de las transcripciones:

Todos los nombres de los informantes son pseudónimos.

El español aparece en letra normal, el inglés en cursiva.

(.)	pausa notoria.
(( ))	comentarios del investigador.
[…]	indican omisión de una parte o fragmento del discurso.
Subrayado	indica énfasis en el fragmento señalado.
:	*indican un segmento silábico alargado.*

El español en contacto con el maya y el inglés en la península de Yucatán[1]

Edith Hernández Méndez
Eyder Gabriel Sima Lozano

INTRODUCCIÓN

El estudio del contacto de lenguas es de sumo interés para la Sociolingüística, disciplina que aborda el tema desde dos perspectivas: atendiendo el corpus y la estructura de las lenguas en contacto, o enfocándose en el estatus social de dichas lenguas. Siguan (2008) señala que los fenómenos, producto de estos contactos, que más atención han recibido son la diglosia, el bilingüismo, el multilingüismo, la alternancia de códigos, los préstamos lingüísticos, la vitalidad lingüística, el desplazamiento, lenguas en conflicto y la ecología lingüística, entre otros. Al respecto, existe una abundante bibliografía, por ejemplo: Weinreich, 1953; Ferguson, 1984; Fishman, 1972, 1982, 1984, 1991; Ninyoles, 1972; Calvet, 1999; Hagége, 2002; Haugen, 1978; Mackey, 1994, 2001, 2001a; Mühlhäusler, 1996; McConnell, 1991; Bastardas, 2003, 2005; Zimmermann, 1999.

En México, la investigación de la coexistencia de lenguas, principalmente del español en contacto con una lengua indígena,[2] ha sido desarrollada, entre otros, por Hamel y Muñoz, 1988; Díaz-Couder, 1996; Flores Farfán, 1999; Moctezuma, 2001; Terborg, 2004; Terborg, García y Moore, 2006; Terborg, 2006; Velázquez, 2008; Harris, 2008; Terborg, Velázquez y Trujillo, 2007; Terborg y Trujillo, 2009; Rico, 2010; Trujillo, 2007, 2012; Terborg y García Landa, 2011.

En la península de Yucatán[3] el español convive con la lengua maya desde la época colonial en una situación de bilingüismo histórico y cul-

[1] Trabajo resultado del proyecto: PAPIIT IN40413 «Situaciones y prácticas bilingües que contribuyen al mantenimiento-desplazamiento de lenguas. Análisis del conocimiento y de la "máxima facilidad compartida" como sistemas complejos», investigación financiada por la UNAM.

[2] Las lenguas más frecuentes en contacto con el español en la literatura son: el otomí, el náhuatl, el mixe, mapuche, matlazinca y atzinca, yaqui, mayo y maya.

[3] Conformada por tres entidades: Campeche, Quintana Roo y Yucatán (asentamiento de la cultura maya), se ha convertido en un lugar atractivo para turistas nacionales e internacionales, y también como lugar de residencia para inmigrantes indígenas, para mexicanos originarios de otros estados, y para extranjeros de diferentes partes del mundo.

tural, y más recientemente con el inglés en todos los espacios turísticos de la región, por lo que no es de sorprender la presencia de plurilingüismo en algunas zonas donde convergen las tres lenguas: español, maya e inglés.

Si bien existen estudios sobre el español en contacto con el maya (ver Pfeiler, 1988, 1993, 1999; Briceño, 2002), la mayoría se enfocan en Yucatán y principalmente en la situación de la lengua maya; solo unos cuantos (Pérez Aguilar, 2002; Sánchez Arroba, 2009; Alcalá Phillips, 2009) abordan la situación de contacto en Quintana Roo. De Campeche no se han reportado estudios hasta nuestro alcance, excepto el de Pfeiler (1999). Por otra parte, es notable la preferencia por indagar la situación de las lenguas indígenas –en este caso de la maya– pero no se han hecho estudios de las lenguas dominantes de la región como el español y el inglés, las cuales conviven con la maya.[4]

Además, es importante observar que entre los hablantes de estas tres lenguas se generan procesos migratorios que inciden en el mantenimiento, desplazamiento y actitudes hacia los idiomas en cuestión. Cea Herrera (2004) reporta que la inmigración indígena en la península sucede entre los tres estados: el 81.9% emigra a Quintana Roo; 11.8% a Campeche y 6.3% a Yucatán.[5] A nivel nacional, Quintana Roo[6] junto con el Distrito Federal, Estado de México y Veracruz, se identifican como entidades con mayor atracción de migrantes indígenas. De esta manera, ocurre que originarios mayas, hablantes de español y maya están cambiando su residencia al vecino estado de Quintana Roo.

Por lo anterior, existe la necesidad de indagar sobre esta confluencia de lenguas en este espacio geográfico conformado por migrantes nacionales que son indígenas, mestizos, monolingües de español, bilingües de una lengua indígena y español o bilingües de español e inglés, o en algunos casos trilingües de maya, español e inglés.

Así, nos preguntamos: ¿Qué actitudes tienen los hablantes de la península de Yucatán hacia el español, el maya yucateco y el inglés? ¿Qué actitudes comparten los hablantes en estas zonas de contacto? ¿Cómo impactan los movimientos migratorios el contacto entre estas lenguas y la ecología de presiones?

Nuestro propósito con este estudio es analizar la situación lingüística actual del español en relación con el maya y el inglés en la península de

---

4 En términos estadísticos, la lengua maya yucateca cuenta con 787,449 hablantes; la segunda lengua indígena con mayor número de hablantes después del náhuatl, según el INEGI (2010, 2010a, 2010b). La población de mayahablantes se distribuye en los estados peninsulares del siguiente modo: Yucatán 537,618, Quintana Roo 177,979 y Campeche 71,852.

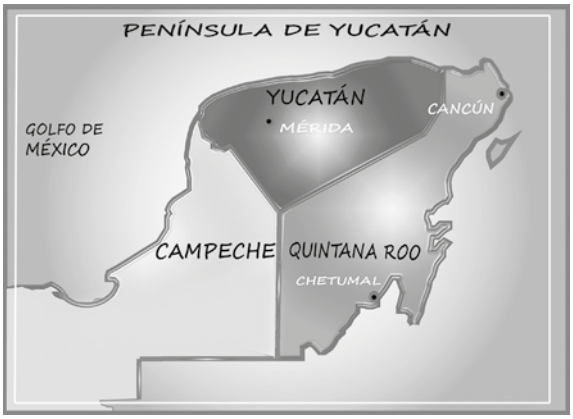
5 Este último se coloca en segundo lugar a nivel nacional como la entidad que expulsa un gran número de indígenas (Oaxaca ocupa el primer lugar).

6 Según reporta la Conapo (2010).

Yucatán, a partir de una ecología de presiones y atendiendo el impacto de la migración.

MAPA 1

La península de Yucatán y las ciudades de Mérida, Cancún y Chetumal



El trabajo se realizó en la ciudad de Mérida, capital del estado de Yucatán; en Cancún, la ciudad más poblada del estado de Quintana Roo; y Chetumal, capital del mismo estado, pero con menor población (ver mapa 1). Elegimos estos tres centros urbanos dadas sus condiciones migratorias y el contacto entre español, maya yucateco e inglés.

Este estudio espera ser útil para los tomadores de decisiones sobre políticas del lenguaje, educadores, formadores de profesores y otros investigadores, quienes podrán encontrar en esta investigación datos e información sobre el fenómeno de las lenguas en contacto en la península de Yucatán y las actitudes de los hablantes hacia dicho acontecimiento.

ECOLOGÍA DE PRESIONES Y ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

En el marco de la ecología lingüística[7] surge el modelo de Ecología de presiones (Terborg, 2006; Terborg & García Landa, 2011), que permite explicar cómo las lenguas pueden estar en una relación equilibrada (mantenimiento de la lengua) o desequilibrada (desplazamiento).[8] Ter-

[7] El concepto *Ecología lingüística* se define como: «as interactions between any given language and its language ecology may be defined as the study of environment. The term "language ecology"», en Mühlhäusler (1996: 1-2). El término de la ecología lingüística es una metáfora que ha servido para estudiar las lenguas en su relación con los organismos en un contexto particular.

[8] Ante una situación de contacto entre dos o más lenguas puede darse un mantenimiento de la lengua dominada o un desplazamiento (que a veces es gradual), lo que significa una relación de equilibrio ecológico de las lenguas o una relación de desequilibrio, respectivamente.

borg (2006: 7-10) destaca que la «presión» es lo que hace a los hombres actuar (acción) para modificar el estado del mundo de acuerdo a sus conveniencias. La presión es fundamental en el modelo, pues está ligada a las relaciones de poder, a las ideologías, los valores, y las acciones humanas, que a su vez están relacionadas con las actitudes hacia determinada lengua o variante lingüística.

Terborg y García Landa (2011) en el modelo de la Ecología de presiones señalan que las presiones están relacionadas con las actitudes, las que permiten saber si la lengua está en un proceso de desplazamiento o no en una comunidad. Las actitudes lingüísticas son una de las presiones más estudiadas recientemente. En el caso de las lenguas indígenas, las actitudes lingüísticas afectan la vitalidad, el mantenimiento, el florecimiento, el desplazamiento o la extinción de una lengua.

Así las actitudes son unos de los factores principales que afectan el estatus de una lengua, ya sea la de los hablantes de la lengua dominada, como la de los hablantes del idioma dominante. Con frecuencia, las actitudes se traducen en acciones que pueden ir en detrimento o beneficio de una lengua o de sus hablantes. Reflejo de estas actitudes son las diversas políticas lingüísticas y educativas, la presencia en medios masivos de comunicación (solo de determinadas lenguas) y acciones diversas como la discriminación laboral, escolar, y social.[9] Al respecto, (Crystal, 2001: 100) destaca lo siguiente:

> Las personas aprenden sus actitudes negativas en algún sitio. No nacemos con un sentimiento de vergüenza o de falta de confianza respecto a nuestra propia lengua. ¿De dónde proceden, pues, estos sentimientos? En prácticamente la totalidad de los casos se debe a la cultura dominante, cuyos miembros estigmatizan a las personas tildándolas a ellas de estúpidas, vagas y bárbaras (...), y a su lengua de ignorante, retrasada, deformada e inadecuada.

Hemos puesto de relieve aquí la función de las actitudes en las situaciones de contacto lingüístico. Si bien existen varias definiciones, la que adoptamos para este estudio es la de Oppenheim (1982: 39) en Garret (2010: 19), quien define actitud lingüística como:

> A construct, an abstraction which cannot be directly apprehended. It is an inner component of mental life which expresses itself, directly or indirectly,

[9] Sánchez Arroba (2009: 426), por ejemplo, señala que durante la segunda mitad del siglo XIX en Yucatán, una de las injusticias de los criollos fue evitar que los mayas aprendieran el español con el fin de continuar ante ellos «en una posición superior, de explotación económica y laboral en muchos casos».

through much more obvious processes as stereotypes, beliefs, verbal statements or reactions, ideas and opinions, selective recall, anger or satisfaction or some other emotion and in various other aspects of behavior.

Los estudios sobre actitudes lingüísticas se han abordado principalmente desde dos enfoques teóricos: el conductista y el mentalista (Blas Arroyo, 2005). Con el primero, el análisis se efectúa a partir de las opiniones, la observación directa y la experimentación empírica, pues las actitudes no se consideran introspectivas. Por el contrario, el mentalista conceptualiza la actitud como un estado mental interior, es decir, una introspección. Si bien, los métodos del enfoque mentalista son cuestionables, las ventajas de la predictibilidad y la eficacia en la recolección de datos fueron determinantes para usar la técnica del *matched-guise*[10] como la central del estudio, pero también empleamos la entrevista estructurada como técnica del enfoque conductista.

MIGRACIÓN

Evidentemente, la migración es uno de los factores con gran incidencia en los contactos y cambios lingüísticos. En México, la de tipo interna es más frecuente y densa. Ramos y Arellano (2004) declaran que los efectos se observan en la dinámica demográfica al modificar distribuciones espaciales y condiciones socioeconómicas de la población tanto en sus lugares de origen como en las de destino.[11]

Anteriormente se destacó que la migración en la península de Yucatán ha sido muy intensa en las últimas décadas, con migrantes interestatales de la región y provenientes de otros estados. Según el INEGI (2010, 2010a), en 2010 llegaron a Quintana Roo 143,899 personas, distribuidas de la siguiente manera: 16% de Yucatán, 15% de Chiapas, 14% de Tabasco, 13% del Distrito Federal y 12% de Veracruz; el resto provino de otras entidades. Por su parte, en ese mismo año llegaron a Yucatán 49,815 personas: 34% de Quintana Roo; 13% de Campeche; 13% del Distrito Federal; 9% de Tabasco y 6% de Veracruz. Quintana Roo y Yucatán, por ser enclaves turísticos, se han convertido en polos económicos atractivos tanto para indígenas y no indígenas nacionales, quienes traen consigo su lengua y dialecto particular.

---

[10] La técnica del *matched-guise* surgió en Canadá en los años 60. En estos experimentos se utilizan grabaciones y cuestionarios de pares ocultos. En la estrategia metodológica se describe en detalle esta técnica.

[11] Las características de los migrantes, como sexo, edad, alfabetismo, escolaridad, sector de actividad, capacitación para el trabajo, entre otras, determinan estas modificaciones socioeconómicas.

Por otra parte, la migración internacional se registra principalmente en Mérida, Yucatán; y en Cancún, Playa del Carmen, Tulum y Cozumel, en Quintana Roo. En estos lugares es común encontrar, por ejemplo, anuncios en tiendas y menús en restaurantes solamente en inglés; o anuncios que señalan dónde se habla inglés; o prestadores de servicios que en primera instancia se comunican en inglés. Por lo anterior, la migración[12] parece ser uno de los principales factores que afecta la relación entre las lenguas en contacto en la península de Yucatán, y es una de las variables que abordamos en este estudio. Así, los cuerpos teóricos del estudio de actitudes y la migración se reflejaron en el trabajo de campo en el que aplicamos la técnica del *matched-guise* y la entrevista estructurada.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Nuestro estudio abordó a un grupo de población hispana y mayahablante de tres lugares de la península de Yucatán: Cancún, Mérida y Chetumal. Se escogieron estas ciudades por ser los dos principales centros de atracción de numerosos migrantes (hispano, maya y anglo hablantes), y en segundo lugar, por ser espacios a los que han emigrado –en menos medida– muchos mayahablantes e hispanohablantes de otras partes del país. A continuación se detalla la muestra, los instrumentos y los procedimientos de esta investigación.

Los informantes se seleccionaron atendiendo tres variables sociales: edad, sexo, y lengua. En la primera variable se consideran cuatro grupos etarios (18 a 28, 29 a 39, 40 a 50 y de 51 años en adelante). Para la variable de sexo se consideraron hombres y mujeres; para lengua materna se atienden monolingües de español y bilingües de maya y español.

La técnica del par oculto (*matched-guise*) fue la que prioritariamente se usó para identificar las actitudes. Para este estudio se adaptó la técnica y en vez de ser par oculto se hizo un trío oculto, dado que tenemos tres lenguas en contacto. Esta consistió en la presentación de seis grabaciones en las que se usan las tres lenguas. Todas las grabaciones (las objetivo

[12] Ramos y Arellano (2004: 32) señalan dos enfoques teóricos sobre la migración: uno es el Histórico estructural, el cual sostiene que la migración emana de los modos de vinculación entre las sociedades centrales y periféricas, provocando la carencia de satisfactores. Esta situación de crisis genera que el individuo decida emigrar o no. El otro enfoque, Modernización, considera la migración como parte de un proceso natural de cambio de las sociedades tradicionales a sociedades modernas. Colectivo (2002) agrega que las teorías de corte neoclásico conciben la migración como un movimiento en el cual los individuos intentan maximizar los beneficios (mejoras salariales) y minimizar los costos asociados con el desplazamiento. Consideran que las causas de la migración son diferencias geográficas en la oferta, la demanda y las diferencias salariales.

y las distractoras) se mezclan, sin embargo en un trío de las grabaciones habla el mismo sujeto, mientras que en las otras tres son diferentes hablantes y por eso se consideran como distractores.

Se supondría que, considerando que el trío oculto es realizado por la misma persona, entonces los informantes deberían evaluar al hablante de manera similar sin importar la lengua (la única variable); si las evaluaciones resultan diferentes para el trío oculto (aún cuando es la misma persona), se asume que hay actitudes diferentes hacia las lenguas en cuestión.

Para el diseño de este instrumento se utilizó un pequeño diálogo de una situación en la calle en el que se pregunta por una dirección. El trío oculto fue realizado por un bilingüe de maya-español y que además habla un poco de inglés. Dado que el inglés en México se usa como lengua extranjera, se consideró que el nivel de este hablante era adecuado para el test. Es decir, ya que los mexicanos que hablan inglés lo hacen como lengua extranjera (sin tanta fluidez ni precisión), el nivel de esta persona era acorde a este aspecto. Se incluyeron como distractores otros tres diálogos: uno en maya, uno en inglés y otro en español, grabados por distintas personas (ver Anexo A).

La grabación consistió en un diálogo en el que una persona femenina le pregunta a otra masculina[13] cómo llegar a Plaza Las Américas,[14] a lo que el interlocutor respondió de forma breve y concisa cómo encontrar el lugar. Este contenido se realizó por el mismo sujeto femenino tanto para la grabación en inglés, español y maya. Mientras que el protagonista principal hizo la grabación en español y maya como primera lengua, e inglés como lengua extranjera, es decir, un sujeto masculino usó las tres lenguas. Las otras grabaciones que conformaron los distractores fueron una en español, otra en maya y otra en inglés, realizadas por otros sujetos femeninos y masculinos.

---

[13] Se ha sugerido que cuando se realizan grabaciones para ser aplicadas como *matched-guise*, participe el género opuesto al protagonista que será evaluado, esto con el fin de facilitar el trabajo del informante que evalúa, ya que si en una grabación están presentes dos mujeres, es como decirle al informante: «evalúa a la primera mujer o a la que dijo aquello». En cambio, si la grabación incluye un hombre y una mujer, es más fácil decirle al informante que evalúe al hombre sin que tenga que llevar a cabo un ejercicio de discriminación de otros hombres o al revés si fuera una grabación de dos mujeres.

[14] Elegimos este sitio porque Plaza Las Américas es un centro comercial que está presente en las tres ciudades que estudiamos; además, por su accesibilidad de servicios y productos es visitada por todos los tipos de clases sociales, lo que incluye a hispanohablantes, bilingües de maya y español y hablantes de inglés como primera lengua o bilingües de español e inglés, y en menor medida, trilingües de español, maya e inglés.

PROCEDIMIENTOS Y TRABAJO DE CAMPO

Con la técnica «bola de nieve» se consiguió una parte de los informantes requeridos. Los demás informantes fueron localizados directamente, es decir, fuimos a diversos puntos de las tres ciudades y elegimos al azar a quienes podrían ser los indicados para contestar la prueba. Se infirió conforme a rasgos físicos y vestimenta quiénes podrían ser los bilingües de maya y español y los rangos de edad.

A los informantes se les presentaron las seis grabaciones de forma continua, quedando en el siguiente orden[15]:

TABLA 1

Cada una de las voces evaluadas

A	B	C	D	E	F
Grabación en maya del trío oculto.	Grabación en español como distractor.	Grabación en inglés del trío oculto.	Grabación en español del trío oculto.	Grabación en maya como distractor.	Grabación en inglés como distractor.

Los informantes escucharon una segunda vez las grabaciones, una por una, prestando atención a la voz masculina y, al final de cada grabación respondieron los 16 reactivos con base en una escala (ver el test en el anexo B). En la parte superior cada letra representa una grabación y un supuesto hombre diferente que habla español, maya o inglés. Aparece la pregunta y el informante elige su respuesta marcando con una x, considerando la escala del 1 al 6; 1 es el más alto y 6 es el más bajo.

Finalmente, el informante respondió a una entrevista estructurad (de corte demográfico) sobre los usos de las lenguas que hablan los informantes. Se determinó que se realizara después de la prueba del *matched-guise* para no predisponer al informante cuando leyera las preguntas orientadas hacia el uso de una lengua (Ver protocolo en anexo C).

[15] Este orden, el cual mezcla las tres lenguas a modo de collage fue con el fin de distraer al informante y pudiéramos persuadirlo que estaba escuchando a seis hombres diferentes y seis mujeres diferentes en las tres lenguas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Actitudes hacia las tres lenguas en contacto

Al final se contó solamente con 63 informantes en total. En la tabla 2 se presenta la distribución de los informantes de cada ciudad a partir de las variables: edad, sexo y bilingüismo.

TABLA 2

Datos: sexo, edad y lengua de los informantes de las 3 ciudades

	Cancún	*Chetumal*	*Mérida*
Sexo	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
Hombre	9	11	13
Mujer	11	11	8
Edad			
18 a 28 años	11	8	10
29 a 39 años	7	6	7
40 a 50 años	3	3	3
51 años en adelante	2	2	1
Mono o bilingüismo			
Bilingüismo	10	11	11
Monolingüismo	10	11	10
Total hablantes por ciudad	20 31.7%	22 34.9%	21 33.3%

Los grupos sexo (mujer y hombre) y tipo de hablante (bilingüe y monolingüe) están equilibrados en las tres muestras, pero el grupo etario presenta reducidos números principalmente en los subgrupos (40-50 años) y (50 añosn en adelante). Esto se debió a que muchos informantes no supieron cómo responder a la prueba, ya que se limitaron a evaluar de la misma forma las voces que escucharon, de ahí que observamos que la prueba del *matched- guise* no debe ser aplicada a personas que no tengan un nivel de alfabetización que les permita tener agilidad para responder a los reactivos.[16] Pero esta situación, es preciso señalar, puede afectar los resultados relacionados con la variable edad.

[16] Como dato aclaratorio, los informantes a los que más se les dificultó responder a la prueba fueron los de la tercera edad y a los hablantes de maya y español que no son alfabetizados. Por lo que a mayor alfabetización y juventud de los informantes, es más fácil la aplicación del instrumento.

Retomando una de las preguntas que dirigen este estudio: ¿Qué actitudes tienen los hablantes de la península de Yucatán hacia el español, el maya yucateco y el inglés?, en la tabla 3 se reportan las medidas de tendencia central de cada reactivo por hablante (grabación) que fue evaluado[17] en las tres ciudades. En esta tabla la clave que inicia con G corresponde a cada uno de los reactivos que evaluaron los informantes como aparece en el Anexo B.

