

Instituto de Investigaciones Sociales

los indígenas bilingües  
de México  
frente a la  
castellanización

---

Georgina Paulín de Siade

23931 / 705

E 97.5

P 38

*Donación*



**LOS INDÍGENAS BILINGÜES DE MÉXICO  
FRENTE A LA CASTELLANIZACIÓN**



---

**Instituto de Investigaciones Sociales**

Georgina Paulín de Siade

los indígenas bilingües  
de México  
frente a la  
castellanización



México, 1974



INVESTIGACIONES  
SOCIALES

Primera edición: 1974

DR. © 1974, Universidad Nacional Autónoma de México  
Ciudad Universitaria. México 20, D. F.

DIRECCIÓN GENERAL DE PUBLICACIONES

Impreso y hecho en México

## INTRODUCCIÓN

ESTE TRABAJO es una parte del proyecto sociolingüístico del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México que, en una de sus fases, se propone estudiar las “actitudes del indígena frente a la castellanización”. Este proyecto se viene realizando desde 1966, en el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional de México, bajo la coordinación y dirección del profesor Óscar Uribe Villegas, investigador del Instituto.

La pesquisa sobre la castellanización de los indígenas mexicanos se enmarcó en una concepción del “progreso” y se conectó con ella como resultante del “desarrollo” y de la “evolución”, pues un proyecto de progreso humano impone, para su cumplimiento, la posibilidad de una comunicación adecuada entre los diversos grupos sociales, y esto es particularmente cierto en el caso de México.

La situación actual de México muestra, en cambio, un desarrollo desigual, y una evolución dispareja, que dan por resultado diferencias de grado y contrastes de modo en el progreso de las diversas regiones y grupos mexicanos. En este marco, se presentan, 1) como primer problema, la diversidad de las lenguas que hablan los grupos que habitan el país, y 2) como solución aceptable para el mismo —por razones expuestas en otra parte— la castellanización.

Como, entre los mexicanos, no todos hablan la misma lengua, o no es posible la comunicación entre ellos o si ella es posible, lo es en forma deficiente. Como ésta no se establece, hay grupos que, al no poder servirse de la lengua oficial, no gozan de las oportunidades de la mayoría; grupos cuyos miembros no pueden integrarse a la sociedad global mexicana, y que —por ello— constituyen minorías sociopolíticas.

El éxito de un proyecto de desarrollo humano se basa en la existencia de canales adecuados y expeditos de comunicación entre los individuos y grupos que han de realizar ese proyecto y beneficiarse con él. En el caso particular de México, la contribución de sus miembros (reales o potenciales) al desarrollo no será posible sin una adecuada comunicación entre sus diversos grupos.<sup>1</sup> Dentro de la situación actual, en la que la comunicación no se puede establecer entre todos los mexicanos por no hablar todos la misma lengua, hay necesidad de un idioma común.

Ante la interrogante de qué idioma deberá ser ése, se plantean, por lo menos, cuatro posibilidades: *a*) uno nuevo, propio; *b*) el de la mayoría de los mexicanos; *c*) el de una minoría con prosapia cultural; *d*) un idioma (natural o artificial) de amplia difusión mundial.

Después de señalar los convenientes e inconvenientes de cada una de estas alternativas, parece que, entre todas, la más justificable es la alternativa *b*) que se refiere al idioma hablado por la mayoría de los mexicanos, lo que implica la difusión del castellano en México, y que —por lo menos en un primer momento— interesa particularmente en relación con la adquisición que los indígenas mexicanos pueden hacer del idioma oficial de este país. Sin embargo, hay que apuntar que el idioma (castellano) hablado por la mayoría de los mexicanos, presentaría inconvenientes en el grado en que la mayoría tratará de imponérselo a la minoría; o sea, en caso de que se suprimieran abierta o solapadamente los idiomas minoritarios, o si no se estimulara la conservación y el desarrollo de los mismos. Esa difusión del castellano con vendrá si, al tiempo que se le difunde más, se respetan y estimulan (dentro de límites y modalidades prudentes) esos idiomas de las minorías.

El diseño de la investigación se basa en: 1) la determinación de la resistencia, de