TABLA 3

Descriptivos variables de las voces de los hablantes que se evaluaron y los reactivos

	G-1	*G-2*	*G-3*	*G-4*	*G-5*	*G-6*	*G-7*	*G-8*	*G-9*	*G-10*	*G-11*	*G-12*	*G-13*	*G-14*	*G-15*	*G-16*
Hablante A Maya del trío oculto																
Cancún																
Media	1.7	2.3	2.4	3.4	2.2	3.1	2.7	2.8	2.4	3.0	2.3	2.4	3.4	2.6	3.3	2.5
Moda	1	3	1	3	1	1	1	3	3	3	1	1	3	2	1	2
Varianza	.74	1.2	1.7	2.6	1.9	2.8	2.1	1.7	1.3	2.0	1.2	1.6	2.1	2.4	3.4	1.1
Chetumal																
Media	2.8	2.8	3.5	4.1	3.0	3.5	3.1	3.6	3.3	3.8	3.2	3.6	3.6	2.5	3.4	3.9
Moda	2	3	5	3	2	4	3	4	4	5	2	3	3	1	2	3
Varianza	2.1	1.8	2.9	2.1	2.9	1.3	2.4	2.1	2.5	2.2	3.1	2.9	2.0	1.7	2.2	2.8
Mérida																
Media	3.3	2.9	3.8	3.8	3.3	3.1	3.4	2.8	2.9	2.8	2.5	3.2	3.7	2.5	2.9	3.2
Moda	4	1	4	4	3	3	5	4	2	3	1	3	5	1	1	4
Varianza	2.1	2.9	1.2	1.6	2.3	2.3	2.6	1.5	2.1	1.4	1.8	1.6	2.7	1.7	2.8	2.7
Hablante B Español como distractor																
Cancún																
Media	2.0	2.0	2.5	3.2	2.2	2.6	2.3	2.6	2.1	2.6	2.0	2.2	3.1	2.4	2.9	2.7
Moda	1	1	2	3	1	3	2	2	1	2	1	2	3	2	1	3
Varianza	1.4	1.7	1.5	1.3	1.6	1.5	1.2	1.5	1.9	2.1	1.4	1.8	2.3	2.3	3.1	1.3
Chetumal																
Media	2.8	3.0	3.5	3.9	3.2	3.2	3.6	3.5	3.5	3.6	3.1	3.6	3.5	3.0	4.0	4.2
Moda	2	3	4	3	2	2	4	5	4	3	1	4	2	1	5	4
Varianza	1.9	1.7	1.6	1.7	2.3	1.4	1.2	1.5	1.7	1.9	3.5	2.5	2.3	2.7	2.2	2.1
Mérida																
Media	2.9	2.7	2.4	3.0	2.5	2.9	2.5	3.0	2.3	3.0	2.7	2.9	3.4	2.6	3.2	3.3
Moda	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4

[17] Nos referimos a cada una de las seis voces evaluadas, las cuales fueron presentadas en la tabla 1 en la sección de procedimientos y trabajo de campo.

TABLA 3

Descriptivos variables de las voces de los hablantes que se evaluaron y los reactivos

	G-1	*G-2*	*G-3*	*G-4*	*G-5*	*G-6*	*G-7*	*G-8*	*G-9*	*G-10*	*G-11*	*G-12*	*G-13*	*G-14*	*G-15*	*G-16*
Varianza	2.1	3.0	1.3	2.0	1.7	1.9	1.5	1.8	1.6	1.6	1.3	1.9	1.5	1.2	2.4	1.5
Hablante C Inglés del trío oculto																
Cancún																
Media	2.0	2.0	2.0	3.4	2.4	2.8	1.8	2.3	2.0	2.3	2.2	2.5	3.3	2.0	3.4	2.7
Moda	1	1	1	3	1	4	1	2	2	1	3	2	4	1	3	2
Varianza	1.1	.84	1.2	1.2	1.6	1.5	.8	1.1	.7	1.8	.9	1.5	2.4	1.1	3.0	1.4
Chetumal																
Media	2.8	3.0	2.6	3.2	3.4	3.6	2.5	2.8	3.0	3.2	3.4	3.3	3.4	3.2	3.2	4.1
Moda	2	3	2	3	3	5	2	4	4	3	5	2	3	3	2	4
Varianza	1.6	.9	1.6	1.7	1.6	1.4	1.3	1.6	1.8	1.9	2.5	2.3	2.0	2.3	2.2	1.9
Mérida																
Media	2.5	2.1	2.5	3.1	2.7	2.7	2.5	2.2	2.3	2.3	2.3	2.7	2.7	2.2	3.1	3.4
Moda	3	2	1	3	2	3	1	1	1	1	1	2	3	1	3	4
Varianza	1.9	1.1	2.3	1.5	1.7	1.7	2.6	2.1	2.1	2.2	1.4	1.5	1.1	1.5	2.4	1.9
Hablante D Español del trío oculto																
Cancún																
Media	1.8	1.6	1.9	2.6	2.0	2.5	2.1	2.0	1.8	2.3	2.1	2.1	2.7	2.1	2.7	2.6
Moda	2	1	1	3	1	3	2	1	1	2	3	2	3	1	2	2
Varianza	.6	.4	.8	1.6	.8	1.0	.9	1.5	1.6	2.2	.8	.5	1.0	1.0	2.9	1.5
Chetumal																
Media	3.1	3.4	3.2	3.9	3.4	3.5	3.1	3.5	3.4	3.3	3.3	3.5	3.4	3.3	3.5	4.2
Moda	5	5	2	3	2	5	2	2	4	4	3	4	2	2	2	5
Varianza	2.9	1.8	2.7	2.1	2.2	2.4	2.5	3.1	2.8	2.2	2.1	2.4	1.9	2.3	1.9	1.6
Mérida																
Media	2.7	2.7	2.4	2.9	3.0	2.8	2.8	2.6	2.0	2.9	2.8	3.0	3.5	2.9	2.8	3.5
Moda	2	1	1	3	1	3	1	1	1	3	3	4	3	3	3	4
Varianza	2.1	3.5	2.3	1.9	2.8	2.1	2.4	2.3	2.1	2.3	1.6	2.1	2.6	2.2	2.1	2.8
Hablante E Maya como distractor																
Cancún																
Media	1.8	2.1	3.1	3.3	2.1	2.7	2.5	3.4	2.7	3.0	2.1	2.8	2.7	0	2.8	2.0
Moda	2	1	3	4	2	3	3	3	3	1	1	1	4	0	1	1
Varianza	.5	1.2	1.4	1.6	1.6	1.5	1.2	2.2	1.7	2.3	1.4	2.4	2.0	0	3.3	1.4
Chetumal																
Media	3.0	2.8	3.5	4.0	3.0	3.7	3.4	4.0	3.5	4.1	3.3	3.9	3.6	0	3.8	3.9

TABLA 3

Descriptivos variables de las voces de los hablantes que se evaluaron y los reactivos

	G-1	*G-2*	*G-3*	*G-4*	*G-5*	*G-6*	*G-7*	*G-8*	*G-9*	*G-10*	*G-11*	*G-12*	*G-13*	*G-14*	*G-15*	*G-16*
Moda	2	3	2	3	2	4	3	4	4	6	5	2	3	0	4	4
Varianza	1.8	1.3	2.5	2.3	2.2	2.3	2.3	1.7	1.3	2.3	2.4	2.2	2.5	0	2.3	2.6
Mérida																
Media	3.1	2.5	3.3	3.1	2.7	3.0	3.2	3.2	2.8	2.8	2.5	3.1	3.6	0	3.1	3.1
Moda	3	2	4	3	3	3	2	2	2	2	1	3	3	0	1	4
Varianza	3.1	2.0	1.6	2.6	1.4	1.9	2.6	1.7	2.4	2.2	2.2	2.0	2.5	0	3.4	2.4
Hablante F Inglés como distractor																
Cancún																
Media	2.1	1.8	2.1	2.5	2.1	2.5	1.7	2.2	2.2	2.3	2.1	1.8	2.6	1.9	2.5	2.1
Moda	1	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	3	1	2	2
Varianza	1.2	.7	1.0	1.3	.8	.9	.5	1.3	.9	1.7	.7	.7	1.0	1.1	2.3	1.0
Chetumal																
Media	2.1	2.4	2.1	3.4	3.0	2.8	2.2	2.5	2.8	3.0	2.9	2.6	3.1	2.7	3.1	3.5
Moda	2	2	2	2	3	3	1	2	2	2	2	2	4	2	3	3
Varianza	.9	.7	.8	1.4	.5	1.0	1.2	1.1	.8	1.2	1.0	1.1	1.4	1.5	2.3	2.4
Mérida																
Media	2.3	2.1	2.2	2.2	2.3	2.6	2.1	2.2	1.9	2.1	2.5	2.2	3.0	2.2	3.2	3.0
Moda	2	1	1	3	3	3	2	1	1	1	2	2	3	1	2	3
Varianza	2.1	1.5	2.6	1.2	1.1	2.0	.8	1.4	1.2	1.1	1.8	1.1	1.2	1.6	2.5	2.1

Con respecto a las actitudes hacia el hablante A (hablante maya del trío oculto), si consideramos los promedios más altos y más bajos para las cualidades, observamos que, aunque cada grupo muestra un rango diferente, las características de *atractivo* y *gracioso* aparecen en los tres grupos entre las valoraciones más bajas tendientes hacia la derecha (valores más bajos); mientras que *inteligente* y *amigable* cuentan con los valores tendientes hacia la izquierda (valores más altos) en Cancún y en Chetumal, pero no en Mérida.[18] La *generosidad* aparece en Cancún y en Mérida con valores más positivos, pero en Chetumal fue un juicio más neutro (3.2). Sobresale también el contraste entre Mérida y Chetumal con respecto a las cualidades *acepta nuevas costumbres* y *mentalidad abierta*, ya que en las otras ciudades los promedios muestran tendencias

[18] Esto quiere decir que para interpretar los resultados, los valores positivos son los que se acercan a 1, mientras que los negativos son los que se acercan a 6. En la escala de valores en los reactivos del *matched-guise*, se les dijo a los informantes que 1 era el más alto y 6 el más bajo.

más positivas o neutras, mientras que en Chetumal parecen proclives a estimaciones más negativas (aproximándose a 4).

Continuando ahora con el hablante B (español distractor), se observa en este caso que *orgulloso* destaca en los tres grupos como una de las tres características con valores más bajos (estimaciones negativas). En Cancún y en Mérida muestra neutralidad, pero en Chetumal es más bien tendiente a negativo (4.0). *Atractivo* también presenta evaluaciones de las más altas en Cancún y Chetumal, aunque son neutras en nuestro rango. Esto mismo ocurre con *gracioso*, pero esta vez la comparten Cancún y Mérida. *Amigable* e *inteligente* aparece solamente con los mejores promedios positivos en Cancún y Chetumal. *Fiel* es una característica que surge con este hablante con valoraciones neutra en Mérida y negativa en Chetumal. Finalmente, es de notarse que en Mérida las cualidades con los juicios más positivos fueron para *confianza en sí mismo* y *buen nivel de estudios*; para Cancún, el promedio fue positivo (2.5 y 2.1, respectivamente) y para Chetumal, un tanto neutro (3.5 para ambas). Sin embargo, estas cualidades no recibieron la valoración más alta, lo que sí sucedió en Mérida.

Considerando ahora en la tabla el resumen estadístico sobre el hablante C (inglés del trío oculto), se observa que la característica con puntajes más positivos, y que es compartida por Cancún y Chetumal es *interesado en progresar*, seguida por *buen nivel de estudios*. *Mentalidad abierta* fue otra cualidad valorada más positivamente en Chetumal y Mérida, y *amigable* lo fue en Cancún y en Mérida. Las valoraciones más tendientes a la derecha (valores bajos) fueron *fiel* en Chetumal y Mérida, y *atractivo* en Cancún y Mérida, aunque son neutras en el rango en general.

En cuanto al hablante D (español del trío oculto), una característica común en los tres grupos con las valoraciones más altas (medias más bajas) es *buen nivel de estudios*; sin embargo, mientras que para Cancún y Mérida las valoraciones son positivas, para Chetumal el valor es neutro (3.2). Otra cualidad compartida, pero esta vez solo por Cancún y Mérida, es *confianza en sí mismo,* con valores tendientes a positivos. *Mentalidad abierta* también aparece con las medias más bajas (estimaciones positivas) en Chetumal y Mérida, aunque sean valores más bien neutros en la escala general. *Inteligente* aparece en Cancún y Chetumal, pero su valor es positivo en el primero y neutro en el segundo. Las características con valores más alejados del 1 fueron *atractivo*, *gracioso* y *fiel*. La primera en Cancún (valores más bien neutros) y Chetumal (valores negativos); la segunda en Cancún y Mérida (neutros y negativos), y la tercera en Chetumal y Mérida (ambos negativos).

En el hablante E (maya como distractor) se observa una característica presente en los tres grupos, decir, las valoraciones positivas de *ami-*

gable; otras del mismo tipo son *inteligente*, que es compartida por Cancún y Chetumal, mientras que *generoso* por Cancún y Mérida, y *confiable* por Chetumal y Mérida. Entre los rasgos más tendientes a la derecha (con valoraciones más negativas) tenemos *buen nivel de estudios*, que coincide en Cancún (con valor neutro) y en Mérida (con valor tendiente a negativo); *mentalidad abierta* y *atractivo* aparecen en Cancún y Chetumal, con tendencia neutra en el primero, y negativa en el segundo grupo.

Finalmente, con respecto al hablante F, un distractor en lengua inglesa, la tabla muestra coincidencias con la cualidad *interesado en progresar*, común denominador en los tres grupos con valoraciones positivas. *Amigable* aparece en Cancún y en Mérida también con tendencias positivas; *atractivo* en Cancún también es positivo, aunque aparece con los promedios más altos; en Chetumal es más bien neutro. *Gracioso* aparece con los valores más altos en Cancún y en Mérida, pero en el primero quedaría todavía en el rango de positivo, mientras que en el segundo es neutro.

Retomando la segunda pregunta de investigación ¿Qué actitudes comparten los hablantes en estas zonas de contacto?, tenemos que si agrupamos a los hablantes por lengua y analizamos los datos, hay tres cualidades compartidas, aunque con distinto grado. Una de ellas es *atractivo*, la cual aparece en los tres grupos. Esta cualidad muestra una tendencia a valores negativos para los hablantes mayas (con una excepción neutra), una tendencia neutra para los hispanohablantes (con una excepción negativa), y una tendencia neutra para los anglohablantes (con una excepción positiva). Si ilustramos esto con una línea de menos a más, tendríamos algo así

– <----------> +
maya hispano anglo
Grado de atractivo

Otra cualidad que coincidió fue *inteligente*, pero esta vez solo con los mayas e hispanohablantes (Cancún y Chetumal). Ambos hablantes de maya recibieron valores positivos en ambos lugares. Algo similar ocurrió con los hablantes de español, salvo el hablante D, del trío oculto, quien recibió un valor neutro en Chetumal.

Amigable también fue otra característica que surgió con los mayahablantes y con los anglohablantes; con valores positivos para todos, pero los primeros recibieron esta valoración en Cancún y en Chetumal, y los segundos en Cancún y Mérida. Se identificaron características específicas asociadas con hablantes de la misma lengua. Para los mayahablantes se asociaron *generoso*, *inteligente* y *amigable* con valores positivos en general (aunque no en todos los grupos); *atractivo* con valores negativos en

su mayoría; y *acepta nuevas costumbres* fue contrastivo con valor negativo en Chetumal, pero positivo en Mérida. *Mentalidad abierta* tuvo valoración neutra en Cancún, pero negativa en Chetumal.

En el caso particular de los hispanohablantes, sobresalen las cualidades de *buen nivel de estudios* y *confianza en sí mismo* con valoraciones positivas en Cancún y en Mérida, pero en Chetumal neutras. Otras cualidades que destacan son *gracioso* y *fiel*, que reciben valoraciones negativas y neutras.

Para los anglohablantes, *interesado en progresar* es asociada principalmente con valores positivos. *Amigable* también es positivo, pero sólo en Cancún y en Mérida. Una de las cualidades con valores más tendientes a negativos fue *atractivo*, con valores neutros y negativo por el grupo de Chetumal.

Para comprobar si hay diferencias de juicios entre los tres grupos, se realizó una prueba ANOVA junto con una prueba Scheffe para identificar el/los grupos que no se comportan igual. Abajo presentamos los resultados significativos por hablante y por grupo.

Así, iniciando con el hablante A (maya del trío oculto), tenemos que, según la prueba Scheffe, Cancún presenta diferencia significativa en relación con los otros grupos en cuanto a la cualidad de *inteligencia* con valores más próximos al 1, ligeramente mayor la diferencia con Mérida que con Chetumal. La siguiente característica significativa fue el *nivel de estudios* que, de acuerdo con la prueba *post hoc* Scheffe, hay diferencias significativas entre los grupos: Mérida presenta mayor distanciamiento hacia valores negativos (promedio de 3.8), seguido de Chetumal (3.5), mientras que Cancún es el más favorable (2.4). Otra característica significativa fue *puede ser líder*, la cual resulta muy diferente entre Cancún (2.4 promedio) y Chetumal (3.6 promedio), siendo positivas las valoraciones en Cancún y tendientes a negativas en Chetumal. Con Mérida, la diferencia no resultó significativa. Finalmente, *fiel* también muestra evidencia de haber recibido valores significativamente diferentes entre Cancún y Chetumal, con promedios positivos en el primero (2.5) y tendientes a negativos en el segundo (3.9).

En cuanto al hablante B (distractor de español), diversas características resultaron diferir entre los grupos, según la prueba ANOVA. Estas son *buen nivel de estudios*, *atractivo*, *interesado en progresar*, *confianza en sí mismo*, *acepta nuevos usos y costumbres*, *generoso*, *puede ser líder* y *fiel*. Sin embargo, con Scheffe *atractivo* no fue significativamente diferente. Mérida y Cancún se comportan de manera similar con respecto a *buen nivel de estudios*: Mérida y Cancún con valores positivos (2.4 y 2.5 promedio, respectivamente), pero Chetumal se orienta más a valores neutros o

negativos (3.5). Exactamente esto mismo ocurre con *interesado en progresar* y *confianza en sí mismo*. Las diferencias las establece el grupo de Chetumal.

Con la cualidad *acepta nuevos usos y costumbres*, la diferencia que arroja la prueba está con el grupo de Chetumal, con tendencia a valores negativos, mientras que Cancún con más positivos o neutros, igual que Mérida. *Generoso* resultó también diferente en Chetumal, con valoraciones neutras, y en los otros grupos, positivas. *Puede ser líder* presenta diferencias significativas en Chetumal, con valores tendentes a negativos, mientras que en Cancún son favorables y neutros en Mérida. *Fiel* se comporta de manera similar: en Cancún hay una tendencia más positiva (2.7); en Mérida es neutra (3.3) y en Chetumal, negativa (4.2).

En el caso del hablante C (trío oculto inglés), las características que muestran diferencias entre los grupos, según la prueba *post hoc*, fueron: *amigable, confiable*, *generoso*, *trabajador* y *fiel*. Con respecto a las primeras cuatro, Chetumal muestra juicios diferentes (neutros) en relación con Cancún y Mérida, cuyas valoraciones son positivas. *Fiel* muestra diferencias entre Cancún y Chetumal; el primero con tendencias más bien positivas y el segundo, negativas; en Mérida son neutras.

Las cualidades disímiles identificadas con la prueba *post hoc* para el hablante D (trío oculto español) fueron: *inteligente*, *amigable, buen nivel de estudios, atractivo*, *confiable, sentido del humor, mentalidad abierta, confianza en sí mismo, generoso, puede ser líder, trabajador y fiel*. Con respecto a *inteligente, amigable, buen nivel de estudios* la diferencia es clara entre Cancún y Chetumal, pues el primero muestra valores positivos y el segundo, neutros. Mérida, por su parte, presenta tendencias positivas también, pero menos favorables que Cancún.

Atractivo, por otra parte, presenta diferencias significativas entre Cancún (2.6) y Chetumal (3.9), con valores positivos para el primero y tendientes a negativo para el segundo. En Mérida parecen más neutros. *Confiable*, *sentido del humor*, *mentalidad abierta* también son otras cualidades con valores claramente distintas en Chetumal y en Cancún, siendo positivas en el último y tendientes a negativas en el primero; Mérida se mantiene más bien con valores neutros.

Para las características *confianza en sí mismo* y *generoso*, el resultado de la prueba Scheffe muestra que Chetumal difiere de Mérida y Cancún, ya que sus juicios son tendientes a negativos, mientras que en los otros grupos estos son positivos.

En el caso de *puede ser líder*, Chetumal refleja valores tendientes a negativos, en tanto que neutros en los otros grupos. *Trabajador* presenta valoraciones positivas en Cancún, pero neutras en los otros grupos. Fi-

nalmente, se observa una diferencia significativa entre Cancún y Chetumal con respecto a *fiel*; valores positivos en el primero y negativos en el segundo. En Mérida son neutros, según nuestro rango.

Para el hablante E (distractor maya), las pruebas arrojan diferencias significativas con las cualidades: *inteligente, acepta nuevos usos y costumbres, generoso, puede ser líder* y *fiel*. Se observa una proclividad positiva en Cancún y una postura más neutra para Chetumal y Mérida en el caso de *inteligente*. *Acepta nuevos usos y costumbres* tiene valores positivos en Mérida, neutros en Cancún, pero negativos en Chetumal. Por otra parte, *generoso* recibió juicios positivos en Cancún y Mérida, pero neutros en Chetumal. La característica *puede ser líder* presenta tendencias positivas en Cancún, neutras en Mérida y tendientes a negativas en Chetumal. Por último, *fiel* tiene valores positivos en Cancún, neutros en Mérida y negativos en Chetumal.

Las pruebas para el hablante F (distractor inglés) muestran diferencias en las cualidades: *confiable, confianza en sí mismo, acepta nuevos usos y costumbres, puede ser líder* y *fiel*. En Cancún y en Mérida las valoraciones son positivas para *confiable*, mientras que en Chetumal son neutras. Con respecto a *confianza en sí mismo*, la mayor diferencia se da entre Chetumal y Mérida, pues el primero provee valores tendientes a neutros, mientras que en Mérida y Cancún a valores positivos y tendientes a positivos, respectivamente. Para el caso de *acepta nuevos usos y costumbres*, según la significancia de la prueba Scheffe, la diferencia es entre Mérida y Chetumal, con promedios positivos en Mérida y neutros en Chetumal, de acuerdo con nuestro rango. En Cancún se observan juicios positivos para la cualidad *puede ser líder*, al igual que en Mérida, pero en Chetumal estos son más tendientes a neutros. *Fiel* muestra clara diferencia entre Cancún y Chetumal: valores positivos en el primero y negativos en el segundo; neutros en Mérida atendiendo nuestro rango.

Analizando todos estos datos, se observa que hay algunas características que difirieron significativamente entre los grupos y que también son diferentes entre los hablantes considerando la lengua. Así, resulta interesante que con los dos mayahablantes las diferencias se establecieron en torno a *inteligencia*, *puede ser líder* y *fiel*. Cancún manifiesta en todos los casos promedios positivos, seguido de Mérida, con más neutros y al final Chetumal con, incluso, valores negativos.

Para los hablantes de español, las cualidades asociadas y que difieren entre los grupos son *buen nivel de estudios, confianza en sí mismo, puede ser líder* y *fiel*. También apareció con uno, acepta *nuevos y usos y costumbres* y, con el otro, *mentalidad abierta*, los cuales se pueden asociar semánticamente. Una vez más, Cancún cuenta con valoraciones positi-

vas, seguido de Mérida con una mezcla de promedios positivos y neutros; Chetumal ofrece en general valores neutros.

Los hablantes de inglés, por su parte, solo causaron diferencias entre los grupos en dos características: *confiable* y *fiel*. Cancún y Mérida se comportan de manera muy similar al respecto con valores muy positivos, mientras que los de Chetumal son, en su mayoría, neutros.

Para comprobar si el sexo, la edad y el bilingüismo tenían algún efecto en los juicios, se realizaron pruebas t. Ni el sexo ni la edad resultaron significativas, pero la distinción monolingüismo vs. bilingüismo sí muestra diferencias significativas. Para el hablante A (maya del trío oculto), resultaron significativas *confiable* (.016); *sentido del humor* (.005); *interesado en progresar* (.006); *confianza en sí mismo* (.020); *acepta nuevos usos y costumbres* (.016); *puede ser líder* (.045), y *fiel* (.005). Excepto por *confianza en sí mismo, puede ser líder* y *fiel*, los bilingües ofrecieron valores más positivos que los monolingües.

Con el hablante B (español distractor), las diferencias se encontraron con *inteligente* (.000), *amigable* (.059), *buen nivel de estudios* (.000), *atractivo* (.006), *confiable* (.008), *sentido del humor* (.000), *mentalidad abierta* (.003), *confianza en sí mismo* (.040), *acepta nuevos usos y costumbres* (.021), *generoso* (.018), *puede ser líder* (.056), *gracioso* (.001) y *fiel* (.001). En todas estas cualidades los bilingües cuentan con valores promedio más cercanos al 1 (valoraciones positivas) que los monolingües, excepto en *acepta nuevos usos y costumbres*.

En el caso del hablante C (inglés trío oculto), la prueba t arrojó diferencias significativas para *inteligente* (.035), *sentido del humor* (.039); *interesado en progresar* (.047), *gracioso* (.016), y *fiel* (.017). Excepto por *sentido del humor*, los bilingües obtienen promedios más cercanos a 11 (valoraciones positivas) que los monolingües.

Continuando con el hablante D (español trío oculto), solo *inteligente* con .05 resultó significativa, siendo los bilingües los que le dieron valores en promedio (1.3) más cercanos al 1 que los monolingües (1.5), aunque la diferencia es poca.

La prueba estableció diferencias significativas para hablante E (distractor maya) en las cualidades: *sentido del humor* (.019); *mentalidad abierta* (.022); *confianza en sí mismo* (.003); *acepta nuevos usos y costumbres* (.042); y *fiel* (.010). *Mentalidad abierta* y *fiel* obtuvieron juicios ligeramente más altos (cercanos a 1) con bilingües que con monolingües. En el resto de características significativas, los monolingües dan valoraciones más altas que los bilingües.

Finalmente, con respecto al hablante F (inglés distractor), diferencias significativas se identificaron con *sentido del humor* (.043); *gracioso*

(.003); *trabajador* (.025), *orgulloso* (.012); y *fiel* (.003). Los bilingües otorgaron valores ligeramente más alejados de la izquierda (valoraciones neutras o negativas) para *sentido del humor*, *gracioso* y *orgulloso*. Para las demás cualidades ocurrió lo contrario en comparación con el grupo monolingüe.

Por medio de este análisis estadístico, se evidencian dos situaciones: la primera, la presencia de actitudes más positivas hacia las diferentes lenguas en Cancún, seguida de Mérida; mientras que más neutras o negativas en Chetumal; y la segunda, que los informantes bilingües también presentaron en general valoraciones más positivas que los monolingües. Pfeiler (1999) señala que en Quintana Roo, se observan tres regiones con un diferente uso de lenguas: el Caribe, con predominio del español y del inglés; el centro, región lingüística maya más conservadora; y el sur, donde predomina el uso del español. Esta situación, apunta la autora, se debe a «una infraestructura ampliada de las comunidades rurales y (a) una tasa alta de migración relacionada con el turismo y el crecimiento de las ciudades» (p. 269). Es de pensarse, por tanto, que las actividades económicas de las diferentes comunidades, la inmigración y el contacto de lenguas que se deriva de la convivencia entre estos inmigrantes, desempeñan una función importante en el desarrollo de las actitudes lingüísticas de los hablantes de dicha comunidad. De esta manera, podemos desprender que, con un contacto de lenguas más intenso y frecuente, los hablantes de Cancún (ciudad conformada por inmigrantes nacionales de diversos estados, mayahablantes e hispanohablantes, e incluso internacionales) muestran actitudes más positivas hacia todas las lenguas, pues el bilingüismo o el trilingüismo se valora como un bien para la actividad turística. Por otro lado, los hablantes de Chetumal, capital del estado con actividad principalmente administrativa en el gobierno y con predominio del español (ciudad conformada por inmigrantes nacionales, hispanohablantes en su mayoría, y en menor medida por inmigrantes mayahablantes), reflejan actitudes menos favorecedoras hacia los hablantes de otras lenguas. Finalmente, los hablantes de Mérida (con un bilingüismo histórico), ciudad turística y enclave mayahablante, se comporta de manera muy similar a Cancún en cuanto a las actitudes hacia otras lenguas. A continuación veremos en detalle el factor migración.

MIGRACIÓN, USO DE LAS LENGUAS Y CUESTIONES VALORATIVAS

Retomando ahora la pregunta de investigación: ¿Cómo los movimientos migratorios impactan el contacto entre estas lenguas y la ecología de presiones?, los datos arrojaron los siguientes resultados con respecto al origen de los informantes:

Cancún: 34% originarios; el resto: 21% Yucatán; Ciudad de México: 17%; Veracruz: 8%; Campeche: 4%; Tabasco 4% y otros.

Chetumal: 33% originarios; el resto: poblados y comunidades del estado: Felipe Carrillo Puerto, Uh May, etc. En Chetumal no hay presencia, al menos en esta muestra, de provenientes de otros estados, aunque la Conapo (2010a) reporta algo diferente.

Mérida: 50% originarios; el resto: 40% poblados y comunidades del estado como: Valladolid, Tizimín, Motul, Acanceh, Muna, Peto, Tixkokob, etc. Otro 10% son originarios de otros estados como Veracruz, Campeche y Distrito Federal.

En esta relación de los lugares de origen, la migración juega un papel importante para la comprensión de las actitudes, pues también está ligada al uso y función de la lengua, tanto por los monolingües de español como por bilingües de español y maya o español e inglés y trilingües de maya, español e inglés. Esto permite interpretar que a mayor heterogeneidad es más probable la aceptación de las diversas lenguas, como sucede en Cancún, caso opuesto de Chetumal, donde es más marcada la presencia de dos grupos que antagonizan: mayas y no mayas; de ahí que los prejuicios sean más evidentes.

Los informantes nacidos fuera de Cancún señalan como causas principales de migración, en casi 70% de los casos, el traslado de su familia con el fin de encontrar mejores niveles de vida económica en el destino turístico; 25% respondió como causa la realización de estudios, y 5% manifestó otras causas como gusto y pasatiempo.

Así, Cancún, la ciudad que por excelencia es la que más migrantes atrae hacia la península de Yucatán, construye un imaginario en los informantes sobre el buen nivel de vida que ofrece el espacio.

En Cancún es común un bilingüismo español-inglés y maya-español. En muchos casos fue notorio que los entrevistados manifestaron hablar maya, español e inglés. Todos afirmaron hablar español, pero del 34% de los nacidos en Cancún y del 21% de los originarios de Yucatán, 49% de estos informantes aseguraron hablar el maya yucateco, ya sea como hablantes activos o pasivos, cuestión interesante, pero que por el espacio de

este trabajo no abordamos. Otro tanto, casi 50% de los informantes, en su mayoría estudiantes y jóvenes expusieron hablar inglés, lo cual obedece, evidentemente, a las condiciones turísticas de la zona.

Las lenguas que más interesan aprender a los cancunenses son, en primer lugar inglés y francés, pero también otras lenguas europeas e indígenas, como el maya yucateco. Por lo general los hablantes usan el español en las situaciones públicas, mientras que para ámbitos familiares y privados hablan maya yucateco, en tanto que inglés en las cuestiones laborales. Por el lado de los hablantes de Chetumal 33% son originarios de la ciudad y el resto proviene de otros puntos del estado de Quintana Roo. Creemos que la muestra que obtuvimos, la cual no reportó migrantes de otros estados, pudo deberse a que los grupos etarios, en su mayoría, corresponden a la primera y segunda edad, de 18 a 39 años. En este grupo un buen porcentaje son estudiantes que provienen de las comunidades cercanas. Aunque tienen padres originarios de otros estados, se consideran más nativos de la región que los de Cancún. En cuanto al uso de las lenguas, predomina el español; en segundo lugar, el maya yucateco y el inglés. El español es utilizado en todos los ámbitos, el maya en situaciones familiares y el inglés en ámbitos laborales, educativos y turísticos.

Chetumal no es una zona turística como Cancún, por lo que el inglés[19] es menos recurrente, mientras que el maya yucateco está en una situación mayor de desplazamiento que en Cancún. Sin embargo, el contacto de lenguas en Chetumal (español, maya e inglés), si bien es existente, es una situación más antagónica que de convivencia.

En Mérida, la mayoría de los migrantes son propios del estado de Yucatán, entidad que representa al mismo tiempo la zona de mayor vitalidad del maya yucateco y donde el español yucateco es sustrato del maya, de tal forma que la relación entre el maya y el español ha sido histórica, social y culturalmente compleja. La gente de Mérida valora con fuertes actitudes afectivas el maya yucateco, pero las actitudes de tipo conductual prefieren el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, además de esto, el maya yucateco está siendo desplazado por el español. El español ocurre en todos los espacios y el inglés en situaciones laborales, educativas y turísticas, ya que la capital yucateca es zona de atracción de turismo, por tanto la gente menciona que la lengua inglesa es la que más les gustaría aprender por cuestiones de mejor calidad de vida, pero al

[19] A pesar del contacto con Belice, país anglohablante, las actitudes hacia el inglés de Belice parecen prejuiciosas y tendientes a ser negativas o neutras.

mismo tiempo señalan que el maya yucateco es la lengua que les gustaría saber por lazos afectivos e históricos.[20]

CONCLUSIONES

El estudio de lenguas en contacto en la península de Yucatán presenta un vacío de estudios sociolingüísticos. Si queremos conocer la situación de una de las lenguas de la región, se debe indagar su relación con los otros idiomas. En el caso particular del español, no se puede establecer una conclusión exclusiva sobre el idioma si no se observan sus vínculos con el maya yucateco, con el que comparte cuestiones históricas, y con el inglés, idioma con el que se enlaza por la actividad turística que permea la región.

Así, la ecología de presiones que destaca en esta región es del español como lengua predominante en términos cuantitativos, mientras tabto el maya yucateco es hablado por 27.49% de la población de Yucatán (537,618 hablantes), 13.42% del estado de Quintana Roo (177,979 hablantes) y 8.73% del estado de Campeche (71,852 hablantes), según datos del INEGI (2010, 2010a, 2010b).

En cuanto al inglés, este se encuentra en una situación particular de bilingüismo tanto en hablantes de español y maya. Sin embargo, desconocemos una estadística que dé cuenta del número de personas que hablan inglés en la región.

Con atención particular a la técnica del *matched-guise*, la elaboración de la misma presentó un formato de tipo afectivo en su relación con los reactivos, pero nos encontramos con la dificultad de que al aplicarla a personas adultas de rangos de edad de 50 años en adelante o en jóvenes que no están alfabetizados, como fue el caso de numerosos bilingües de maya y español, resultó inoperante, pues las respuestas tendieron a ser monótonas, es decir, evaluaron a todos los hablantes con la misma puntuación, lo que supuso que no les fue fácil comprender cómo calificar a las voces que escucharon.

Por el lado contrario, la aplicación que hicimos de la técnica con este tipo de reactivos en estudiantes, personas con nivel de estudio alfabetizado, ya sea monolingües de español, bilingües de maya y español e inglés, resultó fácil y fluida de llevar a cabo. De esta forma, sugerimos que para futuras aplicaciones de la prueba se considere la característica de alfabetizado en los informantes.

A través de la entrevista estructurada pudimos observar que la migración aporta al estudio de las lenguas en contacto, pues esta nos permi-

[20] Ver en Sima Lozano (2012: 174-200).

te observar cómo en el ámbito de Cancún influye positivamente para la valorización de la diversidad lingüística. En Mérida, no es que la migración influya en las actitudes positivas, sino que son cuestiones de identidad que se deben abordar en otro estudio; lo mismo que en Chetumal, que a pesar de que sí constituye un polo urbano de migrantes de otros estados, es probable que la visión local sobre el maya y el inglés influya para la generación de valores negativos; además, el estudio de actitudes lingüísticas no siempre supone que estén en el mismo nivel las actitudes hacia la lengua o hacia los hablantes,[21] por lo que esta diferencia debe ser abordada en otras investigaciones.

El tema de lenguas en contacto en la región debe explorar otros tipos del *matched guise*, como las que se orientan a la parte conductual y cognitiva de los componentes de las actitudes. Además, de que el estudio de actitudes y migración debe atender a propuestas teóricas de la conciencia lingüística, desplazamiento y mantenimiento por la parte lingüística y por la parte antropológica de la identidad, ya que la integración de estos constructos teóricos permitirá explicar con mayor profundidad la problemática.

Además, la ecología de presiones en este estudio solo atendió el nivel de las actitudes y migración, por lo que falta explorar lo que sucede con las otras partes del modelo propuesto por Terborg y García Landa (2011) sobre el contacto del español, maya e inglés en la península de Yucatán.

REFERENCIAS

Alcalá Phillips, G. (2009). *Mayismos en el léxico del español de Cancún, Quintana Roo, México*. (Tesis de maestría). Brigham Young University, Estados Unidos de Norteamérica.

Bastardas, A. (2003). Ecodinámica sociolingüística: comparaciones y analogías entre la diversidad lingüística y la diversidad biológica. *Revista de llengua i dret,* (39), pp. 119-145.

———. (2005). Linguistic sustainability and language ecology. *Languaje & Ecology. Online journal*. Recuperado de http://www.google.com.mx/search?hl=es&q=Bastardas%2C+linguistic+sustaina bility&btnG=Buscar&meta

Blas Arroyo, J. L. (2005). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en el contexto social*. Madrid: Cátedra.

Briceño Chel, E. (2002). Lengua e identidad entre los mayas de la península de Yucatán. *Los investigadores de la cultura maya,* 10(2), pp. 370-379.

[21] Ver Sima Lozano (2011) en el que propone la diferencia entre las actitudes hacia la lengua y hacia los hablantes en distintos niveles de valorización.

Calvet, L. J. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette.

Cea Herrera, M. E. (2004). La migración indígena interestatal en la Península de Yucatán. *Investigaciones geográficas*, (55), pp. 122-142.

Colectivo, I. (2002). ¿Cómo abordar el estudio de las migraciones? Propuesta teórico-metodológica. En Checa, F. (Ed.), *Las migraciones a debate. De las teorías a las prácticas sociales* (pp. 39-46). Barcelona: Instituto Catala d´Antropología.

Consejo Nacional de Población. (2010). Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=322&Itemid=251

——— (2010a). Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indigenas_2010/Proyindigenas.pdf

Crystal, D. (2001). La muerte de las lenguas. Madrid: Cambridge University Press.

Díaz-Couder, E. (1996). Multilingüismo y Estado Nación en México. *Diverscité Langues*. Recuperado de http://www.uquebec.ca/diverscite

Flores Farfán, J. A. (1999). *Cuatreros somos y toindioma hablamos*. México: Ciesas.

Ferguson, M. A. (1984). *Building theory in public relations: Interorganizational relationships*. (Ponencia presentada en la convención anual de la *Association for Education in Journalism and Mass Communication*, Gainesville, Florida, Estados Unidos de Norteamérica).

Fishman, J. (1972). *Language in Sociocultural Change. Essays by Joshua A. Fishman*. Stanford: Stanford University Press.

——— (1982). *Bilingual education for Hispanic students in the United States*. Nueva York: Teachers College Press.

——— (1984). Conservación y desplazamiento del idioma como campo de Investigación. En Garvin, P. & Lastra, Y. (Comps.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 375-423). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

——— (1991). *Reversing Language Shift. Theorical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Garret, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hamel, E. & Muñoz, H. (1988). Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las practicas discursivas y la reflexividad. En Muñoz, H. *et al.* (Eds.), *Sociolingüística Latinoamericana* (pp. 101-146). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Hagége, C. (2002). *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona: Paidós.

Haugen, E. (1978). Bilingualism, Language Contact, an Inmigrant Languages in the United States: A Research Report 1956-1970. En Fishman, J. (Ed.), *Advances in the Study of Societal Multilingualism* (pp. 1-110). La Haya: Mouton.

Harris, C. (2008). *Grupos indígenas de chihuahua y el desplazamiento de lenguas*. Chihuahua: ENAH.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Recuperado de http://cuentame.inegi.gob.mx/monografias/informacion/qroo/default.aspx?tema=me&e=23

——— (2010a). Recuperado de http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/yuc/default.aspx?tema=me&e=31

——— (2010b). Recuperado de http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/camp/default.aspx?tema=me&e=04

Mackey, W. F. (1994). La ecología de las sociedades plurilingües. En Bastardas, A. & Boix, E. (Comps.), *¿Un estado, una lengua? La organización política de la diversidad lingüística* (pp. 27-54). Barcelona: Ediciones Octaedro.

——— (2001). Conflicting languages in a United Europe. *Sociolingüística*, (15), pp. 1-17.

——— (2001a). Bilingualism and multilingualism. En Ammon, U., Ditmar, N. & Mattheier, K. S. (Eds.), *Sociolinguistics: an international handbook of language and society* (pp. 699-713). Berlín.

McConnell, G. (1991). *A macro-sociolinguistic analysis of language vitality: Geolinguistic profiles and scenarios of languages contact in India.* Sainte-Foy: Les presse de L'Université Laval.

Moctezuma, J. L. (2001). *De pascolas y venados. Adaptación, cambio y persistencia de las lenguas yaqui y mayo frente al español.* México: Coedición Siglo XXI y El Colegio de Sinaloa.

Mühlhäusler, P. (1996). *Linguistic Ecology. Language change and linguistic imperialism in the Pacific region.* Lodres: Routledge.

Ninyoles, R. (1972). *Idioma y poder social.* México: UNAM.

Pérez Aguilar, R. A. (2002). *El habla de Chetumal: fonética, gramática, léxico indígena y chiclero*. México: Conaculta, DGVCC, Instituto Quintanarroense para la Cultura, Foesca, Universidad de Quintana Roo.

Pfeiler, B. (1988). Yucatán: el uso de dos lenguas en contacto. *Estudios de Cultura Maya*, 18: 423-444.

——— (1993). La lealtad lingüística del indígena maya yucateco. Validación de la prueba de *matched-guise. Estudios de lingüística aplicada,* 17(11), pp. 82-94.

——— (1999). Situación sociolingüística. En *Atlas de Procesos Territoriales de Yucatán* (pp. 269-299). México: Ed. Proesa, Proyección Cartográfica.

Ramos Pioquinto, D. & Arellano Amaya, J. (2004). Aspectos de la migración. En *La migración en Oaxaca*. México: Dirección General de Población de Oaxaca.

Rico Lemus, G. H. (2010). *Mantenimiento y resistencia de la lengua P'urhépecha en Santa Fe de la Laguna, Michoacán*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Sánchez Arroba, M. E. (2009). Migración y pérdida de la lengua maya en Quintana Roo. En Vargas Paredes, M. (Coord.), *Migración y políticas públicas en el*

Caribe mexicano hoy (pp. 397-468). Chetumal: Porrúa, Universidad de Quintana Roo.

Siguan Soler, M. (2008). 2 Jornadas Internacionales de Psicología y Educación Madrid 1986. En *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*.

Sima Lozano, E. G. (2011). Actitudes de monolingües de español hacia la maya y sus hablantes en Mérida. *Ketzalcalli,* (2), pp. 61-80.

——— (2012). Actitudes hacia la lengua maya de un sector de población de la ciudad de Mérida. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Terborg, R. (2004). El desplazamiento del Otomí en una comunidad del municipio de Toluca. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

——— (2006). La ecología de presiones en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. *Forum: Qualitative Social Research,* 7(4), art. 39. Recuperado de http://www.qualitative-research. net/fqs-texte/4-06/06-4-39-s.htm

Terborg, R., García Landa, L. & Moore, P. (2006). The Language Situation in Mexico. *Curren Issues in Language Planning*, 4(7), pp. 415-518.

Terborg, R., Velásquez, V. & Trujillo, I. (2007). La vitalidad de las lenguas indígenas en México: El caso de las lenguas otomí, matlazinca, atzinca y mixe. En Schrader-Kniffki, M. & Morgenthaler, L. (Eds.), *Romania en interacción: Entre historia, contacto y política. Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermannn* (pp. 611-629). Fráncfort: Vervuert.

Terborg, R. & Trujillo Tamez, I. (2009). Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: El caso de la lengua mixe de Oaxaca. *Cuadernos interculturales*, 12(7), pp. 127-140.

Terborg, R. & García Landa, L. (2011). Las presiones que causan el desplazamiento-mantenimiento de las lenguas indígenas. La presentación de un modelo y su aplicación. En Terborg, R. & García Landa, L. (Coords.), *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes* (pp. 29-61). México: CELE-UNAM.

Trujillo Tamez, I. (2007). *El mantenimiento-desplazamiento de una lengua indígena: El caso de la lengua mixe de Oaxaca, México*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

——— (2012). *La vitalidad lingüística de la lengua ayux o mixe en tres contextos: Tamazulapam del Espíritu Santo, San Lucas Camotlán y San Juan Guichicovi*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Velázquez, V. (2008). *Actitudes lingüísticas y usos del Matlazinca y el Atzinca: Desplazamiento de dos lenguas en el Estado de México*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact. Findings and problems*. Nueva York: Linguistic Circle of New York.

Zimmermann, K. (1999). *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos de ecología lingüística.* Fráncfort: Vevuert.

ANEXOS

Anexo A. Grabaciones

Grabación A en maya del trío oculto
– Mujer: Nojoch máak a wóojel bix u beytal in k'uchul Plaza las americase? (Señor, ¿sabe cómo puedo llegar a Plaza las Américas?
– Hombre: Chen Kan a xíimbalt ka'a p'éel esquinas ka wilik. (Solo vas a caminar dos esquinas, lo ves.)

Grabación B en español como distractor
– Mujer: Señor, ¿puede ayudarme a llegar a Plaza las Américas?
– Hombre: Está cerca de aquí, solo caminas dos calles y lo verás.

Grabación C en inglés del trío oculto
– Mujer: Hello! Do you know how to get to Plaza Las Americas?
– Hombre: Yes, you have to walk, three blocks to the right and you´ll see it.

Grabación D en español del trío oculto

– Mujer: ¡Hola! ¿Sabes cómo llegar a Plaza Las Américas?
– Hombre: Sí mira, solo caminas tres cuadras a la derecha y allí la verás.

Grabación E en maya como distractor

– Mujer: Xi'ipal ¿bix u beytal kin k'uchul Plaza las americase'? (Muchacho cómo puedo llegar a Plaza las Américas)
– Hombre: Uach náats' te'ela' chen yaan a xíimbaltik óoxp'eel tu'uk' ken ts'o'okoke' ka k'éechel ta no'oj. (Está muy cerca por aquí, solo vas a caminar tres esquinas, luego doblas a tu derecha).

Grabación F en inglés como distractor
– Mujer: Excuse me!, ¿How do you get to Plaza Las Americas?
– Hombre: You need to get on bus that says Plaza Las Americas, and you need to get off at the stop where you see an office depot announcement.

Anexo B
Los reactivos evaluados

La persona que está hablando:	PERSONA A						PERSONA B						PERSONA C						PERSONA D						PERSONA E						PERSONA F					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
¿Parece inteligente?																																				
¿Parece amigable?																																				
¿Parece que tiene un buen nivel de estudios?																																				
¿Parece físicamente atractivo/a?																																				
¿Parece confiable?																																				
¿Parece que tiene sentido del humor?																																				
¿Parece interesado en progresar?																																				
¿Parece de mentalidad abierta?																																				
¿Tiene confianza en sí mismo?																																				
¿Parece que acepta nuevos usos y costumbres?																																				
¿Parece generoso?																																				
¿Parece que puede ser líder?																																				
¿Parece gracioso?																																				
¿Parece trabajador?																																				
¿Parece orgulloso?																																				
¿Parece fiel?																																				

Anexo C

Entrevista

Protocolo de entrevista

Género _____ Edad _____ Zona en la que vive _____

Escolaridad _____ Labor o trabajo actual _____

Lugar de nacimiento _____

Lugar de nacimiento de los padres _____

Tiempo de radicar en la ciudad_____

Motivos por los que vive en Cancún/Mérida/Chetumal _____

_____

Lengua materna: _____
Otras lenguas que habla: _____
Lengua que le gustaría o quisiera aprender: _____ ¿Por qué?

¿Qué lengua usa en…?

La iglesia _____

El salón de clase _____

El patio de la escuela _____

La asamblea comunitaria _____

La plaza o las tiendas locales _____

La plaza o las tiendas de fuera _____

La fiesta de la ciudad _____

Oficinas de gobierno, lugar de trabajo _____

Tres situaciones sociolingüísticas y el castellano como segunda comunidad lingüística en Bolivia

Teófilo Laime Ajacopa

INTRODUCCIÓN

El estudio de las lenguas en Bolivia y en el mundo se ha tornado desde una óptica psicológica y psicolingüística hacia la perspectiva social y sociolingüística. A partir de la segunda mitad del siglo xx se hicieron estudios de las lenguas en contacto y luego se construyó la teoría del bilingüismo, alimentada fuertemente desde la corriente psicológica canadiense. Se entendía el bilingüismo como el modelo de L1 y L2. La tercera, cuarta y más lenguas aprendidas formaban teóricamente parte de la segunda lengua o L2.

Entre la primera y segunda década del siglo xxi surge un análisis diferente de las lenguas desde la sociolingüística; teoría bastante nutrida con las experiencias del país Vasco, Cataluña y Bolivia, áreas donde se dan dinámicas lingüísticas endógenas y exógenas que producen bilingüismos y trilingüismos.

Bolivia, según el censo 2001, contaba con 8,274,325 habitantes, quienes una parte tienen como su primera lengua un idioma indígena, mientras que la otra parte aprendió el castellano como L1. Tanto los hablantes nativos de lengua indígena como los de castellano como L1 se convirtieron en bilingües, forzados por la convergencia de dos comunidades lingüísticas, aunque muchos se quedaron monolingües, sobre todo los que primero adoptaron el castellano. Este fenómeno de convergencia produjo el bilingüismo social. A su vez, algunos hablantes nativos se convirtieron en hablantes secundarios de una tercera lengua (inglés), lo que produce en el país un trilingüismo transversal de carácter más individual que social.

Así pues, la perspectiva de análisis de las lenguas también ha cambiado en el ámbito educativo desde una visión piagetiana a vigotskiana, es decir, desde el enfoque biológico al enfoque sociocultural.

BOLIVIA COMO ÁREA SOCIOLINGÜÍSTICA

El actualmente denominado Estado Plurinacional de Bolivia es un país que se fundó en 1825 como República de Bolivia. Este hecho fue la expresión de la independencia de la corona española que hasta la época había mantenido estas tierras como colonia de España. Caso similar ocurrió con la independización de países como Perú, Ecuador, Colombia y Venezuela, sujetos anteriormente al Reino de España.

Bolivia en lo lingüístico y cultural mantiene una diversidad de lenguas y culturas que supervivieron durante las épocas colonial, republicana y hasta nuestros días. Obviamente dichas lenguas son denominadas idiomas indígenas por su origen anterior a la colonización española (1492). Asimismo, reciben otros nombres, como lenguas nativas o lenguas originarias.

Al igual que Bolivia, existen países latinoamericanos lingüísticamente complejos, como Perú, Ecuador, Guatemala, México, Paraguay, entre otros. De la misma manera, en Europa los países sobresalientes en diversidad lingüística son España y Bélgica. En África podemos citar Kenya, Tanzania, Congo, Sudáfrica, entre muchos otros. En Asia destacan India y Filipinas.

Sin embargo, todos los países del planeta tienen cierto grado de diversidad lingüística. Algunos países son considerados monolingües, como Cuba, Uruguay, Japón, entre otros, sin embargo estas naciones poseen una diversidad lingüística interna, es decir, que el idioma del país está formado por dialectos y sociolectos. De modo que no existe un país en el que se hable una lengua sin variaciones regionales o sociales.

En ese contexto mundial, Bolivia reconoce en su Constitución Política del Estado 36 lenguas indígenas y el castellano como idiomas oficiales, por tanto, instituye el plurilingüismo de este país:

> I. Son idiomas del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco (Bolivia, CPE, 2009, art. 5).

El Estado Plurinacional de Bolivia se constituye como tal de 36 lenguas y culturas originarias, consecuentemente tantas y tales naciones o pueblos indígenas. Las lenguas indígenas son lenguas ligadas directa-

mente a su cultura originaria, de modo que no son sencillamente lenguas nativas, sino idiomas que poseen cultura; estas a su vez van en dinámica o en contacto directo con el castellano. Así se van formando 36 bilingüismos, finalmente resulta un gran complejo lingüístico dentro del Estado, el cual será estudiado en este artículo desde el punto de vista sociolingüístico.

En ese sentido, la Constitución Política del Estado boliviano ha reconocido el multilingüismo como la modalidad lingüística que combina una lengua indígena con castellano o viceversa:

> II. El gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano (Bolivia, CPE, 2009, art. 5).

El uso de dos lenguas oficiales en las instancias gubernamentales del Estado y de los nueve departamentos se explicita como la práctica del castellano más la lengua indígena; en cambio, los gobiernos autónomos municipales deben usar su idioma indígena más el castellano. Este enunciado jurídico se reduce al bilingüismo oficial.

No obstante, la Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez (LEASEP) especifica la aplicación del plurilingüismo y del multilingüismo a través del modelo lingüístico trilingüe:

> Lograr habilidades y aptitudes comunicativas trilingües mediante el desarrollo de idiomas indígena originarios, castellano y un extranjero (LEASEP, 2010, art. 10).

De ahí la problemática del plurilingüismo y del multilingüismo, que no son aplicables directamente en el sistema educativo, sino a través del modelo de trilingüismo, formado por una lengua indígena y una lengua estatal (el castellano) más una lengua extranjera. A su vez, este trilingüismo se corrobora en la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas (de Bolivia), dándonos a entender que el uso formal de las lenguas indígenas debe ser de acuerdo al principio de territorialidad y el uso formal del castellano según los principios de personalidad y territorialidad.

ENFOQUE TEÓRICO

La comunidad lingüística

Desde el punto de vista sociolingüístico cada lengua está ligada a su colectividad de hablantes a lo que se denomina comunidad lingüística. Esta comunidad está asentada en un territorio determinado que generalmente es un país.

La comunidad lingüística, según Fishman (1988: 54), es un término neutro que alude a aquella dimensión social cuyos miembros participan de por lo menos de una variedad lingüística y comparten normas de su uso. De acuerdo a Fishman, una comunidad lingüística puede ser tan pequeña, vale decir, una retícula (*network*) o grupo parlante (*speaking group*) o ser tan grandes, denominadas comunidades lingüísticas mundiales.

Asimismo, Labov (2001: 33-34) al estudiar 112 hablantes de la vecindad de Filadelfia, sostiene que la comunidad lingüística es una cierta cantidad de individuos como totalidad, mientras que los individuos son solo sujetos de investigación; de modo que comunidad no implica la suma de individuos. Sin embargo, Labov es criticado por Patrick (2004: 589-590) quien observa que Labov al estudiar el inglés estándar de Nueva York excluyó a los migrantes y a cierto grupo de nativos, de manera que clasificar a los que no hablan el inglés estándar como de bajo prestigio es sencillamente hegemónico y falso. Patrick, citando a Corder (1973), señala que la comunidad lingüística es un hecho de los individuos que se consideran tener una misma lengua y no necesitan otros atributos o distinciones.

Encontramos en estas posturas que Patrick toma en cuenta al individuo como el componente primario de la constitución de la comunidad lingüística, mientras tanto, Labov considera al individuo solo como sujeto de investigación que alimenta al estudio de la comunidad lingüística y no como un hecho aparte. No obstante, Fishman se centra en la comunidad lingüística como dimensión social o retícula social.

Por otro lado, la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996) en su artículo 1, párrafo 1, asume la comunidad lingüística como la primera categoría sociolingüística para explicar y aplicar los derechos lingüísticos colectivos e individuales:

> This declaration considers as a language community any human society established historically in a particular territorial space, whether this space be recognized or not, which identifies itself as a people and has developed a common language as a natural means of communication and cultural cohesion among its members. The term language specific to a territory refers to

> the language of the community historically established in such a space (Unesco, 26-03-2010, v.e.).

Podemos indicar que la Declaración Universal mencionada especifica cinco criterios para definir la comunidad lingüística: (1) la lengua común, (2) una sociedad o una comunidad establecida, (3) cohesión cultural, (4) presencia histórica y (5) territorio definido. A esto sumamos el sexto criterio, descrito por Fasold (1984), quien señala que una comunidad lingüística minoritaria por lo menos debe contar con 100 mil hablantes.

Existe una segunda categoría sociolingüística, definida en el artículo 1, párrafo 5 de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. Esta categoría es el grupo lingüístico, concepto que alude a una colectividad de inmigrantes en otro territorio dentro de otra comunidad lingüística:

> This Declaration considers as a language group any group of persons sharing the same language which is established in the territorial space of another language community but which does not possess historical antecedents equivalent to those of that community. Examples of such group are immigrants, refugees, deported persons and members of diasporas (Unesco, 26-03-2010, v.e.).

Esta definición nos ofrece cuatro criterios, a saber: (1) una lengua compartida, (2) un grupo establecido al interior de otra comunidad lingüística, (3) un grupo al interior de otro territorio y (4) que no posee presencia histórica equivalente a dicha comunidad lingüística.

Según esta revisión teórica, no todas las colectividades de hablantes son comunidades lingüísticas, sino algunas son comunidades lingüísticas, otras son grupos lingüísticos. Al mismo tiempo, la población boliviana es una comunidad lingüística, compuesta por varias comunidades lingüísticas y grupos lingüísticos, lo cual expondremos en el apartado del análisis de datos.

EL ÁREA SOCIOLINGÜÍSTICA

Swann y otros (2004: 286-287) conceptualizan el área sociolingüística como el territorio en el cual coexisten por largo tiempo lenguas distantes o emparentadas, que por el proceso de convergencia forman bilingüismos nacionales. Por su parte Pandit (1972), citado por Swann y otros (2004), explica que el área sociolingüística es un determinado territorio donde la coexistencia de lenguas produce estructuras similares que originalmente eran distintas, en ese contexto, las lenguas han empezado a

compartir un gran número de normas sociolingüísticas. En tal sentido, según Pandit, uno de los países es India, donde se han dado la convergencia de lenguas de distintas familias lingüísticas, cuyos hablantes usan por efecto de contacto expresiones de cortesía, formas de saludo y denominaciones onomatopéyicas ya similares en ambas lenguas.

El área sociolingüística nos muestra que los distintos bilingüismos que se dan en un país son dinámicas endógenas por el contacto intenso entre dos lenguas ligadas a sus comunidades lingüísticas, al mismo tiempo cabe también manifestar en esta definición las dinámicas exógenas, compuestas entre una lengua del país más una lengua extranjera. Ambas dinámicas sociolingüísticas son constituyentes del área sociolingüística.

METODOLOGÍA

Este artículo está organizado de acuerdo al método descriptivo y al enfoque de investigación cualitativa, aunque el texto está apoyado con ilustraciones cuantitativas. El enfoque cualitativo es el que más se adecúa al estudio de las lenguas indígenas en contacto con el castellano. Asimismo, este trabajo pretende explicar los factores que intervienen en la formación del plurilingüismo y del multilingüismo.

Además, cabe indicar que el método descriptivo nos permite aproximarnos a la realidad plurilingüe y multilingüe, esto mediante la revisión de los censos (1976, 1992 y 2001) y cotejando con los datos del cuestionario de 2008, ya estudiados con algunos años de anterioridad en un trabajo sobre el «Trilingüismo». Nuestro interés es llegar a una profundidad en la teoría del trilingüismo, paso a paso según se trabaje en varios estudios dirigidos a la sociolingüística boliviana.

ANÁLISIS DE DATOS

Bolivia dispone de datos lingüísticos de los censos nacionales de 1976, 1992 y 2001, por lo menos ya bien analizados por Albó (1995) y Molina y Albó (2006). Según estos autores la evolución de los idiomas nativos o indígenas ha ido en descenso, el bilingüismo entre idioma nativo y castellano, primero en ascenso luego en descenso, finalmente el castellano con o sin lengua extranjera ha ido aumentando significativamente.

CUADRO 1

Evolución lingüística según tipo de idiomas hablados 1976-2001

Número	*Tipo de idiomas hablados*	*CENSOS*		
		1976	*1992*	*2001*
1	Solo lengua nativa	20.4%	11.5%	12.3%
2	Lengua nativa y castellano	43.3%	46.8%	35.1%
3	Castellano y/o lengua extranjera	36.3%	41.7%	52.6%
	Total Bolivia (%)	100%	100%	100%

Fuente: Molina y Albó (2006: 102); censos 1976, 1992, 2001.

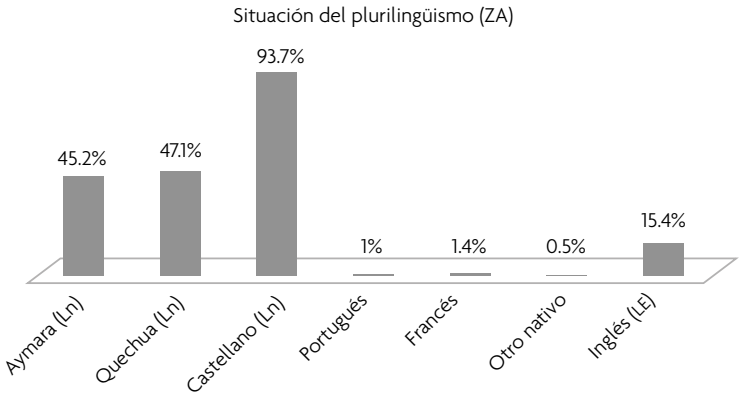
El uso de las lenguas nativas y el bilingüismo (idioma nativo-español) han ido perdiendo terreno frente al crecimiento del castellano. Ello implica que los castellano hablantes monolingües, incluidos los bilingües con lengua extranjera, sobrepasan la mitad poblacional de Bolivia; además, los nativos hablantes monolingües o bilingües con castellano, bajaron hasta menos de la mitad poblacional boliviana, aunque la distancia porcentual con el sector castellano hablante sea mínima. Este fenómeno de pérdida de las lenguas indígenas ha llevado al país a repensar su política lingüística de castellanización y abrirse a la revitalización de los idiomas indígenas y al reconocimiento de su gran diversidad lingüística todavía perceptible.

La situación sociolingüística actual de Bolivia es el plurilingüismo. Este concepto nos lleva a explicar que existen y se reconocen como oficiales 36 lenguas indígenas y una lengua estatal (el castellano). A su vez se enseñan algunas lenguas extranjeras en el sistema educativo boliviano, principalmente inglés. En cuanto se refiere a la zona andina (ZA) urbana de Bolivia se identifican seis lenguas, de las cuales dos son lenguas indígenas, el aymara y el quechua; una es lengua estatal, el castellano y finalmente aparecen tres lenguas extranjeras, inglés, francés y portugués.

El plurilingüismo al tornarse en una situación sociolingüística, ha sido asumido por el Estado boliviano como la política lingüística de este país. El plurilingüismo es el resultado de la desestructuración de la triglosia que imperaba en el país durante las últimas décadas del siglo XX. La triglosia es conceptualizada de dos maneras: (1) como la superposición de tres lenguas y (2) como la jerarquización de tres rangos lingüísticos (bilingües o monolingües). Así se forman dos tipos de triglosia. El primero es una "triglosia pura" porque alude a tres lenguas con distintos estatus, mientras que el segundo tipo es una "triglosia matizada", condición que alude a la estratificación social en tres rangos lingüísticos según las combinaciones bilingües, trilingües, monolingües y políglotas.

FIGURA 1

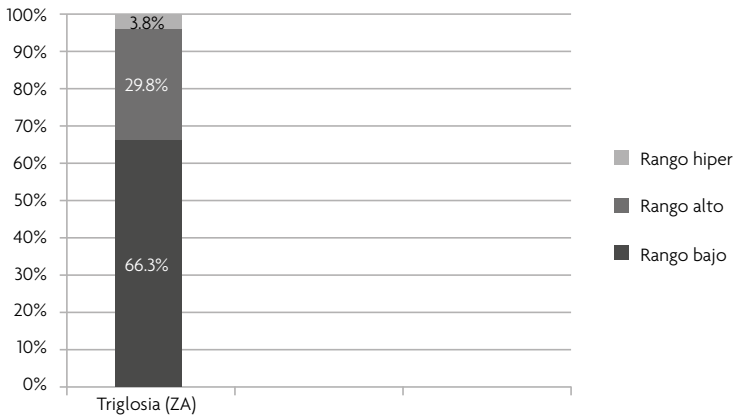
El plurilingüismo de la zona andina urbana según el cuestionario de 2008



La triglosia entendida como superposición de lengua extranjera a la lengua estatal y esta a la lengua indígena; en Bolivia significa que el inglés es la lengua aún con mayor prestigio en las ciudades, el castellano la sigue y por último la lengua indígena es la oprimida. Actualmente, al producirse cambios sociales en el país a favor de las lenguas indígenas, la triglosia persiste y está escondida en las ciudades, y desde aquel lugar resiste al reconocimiento pleno del plurilingüismo. En el caso de la zona andina urbana, la triglosia aún impera en las ciudades de La Paz y Cochabamba.

FIGURA 2

La triglosia en la zona andina urbana según el cuestionario de 2008

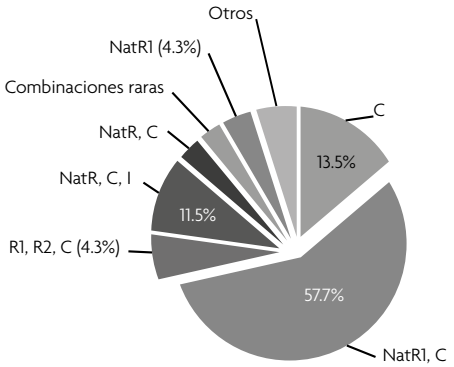


En el plano individual, se produce la situación del multilingüismo. Este multilingüismo es el conjunto de modalidades lingüísticas bilin-

gües, trilingües y monolingües, debido a que las personas aprenden una, dos o tres lenguas, como L1, L2 y L3. En Bolivia, los hablantes nativos de la lengua indígena (aymara/quechua/otro como primera lengua o L1) llegan a ser además hablantes bi-nativos de su segunda lengua (L2), y en algunos casos, hablantes secundarios de una tercera lengua (L3). Ello significa que una persona puede ser hablante de L1, L2 y L3 alternadamente, y que este uso múltiple se representa como multilingüismo. La figura de abajo nos muestra que la alternancia de dos lenguas es un matiz simple y la alternancia de tres lenguas un matiz complejo.

FIGURA 3

El multilingüismo de la zona andina urbana según el cuestionario de 2008



Las tres situaciones sociolingüísticas descritas arriba nos lleva a explicar que ellas son analizadas además en el marco de los niveles y procesos sociolingüísticos. Los niveles tienen que ver con la escala de agrupación social, entonces es societal si incumbe a todo el país o Estado, es comunitario si abarca a una comunidad lingüística existente en el país, o es individual si el análisis tiene que ver con las características lingüísticas del hablante, es decir, los niveles se refieren a las distinciones macro, meso y micro. En cambio, los procesos se refieren a la jerarquización, distribución (territorial) o adquisición de las lenguas.

CUADRO 2

El estado lingüístico en Bolivia desde la perspectiva sociolingüística

Anälisis sociolingüístico	*El estado lingüístico en Bolivia*		
Situaciones sociolingüísticas	Situación plurilingüe	Situación triglósica	Situación multilingüe

CUADRO 2

El estado lingüístico en Bolivia desde la perspectiva sociolingüística

Análisis sociolingüístico	*El estado lingüístico en Bolivia*		
Niveles sociolingüísticos	Comunitario (nivel meso)	Societal (nivel macro)	Individual (nivel micro)
Procesos sociolingüísticos	Distribución de lenguas	Jerarquización de lenguas	Adquisición de lenguas
Resultados	Lenguas como comunidades lingüísticas	Rangos lingüísticos (sectores sociales estratificados)	Modalidades lingüísticas (personas bilingües o trilingües)

Los datos censales y los datos del cuestionario nos ayudan a clarificar que en Bolivia se empieza a vivir una nueva situación sociolingüística, es decir, el plurilingüismo. Este hecho al convertirse en política lingüística considera a las comunidades lingüísticas formadas por lenguas indígenas como las «primeras comunidades lingüísticas» que constituyen el área sociolingüística y el castellano como «segunda comunidad lingüística», puesto que los hablantes de este idioma se identifican en primer lugar con su lengua o cultura indígena luego con el castellano. Esto contradice a la anterior Bolivia que buscaba ser una sola comunidad lingüística y borrar paulatinamente las comunidades lingüísticas originarias.

CONCLUSIONES

El análisis de las lenguas de Bolivia, incluido los idiomas extranjeros, nos ha permitido identificar las situaciones sociolingüísticas, los niveles y los procesos que ocurren desde una mirada sociolingüística.

Se describen y confirman tres situaciones sociolingüísticas que coexisten en Bolivia. La situación plurilingüe es la que predomina, por lo menos desde el ámbito jurídico; la situación triglósica está subordinada al plurilingüismo del país, pero todavía dominante en las ciudades; finalmente, la situación multilingüe se observa en las personas, quienes tienen como primera lengua un idioma indígena y como segunda el castellano; raros son los que además de estos dos idiomas aprendieron una lengua extranjera.

Los procesos sociolingüísticos son tres. El de jerarquización se evidencia a nivel societal o macro; el de distribución se identifica a nivel comunitario o meso, y el de adquisición de las lenguas se observa a nivel individual o micro. Tanto las situaciones, los niveles y los procesos socio-

lingüísticos configuran la situación lingüística del Estado Plurinacional de Bolivia.

Este país, al convertirse en plurilingüe, se concibe como un Estado de varias comunidades lingüísticas, asimismo, es una nación que privilegia las comunidades lingüísticas indígenas, de modo que el castellano queda como el segundo grupo lingüístico. Entonces, por un lado, Bolivia es un Estado de varias comunidades lingüísticas y, por otro, una sola comunidad lingüística: es pluri y multi a la vez. Es pluri desde la mirada de las lenguas indígenas, y multi desde el punto de vista del castellano como L1 y L2.

REFERENCIAS

Albó, X. (1995) *Bolivia plurilingüe. Volúmenes 1, 2 y 3*. La Paz, Bolivia: Unicef y CIPCA.

Bolivia (2012) Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas. Promulgada el 02/08/2012.

Ley de la Educación Avelino Siñani y Elizardo Perez (2010). Bolivia: Promulgada el 20/12/2010.

2009 [2008]. Constitución Política del Estado. Vicepresidencia de la República y REPAC.

Fishman, J. (1978). *The sociology of language*. EE.UU.: Newbury House Publishers.

——— (1988) *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

Laime, Teofilo. (2011). *Trilingüismo en regiones andinas de Bolivia. WBI, UCL*. Bolivia: Plural Editores.

Molina, R. & Albó, X. (2006) *Gama étnica y lingüística de la población boliviana*. Bolivia: Sistema de las Naciones Unidas en Bolivia.

Swann, J. & *et al.* (2004) *A Dictionary of Sociolinguistics*. Edinburgo: Edinburgh University Press.

El catalán en NY, entre las dos lenguas más habladas[1]

Raquel Casesnoves-Ferrer
Eva J.-Daussà

INTRODUCCIÓN

En este artículo tratamos el contacto entre el inglés, el español y el catalán en la ciudad de Nueva York y, particularmente, la transmisión intergeneracional y el uso que hacen de estas tres lenguas en contextos privados los inmigrantes catalanes. El caso del español en los Estados Unidos, probablemente la segunda lengua con más presencia en el país, está suficientemente documentado. Se ha estudiado también el contacto entre el inglés y el español fruto de la inmigración transnacional, pero no se han considerado otros casos más complejos en los que interfiere una tercera lengua, que en su territorio original ya está en una situación de contacto. Tal es el caso del catalán, calificada de "lengua mediana" por su número de hablantes (aproximadamente 9.7 millones), que aunque disfruta de gran prestigio en Catalunya no tiene la proyección internacional ni el estatus del español. Los usos lingüísticos privados de los inmigrantes catalanes se enfrentan a dos lenguas globalizadas de gran prestigio y a una lengua territorial y de nula utilidad en Estados Unidos. Con la intención de suplir la falta de información sobre las decisiones lingüísticas que toman estos inmigrantes en su vida diaria emprendimos un estudio de la comunidad catalana residente en la ciudad de Nueva York, uno de los lugares más cosmopolitas del país. Aquí nos centraremos en la lengua que se transmite generacionalmente y en los factores que pueden influir en esta decisión. Los datos proceden de una encuesta sociolingüística en la que se explora también la historia lin-

[1] Las autoras expresan su agradecimiento a las siguientes personas: Marta Guitart, Tilman Lanz, Antoni Montserrat Moliner, Mary-Ann Newman, Joan Salavedra, Jadranka Vrsalovic, los profesores del Instituto Cervantes en Nueva York, y a los participantes de nuestro estudio. Este proyecto ha sido posible gracias a la ayuda del Baldy Center for Law and Social Policy y el Humanities Institute, ambos de SUNY Buffalo, así como del Melodia C. Jones Chair at en el Departamento de Lenguas Romances de dicha universidad, y su inclusión en el proyecto "La previsión del futuro de las comunidades bilingües en contextos multilingües: el caso catalán aquende y allende nuestras fronteras" (FFI2010-16066), patrocinado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN) español dentro del Programa Nacional de Proyectos de Investigación I+D+i.

güística de los inmigrantes y sus actitudes hacia el catalán, dos de los componentes más importantes en la explicación de la elección de lengua.

LOS INMIGRANTES CATALANES DE LA CIUDAD DE NUEVA YORK

Los inmigrantes catalanes residentes en la ciudad de Nueva York se pueden caracterizar dentro de la categoría de lo que Lindenfeld y Varro (2008) llaman *inmigrantes afortunados*, o inmigrantes de oportunidad. Esta población, definida en contraposición a los inmigrantes de necesidad (Extra y Verhoeven, 1993), se caracteriza por haber emigrado aprovechando la oportunidad de mejorar unas condiciones de por sí favorables en el país de origen, por ejemplo, la brindada por una beca de estudios superiores, un matrimonio o una promoción profesional. Normalmente, al llegar al nuevo país, los inmigrantes afortunados no buscan una comunidad de compatriotas que ya haya establecido una identidad minoritaria, y en muchos casos no son precedidos por una reputación étnica ni asociados a unos estereotipos determinados. Como emigrantes inmersos en complejas redes sociales que abarcan dos continentes, mantienen unos estrechos vínculos con sus familias extendidas en el país de origen, mediante frecuentes visitas y comunicaciones telefónicas y electrónicas. Otra característica de esta población es el elevado número de matrimonios mixtos, sea que incluyen un cónyuge estadounidense o con ambos cónyuges de origen no americano (en este caso a menudo se introduce una lengua adicional a las tres ya mencionadas). Dado que viven en la ciudad de Nueva York, no es de sorprender que el nivel socioeconómico de estas familias sea medio-alto, con abundancia de abogados, consultores, empresarios y comerciantes, agentes de bolsa, ingenieros informáticos y arquitectos, aunque también, tratantes de arte, profesores, investigadores, personal sanitario y mujeres que no trabajan de tiempo completo para dedicarse a la crianza de los hijos. Habiéndose asimilado a la cultura urbana de Nueva York, a menudo expresan unas expectativas personales y educativo-profesionales para sus hijos, ciertamente ambiciosas, dando por sentado que sus hijos hablarán varios idiomas, se formarán intelectual y artísticamente, y en definitiva tendrán acceso a las mejores ofertas educativas del país; en su gran mayoría, los padres seleccionan cuidadosamente las escuelas que con más probabilidad facilitarán que sus hijos adquieran una cultura cosmopolita con un importante componente de internacionalidad, de manera que muchos de estos niños cursan sus estudios en colegios privados bilingües (que en muchas ocasiones añaden lenguas adicionales

a las utilizadas en el seno familiar) como la *International School*, el *Lycée Français*, la *Deutsche Schule* o la escuela *Montessori* italiana.

Según el último censo electoral de residentes ausentes (CERA) del año 2011, en la ciudad de Nueva York viven 1,497 catalanes mayores de 18 años. Por otra parte, el padrón de españoles residentes en el extranjero (PERE) correspondiente al 2011 tiene registrados 9,822 catalanes residentes en los EE.UU. (sin desglosar por circunscripciones consulares), de los cuales 2,178 (22.17%) son menores de 16 años (una de las proporciones de población catalana joven más altas de entre todas las comunidades catalanas en el exterior). Este último dato nos permite aplicar un aumento de 22.17% a la población registrada en NY para obtener una estimación de la población de catalanes de todas las edades (salvo de la franja de 16 a 18 años, que no incluye ninguna de las dos bases de datos) en esta ciudad, ya que nada conduce a suponer que el porcentaje de menores de 16 años pueda presentar diferencias esenciales con el resto de los EE.UU. Por tanto, la estimación de residentes catalanes en NY frisaría los 1,830 individuos, entre los cuales habría unos 332 menores. A esta cifra aún se debería añadir la población mayor de edad de segunda generación y posteriores que ha adoptado la nacionalidad estadounidense, pero que mantiene vínculos con la comunidad de origen.[2]

Al llegar a los Estados Unidos los inmigrantes catalanes se encuentran con una sociedad altamente multilingüe que, sin embargo, promueve la hegemonía del inglés (García & Fishman, 2002; del Valle, 2006; Schmidt, 2009), y en la que el español está masivamente presente en todos los ámbitos sociales, con la población latina que goza de creciente visibilidad (Leeman, en preparación) y el idioma español siendo instrumentalizado por ciertos agentes con propósitos culturales y comerciales (del Valle, 2006). La presencia del español en la ciudad de Nueva York no es despreciable: datos censuales y estimativos indican que aproximadamente un tercio de la población de la ciudad (más de dos millones de personas) hablan español, sea como su único idioma, o en forma bilingüe con el inglés. La comunidad de hablantes de español en la ciudad, que abarca varias generaciones, ha sido extensamente estudiada (Zentella, 1997, 2004; García & Fishman, 2002; Otheguy & Zentella, 2012), y la propagación de escuelas bilingües en inglés y español refleja esta presencia creciente del idioma en los ámbitos familiares y públicos (García, 2009). También existen organismos como el *Instituto Cervantes* de Nueva York,

[2] Agradecemos profundamente la ayuda de Antoni Montserrat Moliner, responsable de los análisis demográficos de la *Federació Internacional d'Entitats Catalanes* (www.fiecweb.cat), en la compilación de estos datos censuales.

la *Casa Hispánica* de Columbia University, o diversas entidades étnicas con vínculos a diferentes países hispanohablantes que promueven el mantenimiento del español y de la cultura hispánica en la ciudad.

El catalán, por su parte, tiene una presencia mínima, por no decir nula, en el contexto nacional, aunque es cierto que concretamente en la ciudad de Nueva York existen una serie de instituciones y organizaciones que lo hacen más visible: la delegación residente del gobierno catalán y su departamento cultural, el *Institut Ramon Llull*; la asociación de catalanes en Nueva York, llamada *Catalan Institute of America*; la peña de seguidores del Futbol Club Barcelona; el *Catalan Center* de NYU (hasta su disolución en el año 2010); la *Ferragut Fund*, una fundación privada para la promoción de la cultura catalana en el exterior; la Universidad de Columbia, que ofrece clases de lengua y cultura catalanas (a través de la *Casa Hispánica,* donde se organiza el llamado *Café Català*, consistente en reuniones semanales para practicar la lengua y conocer a personajes catalanes locales); y, finalmente, el *Instituto Cervantes*, que en ocasiones apoya las actividades de la *Casa Hispánica*. Sin embargo, cabe señalar que existe poca comunicación entre los organismos oficiales promotores de la cultura catalana y la comunidad catalana local, ya que dichos organismos se ocupan más de exportar eventos artísticos e intelectuales producidos en el territorio original, que de satisfacer las necesidades de sus poblaciones diaspóricas (de por sí poco dadas al asociacionismo en el caso del colectivo que nos ocupa).

Esta relativa presencia de la cultura catalana en ciertos círculos culturales de la ciudad ha provocado la existencia de un número importante de individuos que, sin tener raíces en Catalunya, mantienen un interés por la cultura y la lengua catalanas y acuden asiduamente a los actos organizados por las entidades mencionadas anteriormente. Asimismo, existen algunos restaurantes étnicos en la ciudad, que flejan en su nombre una marcada identidad catalana, entre otros: Mercat, Boqueria, Cadaqués Tapas Bar, Socarrat Paella Bar, Bar Celona, Las Ramblas, Mompou Tapas, Claret Wine Bar, o la tienda alimenticia Olé Olé en Nueva Jersey, y Casa Mono, restaurante de cocina española que ofrece platillos catalanes. Por último, Nueva York cuenta con vuelos diarios a Barcelona debido a que es un destino turístico muy popular; no resulta inusual escuchar catalán en las calles y barrios más populares de esta ciudad norteamericana.

A pesar de todo ello, la presencia del catalán es mucho menor a la del español, sobre todo en el sentido de que no existen barrios enteros en los que se concentren los hablantes de esta lengua, como en el *Barrio*, o en *Harlem Latino,* en el caso del español; además, su presencia pública es nula, pues

esta situación le ocurre a la mayoría de lenguas distintas del inglés, independientemente del tamaño de su población, pero con la excepción del español y del yiddish (Brooklyn).

LA TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL: UN FACTOR CLAVE EN EL MANTENIMIENTO DE LAS LENGUAS

En la mayoría de estudios sobre el mantenimiento de lenguas maternas se enfatiza la importancia de las redes sociales densas tanto en contextos de migración, para mantener la lengua étnica frente a la cultura y lengua dominante en la sociedad de acogida, como de marginalización social, para revertir la sustitución lingüística (M. García, 2003). En efecto, aunque en definitiva la decisión de qué lengua transmitir a los hijos es personal, existen comunidades lingüísticamente más solidarias que otras, entre las cuales el mantenimiento del multilingüismo individual está más extendido.

Concretamente, por lo que se refiere a la transmisión lingüística intergeneracional en los Estados Unidos, numerosos autores han señalado que, a pesar de la riqueza lingüística del país, la tendencia general es que al alcanzar la tercera generación las familias originalmente multilingües solo hablen inglés (Fishman, 1991; Silva-Corvalán, 2001). Las excepciones a esta generalización se refieren a casos en los que la segregación económica y social o el establecimiento de enclaves étnicos sólidos han permitido una actividad económica o religiosa autosuficiente y en gran medida hermética que favorece la conservación de la lengua (García & Fishman, 2002; M. García, 2003). En el caso del español, con una presencia histórica dominante en gran parte del territorio nacional, diversos estudios aducen que la transmisión puede traspasar la barrera de la tercera generación, debido al apoyo mediático y al continuo flujo de migración procedente de países hispanohablantes (Lipski, 2008; Silva-Corvalán, 2001; Finegan & Rickford, 2004). En el contexto de la población urbana de clase media-alta que nos ocupa, la popularidad de una ideología cosmopolita (Brennan, 1997) podría también estar apoyando el mantenimiento del multilingüismo familiar, aunque ciertas combinaciones de lenguas se verían claramente favorecidas (por ejemplo, el bilingüismo en inglés y español, o la adquisición temprana del mandarín, que por razones de proyección económica está gozando de una popularidad creciente en esta población), mientras que otras combinaciones gozarían de menos aprecio.

Además de las redes sociales, en las que la familia ocupa un lugar central (Fishman, 2001a), la mayoría de autores están de acuerdo en que las actitudes y los valores que los hablantes asocian con sus lenguas (y con

los hablantes de sus lenguas) determinan la supervivencia de una lengua (Woolard, 1998; Shieffelin *et al.*, 1998; Wölck, 2004; Lasagabaster & Huguet, 2007). Las actitudes en el entorno del hablante, como por ejemplo las que hacen referencia a si el multilingüismo es aceptado y valorado por el individuo, la familia, la escuela y la sociedad entera (Smolicz, Nical & Secombe, 2000), o a si el uso público de una lengua minoritaria en presencia de hablantes monolingües de una lengua mayoritaria es admisible (Wölck, 2004), así como la utilidad relativa (real o percibida) de una lengua concreta (Grin & Vaillancourt, 1997; Henley & Jones, 2005) son extremadamente importantes para que los hablantes decidan usar su lengua y transmitirla a sus hijos. También son importantes en las elecciones individuales las percepciones más íntimas, tales como la idea de que la lengua ocupa un valor central en la propia cultura e identidad (Woolard & Shieffelin, 1994; Juarros-Daussà, 2012a y 2012b), incluso simplemente la importancia abstracta y la belleza asignadas a las lenguas que uno habla (Wölck, 2007).

Por todo ello, en nuestro estudio, además de considerar los parámetros sociolingüísticos más clásicos (sexo, edad, educación o escolarización), examinamos las ocasiones que tienen los catalanes residentes en NY de utilizar su lengua, así como las actitudes lingüísticas que presentan hacia esta.

EL ESTUDIO DE NUEVA YORK

Nuestro estudio añade el caso del catalán a los estudios que plantean la necesidad de tener en cuenta la transmisión intergeneracional en contextos migratorios de las lenguas que en su contexto original se encuentran en una situación de inferioridad, ya no tanto cuantitativa como cualitativa o de dominación (Lasagabaster, 2006; García & Fishman, 2002). En este sentido, los hablantes de la lengua de Cataluña, al contrario de lo que sucede en otros territorios (como el País Vasco), no dejan de gozar de un cierto prestigio a lo largo de su historia, así como de ser numéricamente mayoritarios. El nuevo período democrático que se instaura a partir de la segunda mitad del siglo XX, sin embargo y por paradójico que parezca, ha comportado, por primera vez en la historia, el retroceso del uso hegemónico del catalán en las relaciones interpersonales fuera del ámbito familiar (Vila, 2003; Boix-Fuster, 2009). Esto no significa que los hablantes hayan abandonado el catalán, sino simplemente que lo combinan de manera más frecuente con el castellano.[3]

[3] Actualmente 33% de la población de Cataluña declara hablar solo o sobre todo catalán, y 40%

Metodología

El estudio de la transmisión intergeneracional requiere fundamentalmente de dos tipos de análisis que sirven a fines diferentes: el cuantitativo para informar de las tendencias generales, la dirección que está tomando ese proceso de transferencia de las lenguas a la generación siguiente, además, para identificar los factores significativos que explicarían esa dirección, mientras que el cualitativo para profundizar, explicar y ahondar e incluso señalar otros factores que el análisis cuantitativo descartó. Nuestro trabajo combina estos dos enfoques metodológicos, aunque en este artículo analizamos únicamente datos cuantitativos procedentes de un cuestionario escrito. La parte cualitativa, la recogida de datos etnográficos, se llevó a cabo entre los años 2008 y 2012, consistió en la observación participante en diversos actos culturales y sociales, y en encuentros con diversas familias e individuos residentes en NY. Se realizaron un total de 30 entrevistas semiformales para profundizar en la historia de migración y las experiencias de vida, así como en los hábitos, opiniones, necesidades, deseos y esperanzas de esta población (Juarros-Daussà, 2012a, 2012b; Lanz & Juarros-Daussà, en preparación). Esta información, junto con un estudio en profundidad de la situación local (que incluyó una exploración de los anclajes étnicos catalanes en la ciudad, así como conversaciones con personas responsables de los diversos organismos oficiales y privados relacionados con la cultura catalana en NY), sirvió para confeccionar el cuestionario cuantitativo descrito más abajo. Dicho cuestionario, aunque basado fundamentalmente en otros existentes (como el de Lasagabaster, 2006, el EUL03 y el EULP08)[4] sirvió para facilitar la comparación con poblaciones similares y fue adaptado a las características particulares del colectivo estudiado.

Instrumento de recogida de datos: el cuestionario

El cuestionario consta de 68 preguntas en total y está dividido en siete secciones temáticas. La primera parte recopila información sociodemográfica del informante: edad, sexo, nivel de estudios, años de residencia en Estados Unidos y la ciudadanía. La segunda sección hace referencia a cuestiones lingüísticas: la lengua materna, la lengua habitualmente más utilizada y el nivel de conocimiento del castellano, el catalán, el inglés y otras lenguas. En la tercera sección se trata el tema de la convivencia, con

castellano, mientras que una cuarta parte de la población dice que usa las dos lenguas en proporciones muy similares (Pradilla, 2010).

4 Institut d'Estadística de Catalunya, 2004 y 2009.

pareja o sin ella, y de los hijos, para profundizar en la transmisión intergeneracional y más ampliamente en los usos lingüísticos en el hogar. Se incluyeron también otras preguntas que versan sobre la frecuencia con la que se hablan las lenguas en las relaciones privadas, los amigos y los vecinos. La cuarta y la quinta sección continúa refiriéndose al tema de los usos lingüísticos, pero esta vez en Internet y medios de comunicación en general, así como en Cataluña, durante los viajes en que visitaron a la familia. Continuaban otras preguntas relacionadas con las instituciones catalanas en NY, la frecuencia con la que asistieron a los actos, su utilidad, etc. Las dos últimas secciones incluyen, por una parte, preguntas sobre la identidad, el grado en que se consideran catalanes, españoles, americanos u otros y, por otra, sobre las actitudes lingüísticas. Para diseñar esta sección, la que recoge información sobre actitudes, nos basamos en el trabajo de Lasagabaster (2006) acerca de la población vasca residente en el oeste de los Estados Unidos, con la intención de poder comparar luego los resultados. El test está compuesto de 10 ítems para cada una de las tres lenguas (catalán, castellano e inglés) independientemente. Al informante se le pide que indique el grado en que está de acuerdo o no ante las aseveraciones presentadas en una escala tipo Likert de cinco puntos: 1) Totalmente de acuerdo; 2) De acuerdo; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4) En desacuerdo; 5) Totalmente en desacuerdo. Dichas afirmaciones fueron las siguientes:

1. Me gusta oír el catalán hablado.
2. Prefiero que me hablen en catalán.
3. Merece la pena hablar catalán.
4. Me gusta (gustaría) hablar en catalán.
5. Aprender catalán enriquece mi bagaje cultural.
6. No se puede aprender otras lenguas más útiles que el catalán.
7. No me importaría casarme con un hablante de catalán.
8. Si tuviera hijos, me gustaría que hablasen catalán, independientemente de que hablasen otros idiomas.
9. Me gustaría que el catalán tuviese una mayor presencia en los Estados Unidos.
10. Se debería enseñar catalán a todos aquellos que quieran aprenderlo.

En el caso del castellano y del inglés, los ítems ante los que tenían que elegir una de las cinco opciones de respuesta fueron exactamente los mismos, pero cambiando el nombre del idioma.

El cuestionario fue distribuido por Internet y los participantes, como se suele hacer en las encuestas oficiales en Cataluña, pudieron elegir rellenarlo en castellano o en catalán. Excepto una persona, el resto optaron por completar la encuesta en catalán.

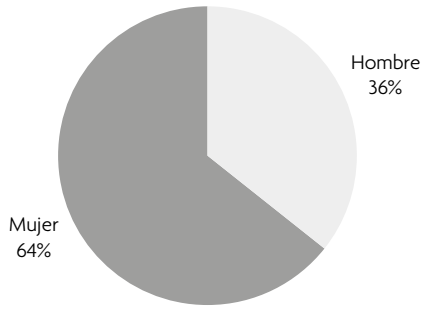
Participantes

Sesenta y dos individuos en total de una media de edad de 39 años, todos ellos vecinos de la provincia de Nueva York o de sus afueras, incluido Nueva Jersey, en su gran mayoría originarios de Cataluña o de territorios de habla catalana (92%). 8% restante nacieron en el mismo Estado español (en Castilla y León y en Asturias concretamente), en otros países de Europa o, incluso, ya en los Estados Unidos. A este último caso se adscriben dos de nuestros participantes, de 23 y 65 años, que, a diferencia del resto, forman parte de la segunda generación de inmigrantes, donde uno o los dos progenitores son oriundos de Cataluña. En esta misma circunstancia, el hecho de tener ascendencia catalana, se encuentran los participantes que nacieron en otras partes de España.

Solo 10% de la muestra posee la ciudadanía americana, aunque un 24% piensa pedirla en breve y otro 23% es residente. El casi 40% restante declara no estar interesado en obtener la ciudadanía, posiblemente porque ninguno de ellos lleva viviendo más de 8 años en Estados Unidos y, además, la mayoría tiene claro que desea volver a España. El hecho de vivir varios años en el extranjero no implica que de forma automática se pierda esa ilusión del retorno, puesto que solo 10% de los que llevan viviendo más de 9 años declaran que no piensan regresar, mientras que 65% no lo tienen claro y 25% todavía considera esa posibilidad. Lo que, por otra parte, sí que parece claro es que los que no viven en pareja, que en su mayoría tampoco tienen hijos, no cierran de ninguna forma esa opción de volver algún día.

FIGURA 1

Distribución de la muestra según el sexo



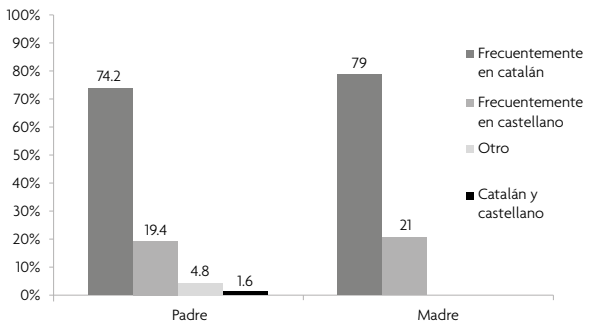
La formación universitaria es una de las características principales de nuestros informantes, con 95% de licenciados, de los cuales 23% son doctores. También es un tanto singular la distribución según el género, puesto que encontramos una clara desproporción a favor de las mujeres, que constituyen 64% de la muestra. No existen razones para pensar que esta diferencia se deba a una desproporción real, sino simplemente a la casualidad (compárese el estudio de Lasagabaster sobre la población vasca, que presenta una desproporción similar).

El perfil sociolingüístico de los inmigrantes catalanes que aquí estudiamos es acorde con la política lingüística reciente de Cataluña. Así, la mayoría de los que nacieron en Cataluña (82%) se han escolarizado siempre y/o parcialmente en catalán y el resto solo tuvo oportunidad de estudiar catalán como asignatura porque, muy probablemente, la Ley de Normalización Lingüística de 1983, la primera después de la dictadura franquista, les llegó demasiado tarde. Efectivamente, la media de edad de los que se encuentran en este caso roza los 48 años, mientras que la de aquellos que estudiaron en catalán es de 36. Las personas que nacieron en la década de los 60 y principios de los 70 se escolarizaron en castellano.

El lugar de origen de los padres influye sobre la lengua con la que se comunicarán con sus hijos. Más del 70% de los padres de nuestros informantes nacieron en Cataluña, poco más del 20% en otras comunidades autónomas del Estado español (Andalucía, Castilla y León, Aragón, el País Valenciano y las Baleares) y solo 3% en el extranjero (Italia, Alemania, Costa Rica y Cuba). A la vista de estos resultados no es de extrañar que la lengua más asiduamente hablada en el hogar sea el catalán (figura 2). Como era de esperar, la frecuencia con la que se hablan unas lenguas y no otras coincide con la distribución de los progenitores según el lugar de procedencia, comentado más arriba.

FIGURA 2

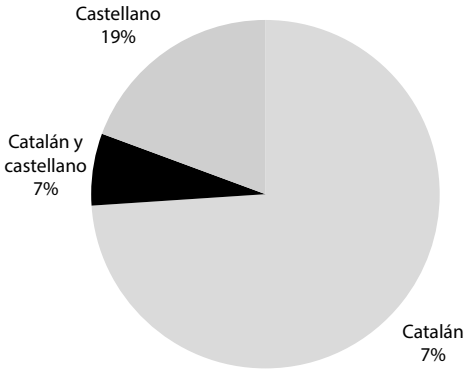
Porcentajes referidos a la lengua que usan para comunicarse con sus padres



La lengua materna de los inmigrantes catalanes, recogida en la pregunta sobre la lengua que hablaron en primer lugar, también coincide, como es lógico, con la que hablan con sus padres.

FIGURA 3

Distribución de la muestra según la lengua materna



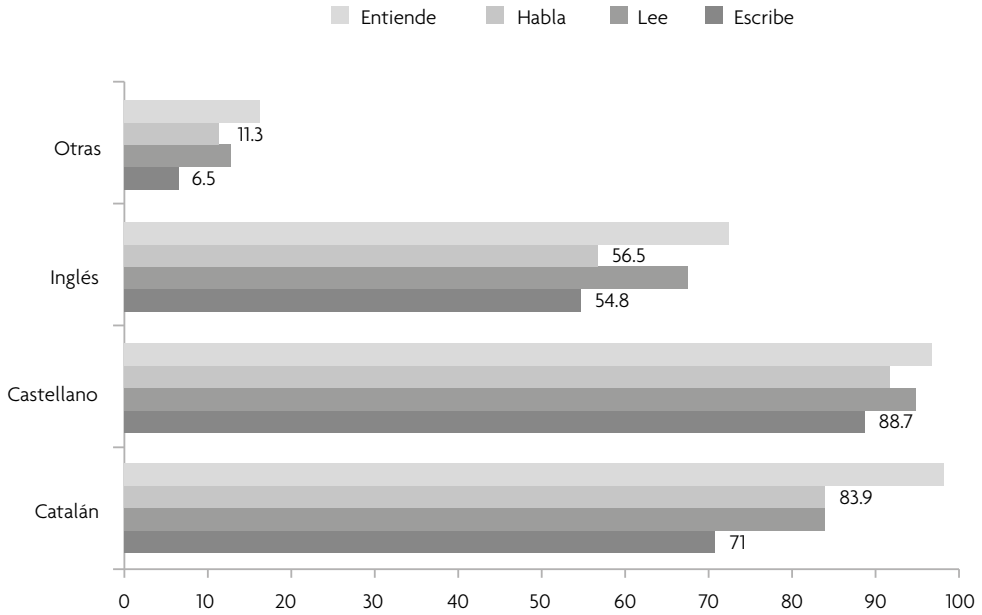
Nota. La opción «catalán» resulta de la adición de las respuestas "sólo en catalán", "más en catalán que en castellano" y "en otra lengua y en catalán". Siguiendo el mismo procedimiento se obtuvo el resultado de "castellano".

Resulta evidente que en general existe una tendencia a hablar una sola lengua en el hogar familiar, que aquí corresponde al catalán, y que esta opción está fuertemente condicionada por el origen de los padres. Este resultado coincide en cierta manera con el uso global o general del catalán en Cataluña, ya que allí el catalán se asocia claramente con el arraigo familiar: cuanto más ascendencia catalana, más uso del catalán (Vila y Sorolla, 2011a).

La lengua vehicular de la escuela, por otra parte, refleja bien el proceso de normalización lingüística del catalán, ya que los informantes de mayor edad no tuvieron más alternativa que escolarizarse en la única lengua oficial del momento, el castellano. Puesto que los inmigrantes catalanes de nuestro estudio son, en su mayoría, menores de 40 años, pocos son los que no pudieron formarse en catalán, ya sea en su totalidad o, al menos, parcialmente. Sin embargo, y a pesar de que son mayoría, el nivel de conocimiento del castellano supera el nivel que se tiene del catalán (figura 4), especialmente en la habilidad para escribir. Como era de esperar, el nivel de inglés, aunque elevado, es mucho más bajo del que se declara tener del castellano y del catalán, y todavía lo es más el adquirido en otras lenguas.

FIGURA 4

Nivel de conocimiento de catalán, castellano, inglés y otras lenguas



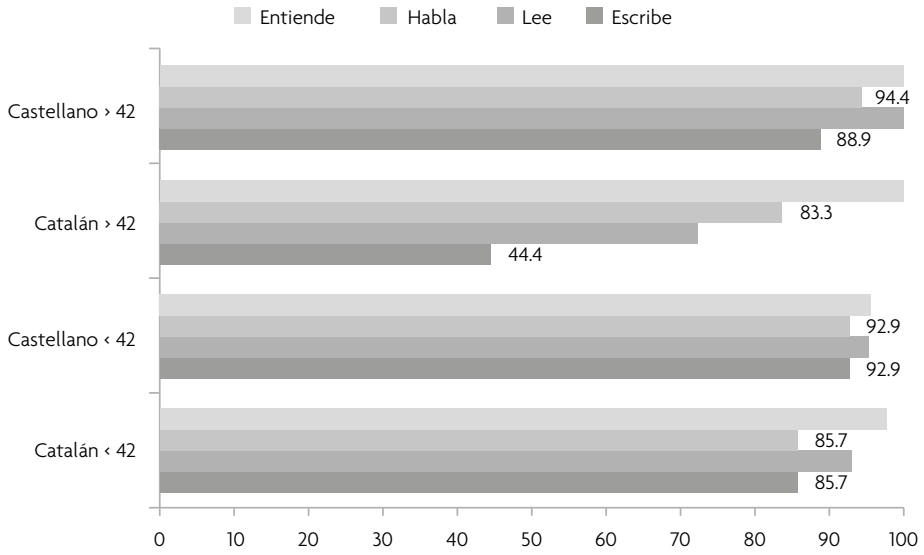
Nota. Las frecuencias que aparecen en la figura corresponden a la respuesta "muy bien" de la pregunta que pide al informante que evalúe su nivel de conocimiento sobre una escala de cinco grados: de "nada" a "muy bien".

Es palmario que ni la lengua materna o familiar, ni luego la educación en la escuela, son capaces de contrarrestar el enorme poder e influencia que ejerce el castellano a través de los medios de comunicación, las redes sociales, el cine, el etiquetaje, etc. en los catalanes que viven en esta ciudad norteamericana.

Sin embargo, dado que los inmigrantes de más de 40 años no se escolarizaron en catalán, es lógico suponer que el nivel de conocimiento de las lenguas variará según la edad de los informantes, independientemente de la lengua materna que tengan. Efectivamente, como se puede observar en la figura 5, el nivel de conocimiento del catalán y del castellano que tienen los menores de 42 años es bastante equilibrado, aunque sigue siendo menor en catalán, mientras que el nivel que tienen los mayores de 42 está mucho más descompensado, dado que declararon ser menos competentes para leer y, sobretodo, para escribir catalán. Además, el nivel de conocimiento del catalán de los más jóvenes es más alto que el de los más adultos.

FIGURA 5

Nivel de conocimiento del catalán y del castellano según la edad



Nota. Las frecuencias que aparecen en la figura corresponden a la respuesta "muy bien" de la pregunta que pide al informante que evalúe su nivel de conocimiento sobre una escala de cinco grados: de "nada" a "muy bien".

La información sobre el nivel de usos lingüísticos en las relaciones privadas procede de tres preguntas diferentes en las que se les pidió evaluar el grado en que hablaban catalán, castellano, inglés y otras lenguas, es decir, con la pareja, los amigos residentes en Estados Unidos y los vecinos. La tabla 1 muestra que el uso de las lenguas está condicionado no solo por factores de tipo externo, como lo es el entorno lingüístico, donde el inglés resultó ser el idioma más hablado con los vecinos, seguido del castellano, sino también por factores más personales, dado que el catalán y el inglés son las lenguas más usadas con la pareja.

TABLA 1

Media del grado de utilización del catalán, castellano, inglés y otras lenguas con la pareja, los amigos y los vecinos

	Pareja (N = 41)	*Amigos (N = 62)*	*Vecinos (N = 62)*
Catalán	2.9	3.1	1.2
Castellano	1.9	3.2	1.9
Inglés	2.9	4.2	4.6

TABLA 1

Media del grado de utilización del catalán, castellano, inglés y otras lenguas con la pareja, los amigos y los vecinos

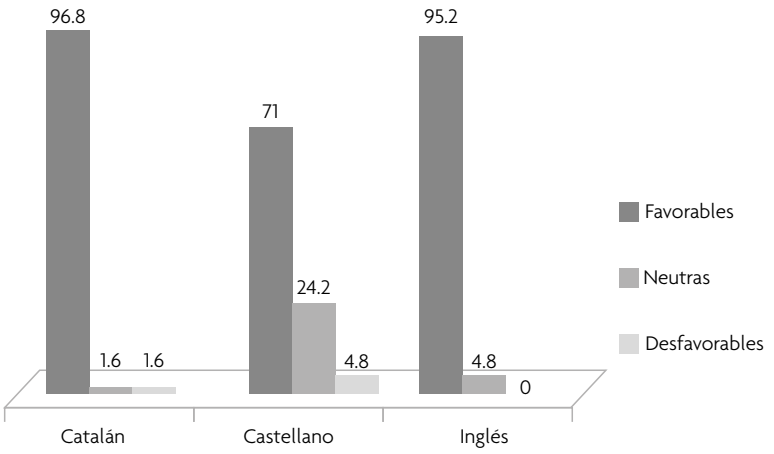
	Pareja (N = 41)	*Amigos (N = 62)*	*Vecinos (N = 62)*
Otras	1.1	1.1	1.0

Nota. La media corresponde a escales que miden el uso de las lenguas en cinco grados, donde 5 equivale a "siempre" y 1 a "nunca".

El perfil sociolingüístico de los inmigrantes se completará con la explicación de las actitudes lingüísticas por una parte y la identidad por otra. En relación con las actitudes, las medias que aquí presentamos corresponden a los 10 ítems o afirmaciones más arriba presentados y que aparecían junto a una escala Likert de cinco grados. Siguiendo una práctica realizada en otros estudios (Casesnoves & Sankoff, 2004; Casesnoves, 2010) recodificamos estas opciones concediéndole valores que varían de 0 a 100. Las puntuaciones que están por debajo del 33.333 se califican de actitudes desfavorables, de actitudes neutras las que se enmarcan entre 33.334 y 66.666 y de actitudes favorables las que van desde el 66.667 hasta el 100.000. La figura 6 muestra las actitudes generales de los inmigrantes catalanes hacia el catalán, el inglés y el castellano.

FIGURA 6

Actitudes hacia el catalán, el castellano y el inglés



El alto porcentaje de actitudes favorables que recibe el catalán podría explicarse por el hecho de que una parte importante de participantes

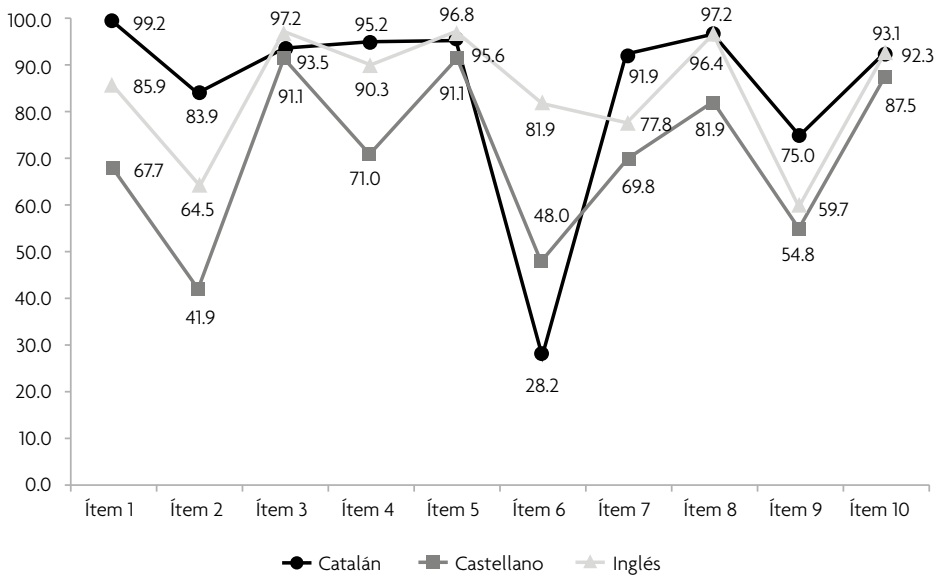
se contactaron a través de instituciones u organizaciones catalanas. Pero también podría darse el caso de que los inmigrantes estuvieran reproduciendo en un contexto de inmigración los patrones del lugar de origen, en tanto que en la península el catalán goza de mayor prestigio que el castellano. Aún suponiendo que esto fuera así, lo cierto es que las actitudes favorables que tienen inmigrantes del catalán superan con creces la de los residentes en Cataluña, según los resultados del estudio de Huguet (2007).[5]

En cuanto a los resultados del inglés, llama poderosamente la atención la inexistencia de actitudes desfavorables junto con la generalización de actitudes favorables. La media de edad de unos informantes relativamente jóvenes, 39 años, y su alto nivel de estudios podrían explicar estos singulares resultados.

La figura 7 ilustra los resultados detallados para cada uno de los diferentes ítems que componen las actitudes de los hablantes.

FIGURA 7

Actitudes hacia el catalán, el castellano y el inglés por ítems



En relación con el catalán, excepto en el ítem 6 «No se puede hablar otras lenguas más útiles que el catalán», que entraría dentro de la catego-

[5] Hay que tener en cuenta que en este estudio se usa la misma escala Likert y los mismos ítems para medir las actitudes, por lo que la comparación, tantas veces arriesgada, es aquí totalmente válida.

ría de actitud desfavorable, en el resto las actitudes son extremadamente favorables, superando incluso al inglés en cuatro ítems y alcanzando casi completamente el consenso: ítem 1 «Me gusta oír el catalán hablado», ítem 2 «Prefiero que me hablen en catalán», ítem 7 «No me importaría casarme con un hablante de catalán» e ítem 9 «Me gustaría que el catalán tuviese una mayor presencia en los Estados Unidos». En breve, en el contexto americano los inmigrantes catalanes muestran actitudes muy favorables hacia la lengua de origen, especialmente en los aspectos más personales e íntimos.

En cuanto al inglés, las actitudes son también muy favorables y solo supera al catalán en dos ítems: ítem 3 «Merece la pena hablar inglés» e ítem 6 comentado más arriba, ambos relacionados con la utilidad de esta lengua.

Respecto al castellano, aunque no existe ninguna actitud desfavorable, tres son los ítems en que las puntuaciones entran dentro de la categoría de actitudes neutras: ítem 2 «Prefiero que me hablen en castellano», ítem 6 «No se puede aprender otras lenguas más útiles que el castellano» e ítem 9 «Me gustaría que el castellano tuviese una mayor presencia en los Estados Unidos», es decir, aspectos mayormente relacionados con su utilidad y su extensión social (aunque el ítem 2 sería personal).

En conclusión, el inglés y, sobre todo el catalán, son las lenguas que despiertan actitudes más favorables entre los inmigrantes catalanes, mientras que las actitudes hacia el castellano resultan ser más neutras. No podemos acabar este apartado sin dejar de subrayar que las actitudes hacia el catalán y el inglés resultan ser bastante extremas, especialmente si las comparamos con otros estudios que siguieron la misma metodología pero en el contexto español (Lasagabaster & Huguet, 2007).

Por último y en referencia a la identidad, la tabla 2 muestra las respuestas a las tres preguntas directas «¿En qué grado te consideras (Catalán, Español, Americano)?» que miden el sentimiento de identificación en una escala de cinco grados, donde 1 correspondía a "nada" y 5 a "del todo".

TABLA 2

Grado de identificación con los catalanes, españoles y americanos

	Catalán	Español	Americano
Nada	0.0	37.1	51.6
Un poco	0.0	35.5	21.0
Bastante	1.8	14.5	16.1
Mucho	17.6	8.1	11.3
Del todo	80.6	4.8	0.0

La inmensa mayoría de los participantes se identifican completamente con los catalanes, mientras que solo 5% lo hace con los españoles y ninguno con los americanos. Además, más del 70% no se identifica nada o solo un poco con los españoles y/o con los americanos. Estos resultados son bastante sorprendentes cuando los comparamos con los que ofrecen las encuestas realizadas en la península. Por ejemplo, en un estudio realizado en Cataluña a principios del 2000, únicamente 44% de la población declaró sentirse solo o más catalana que española (Fabà & Lliberia, 2011); en otro un poco más reciente el porcentaje baja hasta 39% (CIS, 2010).

Teniendo en cuenta que la identidad no es un concepto absoluto, sino relativo, que se construye *en relación* y/o *por oposición* a otros, concebimos un índice a partir de la diferencia de identificación con cada uno de los grupos pertinentes (cf. *Substractive identification* de Ros, Cano & Huici, 1987). Dicho de otra manera, construimos dos nuevas variables sustrayendo, para cada individuo, el valor de la identificación con los catalanes al valor de la identificación con los españoles y con los americanos, respectivamente. La identidad española y la americana representan, pues, grados relativos de identificación con estos dos grupos *en comparación con los catalanes*.

Procedimiento

Antes de administrar el cuestionario final realizamos una prueba piloto para terminar las preguntas y el formato de la encuesta. Aprovechando los contactos personales que se habían asegurado durante la fase etnográfica, distribuimos personalmente unos 20 cuestionarios durante la celebración de Navidad en el *Catalan Institute of America*. Esta prueba nos permitió suprimir algunas preguntas no pertinentes, corregir la redacción de otras que no habían quedado claras e introducir, finalmente, unas cuantas más que se revelaron necesarias.

Enfrentados a un colectivo poco estudiado y de difícil acceso, en tanto que no aparece localizado geográficamente ni identificado como tal en ninguna base de datos oficial, recurrimos a distribuir el cuestionario a través de los grupos virtuales de las redes sociales, que por el nombre que llevan pueden tener una relación con la población catalana en NY. Así, enviamos repetidas solicitudes de participación a los siguientes grupos de correo electrónico y redes sociales (Facebook y Twitter): *Catalan Institute of America, Instituto Cervantes, Catalanes en el Mundo, Catalans al Món, Españoles viviendo en Nueva York, Españoles en Nueva York, Català a Columbia University, Becarios «La Caixa»,* y *Penya FC Barcelona NYC.* Además, para incrementar la participación recurrimos a la técnica de bola de nieve (pidiéndole a conocidos y con-

tactos que difundieran la petición). Con el afán de contrarrestar la posible contaminación de datos, incluimos preguntas dirigidas a filtrar aquellos participantes que no se ajustaran a los criterios del estudio (por ejemplo, que no habían nacido en terreno catalán o que no vivían dentro de los límites geográficos del estudio). Aunque este trabajo refleja un número mínimo de cuestionarios para su computación estadística significativa, los resultados que aquí se muestran deben tomarse como un informe provisional; a pesar de la dificultad de conseguir participación, la recopilación de datos sigue en activo, con la esperanza de incrementar el tamaño de la muestra.

Análisis y tratamiento estadístico

El análisis estadístico de datos, una vez codificados y normalizados, se llevó a cabo con el programa estadístico SPSS (versión 20.0 para Mac). Para la presentación del objeto de estudio (la transmisión intergeneracional de las lenguas), se hallaron las medias de tendencia central y las frecuencias absolutas y relativas. Para descubrir los factores que explican y predicen la transmisión del catalán se realizó un análisis de regresión múltiple por etapas. Esta técnica estadística se utiliza para estudiar la relación cuantitativa y causal entre variables: la variable dependiente (Y), aquí la transmisión del catalán, y una o más variables llamadas dependientes (X_1, X_2, X_3…), en nuestro caso todas las características sociodemográficas y lingüísticas de los participantes que hemos mostrado en la sección anterior: edad, sexo, nivel de estudios, años de residencia en los Estados Unidos, lengua materna, nivel de conocimiento del catalán, castellano e inglés, frecuencia de uso en las relaciones privadas y actitudes hacia estas tres lenguas.

El análisis por etapas se realizó siguiendo un orden lógico de las relaciones de causalidad que se derivan de las variables (Casesnoves & Sankoff, 2003). Si un evento o condición está correlacionada con otro, que ya existía antes, este no puede ser el resultado del que lo precedía. Teniendo esto en cuenta, consideramos que los factores sociodemográficos (edad, sexo, origen de los padres, nivel de estudios y los años de residencia en los Estados Unidos) son potencialmente explicativos de otras variables derivadas de estas o adquiridas con posterioridad y que están más relacionadas con el comportamiento, por ejemplo, la lengua materna, el conocimiento lingüístico, los sentimientos de identificación y las actitudes lingüísticas.

Resultados

¿Qué lengua(s) transmiten los inmigrantes catalanes con mayor frecuencia?

Treinta y tres, de los 62 que participaron en nuestro estudio, tenían hijos: 15 solo uno, 16 dos y 5 más de dos. La tabla 2 muestra el lugar de nacimiento.

De la tabla 3 llama la atención que el nacimiento del tercer hijo se produce con más frecuencia en Cataluña que en EE.UU.; con el segundo hijo se inicia una tendencia al aumento de nacimientos en EE.UU. De todas formas el número absoluto es tan bajo que no podemos extraer ninguna generalidad. Lo que revelan las cifras es que la mitad o un poco más de los nacimientos del primer y segundo hijo se han producido en EE.UU.

TABLA 3

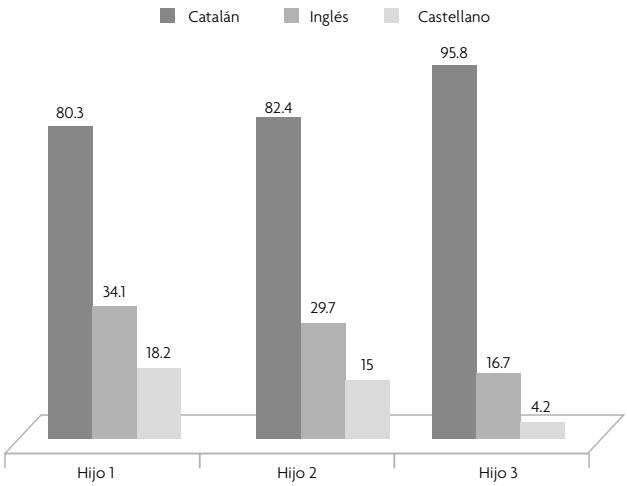
Lugar de nacimiento de cada uno de los hijos

	Hijo 1 (N = 33)	*Hijo 2 (N = 16)*	*Hijo 3 (N = 5)*
Cataluña	34.4	37.5	60.0
Estados Unidos	50.0	56.3	40.0
Otros	15.6	6.3	0.0

La pregunta del cuestionario que explora la transmisión intergeneracional pidió evaluar la frecuencia con la que hablan las lenguas con sus hijos, en una escala de cinco puntos, donde 1 representa "nunca" y 5 "siempre". Tras la normalización de los valores de 0 a 100, los resultados (figura 8) revelan que el lugar de nacimiento parece ser independiente de la lengua que usan con sus hijos, puesto que la transmisión del inglés disminuye conforme aumenta el número de nacidos en EE.UU.

FIGURA 8

Porcentaje de uso del catalán, inglés y castellano de los padres con los hijos



¿Qué factores predicen la transmisión del catalán?

Para llegar a saber qué factor o factores sociodemográficos, lingüísticos, actitudinales o de identidad explican y predicen la transmisión del catalán en la ciudad de Nueva York, utilizamos como variable dependiente aquella que mide el grado de uso del catalán con el primer hijo. Esta decisión viene condicionada por la necesidad de contar con el mayor número posible de casos: 33. Llevamos a cabo una serie de análisis de regresión múltiple basados en la relación de causalidad comentada más arriba. De manera que primero exploramos en qué medida las variables sociodemográficas consideradas (nivel de estudios, años de escolarización en catalán, lengua materna y años de residencia en Estados Unidos) influían en el nivel de conocimiento lingüístico, la identidad y las actitudes lingüísticas; luego, si todos estos factores explicaban los usos lingüísticos y, por último, de qué forma contribuían a predecir la transmisión del catalán a los hijos.

Como se muestra en la tabla 4, la escolarización en catalán explica 41% de la varianza del nivel de conocimiento de este: cuantos más años de escuela en catalán, mayor nivel de competencia en esta lengua. El nivel de estudios explica 7% de la variación de la competencia en inglés, de manera que a mayor nivel de estudios, mayor nivel de conocimiento de esta lengua. El conocimiento del castellano, en cambio, es independiente y no se ve afectado por ninguno de estos factores, lo que viene a decir que se aprende igual de bien sea cual sea la lengua de instrucción en la escuela, como corresponde por otra parte a cualquier lengua normalizada.

TABLA 4

Análisis de regresión del nivel de competencia lingüística según factores sociodemográficos

Variables dependientes	*Variables explicativas**	*Coeficiente estandarizado (B)*	*t*	*Sig.*	R^2
Conocimiento del catalán	Escolarización en catalán	−0.64	−6.24	0.00	41%
Conocimiento del castellano	(ninguna)				
Conocimiento del inglés	Nivel de estudios	0.28	16.1	0.02	7%

* La regresión por pasos excluye automáticamente las variables que no son significativamente explicativas: ni la lengua materna, ni los años de residencia en los EE.UU. fueron elegidas para ninguno de los tres análisis de regresión de la tabla 4.

La lengua materna contribuye a explicar los sentimientos de identidad con los españoles (13%); asimismo, la cantidad de años viviendo en EE.UU. y la escolarización en catalán son responsables del 24% de la identidad americana (tabla 5).

TABLA 5

Análisis de regresión de la identidad según factores sociodemográficos

Variables dependientes	*Variables explicativas*	*Coeficiente estandarizado (B)*	*t*	*Sig.*	R^2
Identidad Española	Lengua materna	0.38	3.15	0.00	13%
Identidad Americana	Años en EE.UU.	0.32	2.80	0.00	24%
	Escolarización catalán	0.32	2.73	0.00	

Los inmigrantes catalanes que tuvieron como L1 el castellano se identifican en mayor medida con los españoles que los que tuvieron el catalán como lengua materna. Por otra parte, el hecho de no haberse escolarizado en catalán incrementa, junto con el mayor tiempo que se lleva viviendo en Estados Unidos, las probabilidades de identificarse con los americanos. Cabe recordar que ambos acontecimientos están relacionados, puesto que los inmigrantes de mayor edad son también los que no tuvieron la oportunidad de escolarizarse en catalán y los que desde hace más años están en el continente americano.

La lengua materna explica 10% de la variación de las actitudes hacia el español (tabla 6): los informantes con L1 castellano tienen actitudes más favorables que los que aprendieron primero el catalán.

TABLA 6

Análisis de regresión de las actitudes lingüísticas según factores sociodemográficos

Variables dependientes	*Variables explicativas*	*Coeficiente estandarizado (B)*	*t*	*Sig.*	R^2
Actitudes del catalán	(ninguna)				
Actitudes del castellano	Lengua materna	0.34	2.85	0.00	10%
Actitudes del inglés	(ninguna)				

En segundo lugar, y teniendo en cuenta que si no tenemos un cierto nivel de conocimiento no podremos hablar una lengua, en los análisis de regresión de los usos privados introdujimos, además de las variables sociodemográficas, las variables que midieron las competencias lingüísticas. Los resultados muestran (tabla 7) que el hecho de hablar inglés y castellano no depende del nivel de competencia que se tenga en estas lenguas, sino de otros factores (los años de residencia y la lengua materna respectivamente), pero en cambio, el hecho de hablar catalán sí depende del dominio que se tenga de esta lengua.

TABLA 7

Análisis de regresión de los usos lingüísticos según factores sociodemográficos y nivel de competencias lingüísticas

Variables dependientes	*Variables explicativas*	*Coeficiente estandarizado (B)*	*t*	*Sig.*	R^2
Usos del catalán	Competencia en catalán	0.38	2.58	0.01	12%
Usos del castellano	Lengua materna	0.32	2.11	0.04	8%
Usos del inglés	Años en EE.UU.	0.44	3.05	0.00	18%

Por último, veamos qué variable (sociodemográfica, competencial y uso, de identidad o actitudinal) explica la transmisión del catalán en un contexto de inmigración. La tabla 8 muestra que del conjunto de variables sociodemográficas, las dos que tienen que ver con la lengua de instrucción, la escolarización y los años de residencia en EE.UU., explican el 32%: a menor número de años viviendo en NY, pero mayor de estudios en catalán, habrá más probabilidades de hablar catalán con el primer hijo.

TABLA 8

Análisis de regresión de la transmisión del catalán según factores sociodemográficos

Variable dependiente	*Variables explicativas*	*Coeficiente estandarizado (B)*	*t*	*Sig.*	R^2
Transmisión del catalán	Escolarización catalán	−0.39	−2.61	0.01	32%
	Años en EE.UU.	−0.36	−2.39	0.02	

Al añadir el nivel de competencia en las diferentes lenguas, el análisis incorpora el conocimiento del catalán pero desecha la escolarización (tabla 9). La dependencia de las dos variables (*cf.* Tabla 4) justifica este resultado que aumenta 1% las probabilidades de predecir la transmisión del catalán.

TABLA 9

Análisis de regresión de la transmisión del catalán según factores sociodemográficos y nivel de competencias lingüísticas

Variable dependiente	*Variables explicativas*	*Coeficiente estandarizado (B)*	*t*	*Sig.*	R^2
Transmisión del catalán	Competencia en catalán	0.40	2.63	0.01	33%
	Años en EE.UU.	−0.35	−2.28	0.03	

La tabla 10 muestra que al tomar en cuenta las competencias y los usos lingüísticos, la ecuación del análisis no introduce ninguna de las

variables lingüísticas consideradas, perdiendo así un poder explicativo, el cual se reduce a la mitad.

TABLA 10

Análisis de regresión de la transmisión del catalán según factores sociodemográficos, nivel de competencias y de usos lingüísticos

Variable dependiente	*Variables explicativas*	*Coeficiente estandarizado (B)*	*t*	*Sig.*	R^2
Transmisión del catalán	Años en EE.UU.	.–0.39	–2.23	0.03	16%

Para los análisis posteriores decidimos desestimar los usos lingüísticos y dejar las competencias. Al considerar la identidad, el resultado del análisis no mostró ningún cambio en la tabla 9. Sin embargo, teniendo en cuenta las actitudes lingüísticas (tabla 11) el análisis retuvo las actitudes hacia el castellano y aumentó la variación explicada hasta 43%. Así como la cantidad de años residiendo en los Estados Unidos va en detrimento de la transmisión del catalán, también lo es el tener unas actitudes más favorables hacia el castellano.

TABLA 11

Análisis de regresión de la transmisión del catalán según factores sociodemográficos, nivel de competencias lingüísticas, identidad y actitudes lingüísticas

Variable dependiente	*Variables explicativas*	*Coeficiente estandarizado (B)*	*t*	*Sig.*	R^2
	Competencia en catalán	0.36	2.54	0.02	
Transmisión del catalán	Años en EE.UU.	–0.37	–2.59	0.01	43%
	Actitudes del castellano	–0.37	–2.20	0.03	

Resumiendo, la lengua en la que se escolarizaron los emigrantes catalanes explica y predice en gran medida (41%) el nivel de conocimiento adquirido en catalán, lo que a su vez está estrechamente relacionado con los años que llevan viviendo en los EE.UU. e indirectamente con la edad, siendo los mayores de 42 años, educados en castellano, los que más tiempo llevan en el continente americano y los que poseen menos competencia en catalán. Cabe remarcar, por otra parte, que el nivel de conocimiento del castellano, más alto que el del catalán, no depende de ninguno de estos factores. Hasta aquí tenemos unos resultados bastante coherentes con los obtenidos en estudios realizados en el territorio original y, en cierto modo, pronosticables. En este sentido, tampoco es de extrañar que la probabilidad de hablar inglés con los amigos y en otros contextos privados sea mayor cuanto más tiempo se lleve en EE.UU., o que hablen más castellano los emigrantes que tuvieron como lengua materna esta y no el

catalán. Tampoco debe sorprendernos que las actitudes hacia el catalán sean positivas, puesto que también en Cataluña goza de un alto prestigio (Huguet & Suïls, 1997; Huguet, 2007; Woolard, 1984, 1989 y 2009; Woolard & Gahng, 1990), aunque es cierto que aquí se revelaron extremadamente favorables.

Lo que empieza a ser diferente de lo que ocurre en la península es ese grado tan alto de identificación con los catalanes, en contraposición a los españoles y a los americanos. O el hecho de que un mayor nivel de conocimiento del catalán implique luego un mayor uso, ya que en Cataluña se ha mostrado ampliamente la independencia entre competencia y habla (Vila, 2006; Pujolar *et al.*, 2010). Aclaremos que esta independencia se produce solo en el caso de los individuos que hablan preferente y/o habitualmente catalán, puesto que se ha comprobado que las personas que principalmente hablan en castellano tienen bajos niveles de conocimiento del catalán (Vila & Sorolla, 2011b). Siguiendo en esta línea, lo que sorprende entonces es que la transmisión del catalán dependa en 43% del nivel de competencia del catalán, así como de las actitudes hacia el castellano (cuanto más negativas más probabilidades de hablar catalán con los hijos).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nuestro estudio se ha centrado en la transmisión intergeneracional de los emigrantes catalanes en NY (en su inmensa mayoría de primera generación, con cerca del 60% ya residente o ciudadano de los EE.UU.). La comunidad catalana se caracteriza por el alto nivel educativo de sus miembros (con 95% de universitarios de los cuales 23% son doctores), y por hacer frente a una situación compleja en la que lenguas con perfiles locales y globales muy distintos están en contacto. Al bilingüismo en español y catalán que los inmigrantes traen consigo se añade el inglés dominante en la comunidad y, en numerosas ocasiones, un cuarto idioma hablado por algunos de los progenitores.

Al formar una familia, el inmigrante catalán tiene que elegir hablar a sus hijos en una de sus dos lenguas maternas; y mientras que todos los padres multilingües se enfrentan a esta decisión vivan donde vivan, en el contexto migratorio la elección tiene la consecuencia de que la transmisión de una de las lenguas conlleva la muy probable exclusión de la otra. Esto es así porque, al contrario que en los contextos de bilingüismo social extendido (como en Cataluña), en los casos de bilingüismo individual la lengua no elegida difícilmente encontrará los canales y el apoyo

sociales y comunitarios que facilitarán su adquisición independiente del seno familiar.[6] En NY, la aplastante presencia del inglés y también, aunque en menor medida, del español, nos llevaría a pensar que los inmigrantes se verían más inclinados a escoger una de estas dos lenguas en el hogar familiar, en detrimento del catalán. Sin embargo, los resultados de nuestro estudio, indican precisamente lo contrario. Ciertamente, resulta sorprendente que en un contexto migratorio en el que se está en contacto con dos lenguas internacionales (de gran prestigio), los catalanes prefieran transmitir el catalán, que en términos cuantitativos y presenciales es mucho más minoritaria: en efecto, la media de uso del catalán con el primer hijo se sitúa en 80%, frente al 34% en inglés y 18% en castellano. Y quizá sorprenda todavía más si consideramos que no eligen transmitir la lengua en la que son más competentes (castellano). Para poder entender esa elección, tendremos que empezar valorando el nivel de conocimiento del catalán de los inmigrantes, el cual debe ser lo suficientemente alto como para provocar una seguridad lingüística que conlleve su uso, tanto en contextos privados como con los hijos. Y, efectivamente, el conocimiento del catalán resulta ser el factor que, indirectamente, en tanto que mediatizado por la escolarización, determina su transmisión.

En segundo lugar, nuestra búsqueda de factores condicionantes para la transmisión en esta situación de contacto nos llevó a considerar las actitudes que presenta esta población con respecto a sus tres lenguas. Lo primero que nos llamó la atención es la falta de actitudes desfavorables hacia ninguna de las lenguas, un resultado paralelo a lo que encontró Lasagabaster en su estudio sobre los vascos americanos en el oeste de EE.UU. Este autor señala que la carencia de actitudes negativas contrasta con los resultados en los territorios originales, lo que le lleva a indicar que existe una conexión entre ser miembro de la diáspora y hablante de una lengua minoritaria, y mantener actitudes positivas hacia las diferentes lenguas en contacto. A pesar de la no existencia de actitudes negativas, la comparación entre actitudes positivas y neutras revela una jerarquía según la cual el catalán sería la lengua más positivamente valorada (y ello con más consenso), superando al inglés y al castellano. Nueva-

[6] Hasta qué punto los padres emigrantes son conscientes a priori de las consecuencias más o menos exclusivistas de su elección lingüística. No es extraño el comentario en las entrevistas de que la lengua no elegida en el seno familiar ya se adquirirá por otros canales. Esta concepción de la automaticidad de la adquisición es compartida por otras comunidades con lenguas minoritarias, como la de los inmigrantes hablantes de zapoteco en California (Gabriela Pérez Báez, comunicación personal). Sin embargo, pronto los padres se dan cuenta de las consecuencias de su elección, y, mientras que en muchos casos deciden tomar medidas paliativas (a través de niñeras, escuelas de idiomas para niños, o por contacto con los familiares), en otros es demasiado tarde para asegurar la adquisición de la lengua no elegida en el hogar.

mente, este dato está en consonancia con los hallazgos de Lasagabaster (2006), según los cuales los vascos americanos de origen peninsular muestran actitudes más favorables hacia el vasco que hacia el español. En el caso del catalán, aún más que el vasco, un factor importante quizá sea el prestigio que goza esta lengua en el territorio original.

Por lo que respecta al análisis de los valores asociados a cada una de las lenguas, destacan los valores más personales e íntimos, asignados al catalán, mientras que el inglés es considerado más útil, en tanto que el castellano, reconocido como más útil y con más extensión social que el catalán, es el menos vinculado con los valores afectivos, de responsabilidad y motivación, que son esenciales para su transmisión (Fishman, 2001b). Ciertamente, las actitudes favorables al castellano (junto con los años de residencia) van en detrimento de la transmisión del catalán, lo que sugiere que los aspectos afectivos tienen un papel esencial en la supervivencia de una lengua.

Nuestro estudio coincide también con Lasagabaster en descubrir que la identidad no mantiene una relación significativa con las actitudes lingüísticas, ni lo hace con la competencia o la transmisión. 98.2% de los catalanes neoyorquinos declararon identificarse del todo y/o mucho con los catalanes, mientras que solo 12.9% se consideraron españoles y 11% americanos. En resumen, nuestros sujetos se identificaron como catalanes, pero poco como españoles y americanos.

Que no se identifiquen como americanos (a pesar de poseer la residencia o la ciudadanía) está en harmonía con los resultados de otros estudios de poblaciones similares: por ejemplo, Hoffman (1989) documenta que los miembros de la comunidad iraniana en EE.UU. se identificaron muy poco con la sociedad americana, a pesar de haber adoptado el inglés como lengua dominante y de su considerable asimilación en la cultura y sociedad estadounidense. En el caso de los catalanes en NY, quizá sorprenda que su identificación con el país de su pasaporte sea tan baja como la del país de adopción, cuando se compara con la identificación étnica catalana. De hecho, no es común encontrar en la literatura sobre las poblaciones diaspóricas una identificación tan rotunda con una sola categoría, dado que es más típico entre estos colectivos habitar más de una identidad, o, como expresa Woodward (2002, y también Lasagabaster 2006), habitar un *nuevo tipo* de identidad construida en constante negociación entre las diversas identidades y culturas con las que se está en contacto, y como resultado del deseo de mantener vínculos con los territorios de origen, sus lenguas y sus culturas.

En resumen, nuestro estudio revela algunos hechos sorprendentes sobre la transmisión intergeneracional, derivada del contacto entre el es-

pañol, el catalán y el inglés, dentro del colectivo de inmigrantes catalanes residente en NY. Contra todo pronóstico, en su gran mayoría los padres de estas familias multilingües deciden transmitir el catalán (en muchos casos con la exclusión del castellano), a pesar de las pocas oportunidades de usarlo en su vida diaria, la falta de apoyo institucional y el bajo valor instrumental asociado a esta lengua. Los valores afectivos y de intimidad, así como el nivel de competencia que se tiene en esta lengua, relacionado con la escolarización y los años que llevan viviendo en EE.UU., parecen ser los más determinantes, mientras que la identidad no parece tener una relación significativa con la transmisión (ya que es la misma entre los padres que transmiten el catalán y los que no).

No podemos acabar sin advertir que estamos ante un tipo determinado de inmigrantes, los *afortunados*, que hasta el momento han sido definidos atendiendo a criterios económicos y sociales. En el caso de los catalanes, encontramos la particularidad lingüística de que la transmisión y conservación de la lengua de origen, de reconocido prestigio interno y con un gran apoyo institucional, es otro elemento que ayuda a diferenciarlos de los inmigrantes económicos y/o de otras lenguas minoritarias menos *afortunadas*.

REFERENCIAS

Boix-Fuster, E. (2009). *Català o castellà amb els fills? La transmissió de la llengua en famílies bilingües a Barcelona*. Sant Cugat del Vallés: Editorial Rourich.

Brennan, T. (1997). *At Home in the World: Cosmopolitanism Now*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Casesnoves, R. (2010). Changing linguistic attitudes in Valencia. The effects of Language Planning Measures. *Journal of Sociolinguistics,* 14(4), pp. 477-500.

Casesnoves, R. & Sankoff, D. (2003). Identity as the primary determinant of language choice. *Journal of Sociolinguistics,* 7(1), pp. 50-64.

———. (2004). The Valencian revival: why usage lags behind competence. *Language in Society*, 33(1), pp. 1-31

Centro de Investigaciones Sociológicas. (2010). *Barómetro autonómico II. Cataluña*. (Estudio núm. 2,829). Madrid: CIS. Recuperado de http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/listaEstudiosYear.jsp?pagina=2&orden=0&year=2010&desc=

Del Valle, J. (2006). US Latinos, la *hispanofonía* and the language ideologies of High Modernity. En Mar-Molinero, C. & Stewart, M. (Eds.), *Globalization and Language in the Spanish-Speaking World* (pp. 27-46). Nueva York: Palgrave-McMillan.

Extra, G. & Verhoeven, L. (Eds.). (1993). *Immigrant Languages in Europe*. Clevendon: Multilingual Matters.

Fabà, A. & Llaberia, M. (2011). *Les llengües a Catalunya, 2001-2005*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Finegan, E. & J. R. Rickford (eds.) (2004). *Language in the USA: Themes for the Twenty-First Century*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift*. Clevendon: Multilingual Matters.

———. (2001a). *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift Revisited: A 21st Century Perspective.* Clevendon: Multilingual Matters.

———. (2001b). If threatened languages can be saved, then can dead languages be revived? *Current Issues in Language Planning*, (2), pp. 222-230.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.* Malden, MA y Oxford: Basil/Blackwell.

García. O. & Fishman, J. A. (Eds.). (2002). *The Multilingual Apple. Languages in New York City*. Berlín: Mouton de Gruyter.

García, M. (2003). Recent Research on Language Maintenance. *Annual Review of Applied Linguistics*, (23), pp. 22-43.

Grin, F. & Vaillancourt, F. (1997). The economics of multilingualism: Overview and analytical framework. *Annual Review of Applied Linguistics,* (17), pp. 43-65.

Henley, A. & Jones, R. (2005). Earnings and linguistic proficiency in a bilingual economy. *The Manchester School,* 73(3), pp. 300-320.

Hoffman, D. (1989). Language and culture acquisition among Iranians in the United States. *Anthropology and Education Quarterly* , (20), pp. 118-132.

Huguet, A. (2007). Language use and language attitudes in Catalonia. En Lasagabaster, D. & Huguet, A. (Eds.), *Multilingualism in European Bilingual Context. Language Use and Attitudes* (pp. 17-39). Clevedon: Multilingual Matters.

Huguet, A. & Suïls, J. (1997). Influència del prestigi de les llengües en les actituds lingüístiques dels escolars: el cas de Catalunya i l'Aragó catalanòfon. *Llengua i Ús. Revista Tècnica de Política Lingüística*, 10(3), pp. 1-6.

Institut d'Estadística de Catalunya. (2004). *Estadística d'usos lingüístics a Catalunya. 2003*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

———. (2009). *Enquesta d'usos lingüístics de la població. 2008*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Juarros-Daussà, E. (2012a). Language Transmission Among Catalan and Galician families in New York City. *Selected Proceedings of the 6th International Workshop on Spanish Sociolinguistics*. Somerville, MA: Cascadilla Press.

———. (2012b). Ideologías lingüísticas y transmisión en las poblaciones catalana y gallega de la Ciudad de Nueva York. *LL Journal*, 7(1). Recuperado de http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/1211

Lanz. T. & Juarros-Daussà, E. (en preparación). *Linguistic Complexity in the Catalan migration context: Catalans in New York, and Muslims in Catalonia*.

Lasagabaster, D. (2006). *Las lenguas de la diáspora vasca en el Oeste de los Estados Unidos*. Argitaletxea: Lete.

Lasagabaster, D. & Huguet, A. (2007). *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes.* Clevendon: Multilingual Matters.

Leeman, J. (en preparación). Race, language, and Latinos in the history of the US Census. En Del Valle, J. (Ed.), *A Political History of Spanish: The Making of a Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lindenfeld, J. & Varro, G. (2008). Language maintenance among «fortunate immigrants»: the French in the United States and Americans in France. *International Journal of the Sociology of Language*, (189), pp. 115-131.

Otheguy, R. & Zentella, A. C. (2012). *Spanish in New York. Language Contact, Dialectal Leveling, and Structural Continuity.* Nueva York: Oxford University Press.

Pujolar, J., Gonzàlez, I., Font, A. & Martínez, R. (2010). *Llengua i joves. Usos i percepcions lingüístics de la joventut catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Ros, M., Cano, J. I. & Huici, C. (1987). Language and Intergroup Perception in Spain. *Journal of Language and Social Psychology*, 6 (3-4), pp. 243-259.

Schmidt, R. (2009). English Hegemony and the Politics of Ethno-Linguistic Justice in the US. En Salaberry, R. (Ed.), *Language Allegiances and Bilingualism in the US* (pp. 172-195). Bristol: Multilingual Matters.

Shieffelin, B., Woolard, K. A. & Kroslrity, P. (Eds.). (1998). *Language Ideologies: Practice and Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español.* Washington, DC: Georgetown University Press.

Smolicz, J. J., Nical, I. & Secombe, M. J. (2000). Educational policies and language maintenance in multilingual settings: Australia and the Philippines. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(4), pp. 242-264.

Vila, F. X. (2003). Els usos lingüístics interpersonals no familiars a Catalunya. Estat de la qüestió a començament del segle XXI. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, (17), pp. 77-158.

———. (2006). *Entre els coneixements, els usos i les representacions: possibilitats i límits de l'anàlisi*. Barcelona: Xarxa CRUSCAT.

Vila, F. X. & Sorolla, N. (2011a). Les llengües en els usos interpersonals i en el consum mediàti i cultural. En Solé, J. (Coord.), *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2008: anàlisi. Volum I* (pp. 101-135). Barcelona: Generalitat de Catalunya.

———. (2011b). Els grups segons els usos lingüístics. En Solé, J. (Coord.), *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2008: anàlisi. Volum I* (pp. 101-135). Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Wölck, W. (2004). Universals of language maintenance, shift and change. *Collegium Anthropologicum*, (28), pp. 5-12.

———. (2007). Concepts, methods and contact linguistic universals: a personal review. *Plurilingua,* (30).

Woodward, K. (2002). *Understanding Identity*. Londres: Arnold.

Woolard, K. A. (1984). A Formal Measure of Language Attitudes in Barcelona. *International Journal of the Sociology of Language*, (47), pp. 63-71.

———. (1989). *Double Talk. Bilingualism and the Politics of Ethnicity in Catalonia.* California: Standford University Press.

———. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. En Shieffelin, B., Woolard, K. A. & Kroskrity, P. (Eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory* (pp. 3-47). Oxford: Oxford University Press.

———. (2009). Linguistic Consciousness among Adolescents in Catalonia: a case study from the Barcelona urban area in longitudinal perspective. *Zeitschriftfür Katalanistik*, (22), pp. 125-149.

Woolard, K. A. & Gahng, T-G. (1990). Changing language policies and attitudes in autonomous Catalonia. *Language in Society*, (19), pp. 311-30.

Woolard, K. A. & Shieffelin, B. (1994). Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*, (25), pp. 55-82.

Zentella, A. C. (1997). *Growing up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Oxford y Malden, MA: Blackwell.

———. (2004). *Spanish in the Northeast* (pp. 182-204).

Autores

Amado Alarcón
Licenciado en Ciencias Políticas y doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor titular de Sociología en la Universidad Rovira i Virgili. Sus principales líneas de investigación son: lenguaje, migraciones y trabajo. Es presidente del Comité de Investigación 25 Lenguaje y Sociedad (RC25) de la Asociación Internacional de Sociología.

Raquel Casesnoves-Ferrer
Doctora en Antropología por la Universidad de Montreal. Durante los últimos 10 años ha sido investigadora postdoctoral en el Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA) de la Universitat Pompeu Fabra en Barcelona, donde abrió un campo de investigación sobre proyecciones demolingüísticas. A través del proyecto estatal FFI20-16066/FILO continúa investigando sobre las lenguas en contacto, actitudes y usos lingüísticos.

Willelmira Castillejos López
Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma Chapingo. Sus principales investigaciones están focalizadas sobre las actitudes en el lenguaje, en particular, la inseguridad lingüística de hablantes en el ámbito escolar. Ha publicado varios textos sobre terminología y análisis del error bajo la metodología de lingüística de corpus.
Contacto: williecastillejos@hotmail.com

Carmen Cayetana Castro Moreno
Desde el año 2010 es profesora ayudante doctora de tiempo completo en la Universidad de Sevilla. Su línea de investigación se centra principalmente en el estudio de la lexicología y sintaxis alemana, aplicada a la traducción desde un punto de vista contrastivo. De ello se derivan sus estudios en torno al léxico, a los procesos de formación de palabras y, especialmente, a la didáctica derivada de los procesos de doble codificación de la lengua castellana.

Fabiane Cristina de Mello
Maestranda en Lingüística Aplicada y licenciada en Letras Portugués/Español por la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Brasil. Su línea de investigación es la presencia/ausencia de América Latina en los currículos de formación de profesores.
Contacto: faby_zzinha@hotmail.com

Miguel Figueroa
Doctor en Antropología Social e investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México (SNI). Entre sus publicaciones más destacadas está el libro *Xopancuicatl. Cantos de lluvias, cantos de verano*, y el artículo «Derechos lingüísticos y normalización lingüística en la Universidad Veracruzana», publicado en la *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*. Contacto: migfigueroa@uv.mx

Dorotea Frank Kersch
Doctora en Filología Románica por la Christian Albrechts Universität zu Kiel (Alemania). Profesora investigadora en el Programa de Posgrado en Lingüística Aplicada (UNISINOS), Brasil. Sus temas de investigación son: literacidad, bilingüismo, contacto lingüístico, enseñanza de lenguas en contextos bilingües y actitudes lingüísticas.

Laura Gabriela García Landa
Profesora titular en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE-UNAM). Ha impulsado y consolidado la línea de investigación Política y Planificación Lingüística. Algunas de sus publicaciones más destacadas son: «Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI» (2010) y «Muerte y Vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes» (2012). Contacto: garlanster@gmail.com

María Guadalupe González Trejo
Licenciada en Pedagogía, maestra en Lingüística Aplicada y estudiante del Doctorado en Lingüística (UNAM). Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), donde imparte las materias de Temas Selectos en Diseño de Proyectos Educativos, Currículum y Psicología Social. Ha publicado en México y en Francia varios artículos sobre política y planificación del prestigio y estatus académico.
Contacto: airamgt@yahoo.com

Edith Hernández Méndez
Profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad de Quintana Roo, Chetumal. Ha publicado los textos: «Educar para la convivencia y la coexistencia»; «Investigación en el área de lenguas en la Universidad de Quintana Roo: logros, retos y expectativas»; «Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza de inglés en escuelas primarias», y «Estilos de enseñanza y de aprendizaje: manifestaciones

culturales en el aula de español como lengua extranjera», entre otros. Contacto: hernandez147@gmail.com

Ángel Huguet
Catedrático en el Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida (España). Sus áreas de especialidad son la Psicología Evolutiva y de la Educación. Ha publicado diversos trabajos sobre tópicos relacionados con la enseñanza bilingüe, las actitudes lingüísticas y la adquisición de las lenguas por parte de los descendientes de migrados.
Contacto: huguet@pip.udl.cat

Adelina Ianos
Doctora por la Universidad de Lleida (España). Su tesis está centrada en el análisis de las actitudes lingüísticas de los jóvenes migrantes en Cataluña. Ha publicado varios trabajos sobre este tópico.
Contacto: aianos@pip.udl.cat

Eva J. Daussà
Associate Professor of Linguistics en el Departamento de Lenguas Romances de la State University of New York (Buffalo, EE.UU.). Desde el 2014 forma parte del programa «Multilingüismo y Lenguas Minoritarias» de la Rijksuniversiteit Groningen (Holanda). Se especializa en los temas: multilingüismo social e individual, transmisión familiar del lenguaje y, dinámicas lingüísticas en contextos migratorios.

Teófilo Laime Ajacopa
Lingüista y sociolingüista boliviano. Doctor en Lenguas y Letras por la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Actualmente ejerce la docencia en la carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), en La Paz, Bolivia. En 1998 obtuvo el Premio Nacional de Literatura Infantil en Lengua Quechua (Bolivia). Es Autor de varias publicaciones, entre ellas: *Trilingüismo en regiones andinas de Bolivia* (2011) y *Sociolinguistic fundamentals of trilingualism* (2014).

Cecilio Lapresta
Profesor agregado del área de Sociología en el Departamento de Geografía y Sociología de la Universidad de Lleida (España). Ha publicado diversos trabajos sobre los tópicos lengua-identidad, actitudes lingüísticas e integración en el caso de los descendientes de migrados en Cataluña. Actualmente su trabajo está centrado en la integración lingüística de los jóvenes migrados a Cataluña. Contacto: clapresta@geosoc.udl.cat

David Lasagabaster
Profesor en el Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Sus investigaciones están centradas en la adquisición de lenguas; el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera); actitudes lingüísticas y motivación, y el fomento del multilingüismo. Su trabajo ha sido publicado en varias revistas nacionales e internacionales. Contacto: http://laslab.org/david

Anabel Lorenzo Robles
Actualmente está realizando sus estudios de grado en Derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha colaborado activamente en el desarrollo de proyectos de intervención para recuperar la lengua y las identidades étnicas, por ejemplo: Fortalecimiento de la identidad indígena zapoteca en comunidades migrantes (BIWEYAA).

María Martínez Iglesias
Doctoranda en Sociología por la Universitat Rovira i Virgili. Su investigación doctoral ha sido reconocida por la European Sociological Association (ESA) y la Goethe Universität. Entre sus publicaciones más destacadas están: *Del escaparate a la trastienda: mujeres y trabajo invisible en la confección gallega* y *The New Gender Order and Reconciliation Policies: The Case of Spain*. Contacto: maria.martinezi@urv.cat

Grant McConell
Exprofesor e investigador en la Universidad de Laval (Canadá), donde colaboró en el Centro para la Investigación sobre Bilingüismo y en el Centro Internacional para la Investigación sobre Planificación del Lenguaje. Ha desarrollado varios proyectos internacionales en países como China, India y Rusia. Sus investigaciones lo llevaron a crear un índice sobre la vitalidad del lenguaje, aplicable a cualquier idioma.

José Luis Moctezuma Zamarrón
Licenciado en Lingüística por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Maestro y doctor por la Universidad de Arizona. Desde hace 34 años es investigador en el INAH-Sonora y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Ha impartido cursos en diferentes instituciones. Tiene alrededor de 100 publicaciones, entre libros, artículos y otros impresos.

Lourdes Neri
Maestra en Ciencias Sociales por la Flacso-México y doctoranda en Lingüística por la UNAM. Ha colaborado en el Departamento de Lingüística

Aplicada (CELE) de la UNAM con la línea de investigación Política y planificación del lenguaje. Sus publicaciones abordan distintos temas relacionados con la sociolingüística, la política del lenguaje y la vitalidad de lenguas indígenas, entre otros. Contacto: lourdes.neri@gmail.com

Sònia Parella
Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona e investigadora en el GEDIME (Grupo de Estudios de Inmigración y Minorías Étnicas–UAB) y del CER-Migracions–UAB. Sus principales líneas de investigación son: migración y género; migración y desigualdades étnicas en los mercados de trabajo; asimismo, análisis de procesos y prácticas transnacionales en contextos de migración. Es autora de numerosas publicaciones especializadas.

Iskra Pavez Soto
Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigadora en el Observatorio Regional de Paz y Seguridad (ORPAS) de la Universidad Bernardo O'Higgins (Chile). Entre sus textos destacan: *La niñez migrante en Chile. Rupturas generacionales y de género* (2013), publicado en Berlín; *Los significados de «ser niña y niño migrante»: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile* (2013), presentado en POLIS, Revista Latinoamericana, entre otros. Contacto:
Contacto: iskra.pavez@ubo.cl

Carmen Poalelungi
Becaria predoctoral en el Departamento de Geografía y Sociología de la Universidad de Lleida. Su tesis está centrada en el análisis de los procesos de integración social y lingüística en el caso del colectivo de jóvenes rumanos en Cataluña. Ha publicado varios trabajos sobre estos tópicos.

José Ramón Quintero Gutiérrez
Licenciado en Educación Media en el área de Inglés por la Escuela Normal Superior de Nayarit (México). Maestro en Lingüística Aplicada por la Universidad Autónoma de Nayarit. Actualmente es profesor de inglés de educación básica en Nayarit, además, es participante en el Seminario Permanente de Vitalidad de las Lenguas Indígenas del Gran Nayar.

Greici Lenir Reginatto Cañete
Doctoranda, maestra en Lingüística Aplicada (UNISINOS–Brasil), su tesis es: *Representações sobre a Política Linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai*. Ha investigado acerca de la identidad y represen-

taciones sobre la enseñanza de portugués y español en la frontera entre Brasil y Uruguay. Contacto: greicicanete@gmail.com

Saúl Santos García
Doctor en Lingüística por la Universidad de Essex (Reino Unido). Actualmente trabaja como docente-investigador en la licenciatura y maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad Autónoma de Nayarit (México). En dicha universidad está a cargo del Cuerpo Académico Lengua y Cultura. Ha publicado varios libros de texto para el aprendizaje de cora y huichol, así como artículos científicos en el área de Lingüística Aplicada.

Eyder Gabriel Sima Lozano
Profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México. Algunos de sus artículos publicados son: «Actitudes de monolingües de español hacia el maya y sus hablantes en Mérida», en *Ketzalcalli*; «Movimientos retóricos en las conclusiones de tesis de licenciatura en antropología social: un estudio sistémico-funcional», (coautor) en *Escritos*, y «Actitudes de yucatecos bilingües de maya y español hacia la lengua maya en Mérida, Yucatán», (coautor) en *Estudios Mayas*, entre otros. Contacto: eyderg@gmail.com

Josep Soler
Doctor en Lingüística y Comunicación por la Universidad de Barcelona. Actualmente es investigador en el Departamento de Estonio y Lingüística General de la Universidad de Tartu. Asimismo, desempeña la tarea de profesor (lecturer) de Inglés y Lingüística Aplicada en el Centre for Academic English del Departamento de Inglés de la Universidad de Estocolmo. Sus intereses principales son la sociolingüística y la política lingüística.

Roland Terborg
Profesor titular «B» de tiempo completo en el Departamento de Lingüística Aplicada del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha publicado principalmente sobre Sociolingüística, Sociología del lenguaje, política del lenguaje y acerca del desplazamiento de las lenguas indígenas por el español.

Isela Trujillo Tamez
Doctora y maestra en Lingüística por la UNAM. Licenciada en Antropología Social por la ENAH. Ha colaborado en la línea de investigación Política y Planificación del Lenguaje del DLA-CELE de la UNAM. Sus intereses están

centrados en temas como el bilingüismo, transmisión lingüística, desplazamiento de lenguas minoritarias e interculturalidad.

Virna Velázquez
Doctora en Lingüística, profesora de tiempo completo definitiva en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Sus áreas de interés pertenecen al campo de la Sociolingüística, la interculturalidad, la adquisición de lenguas extranjeras y la alfabetización académica.

Colofón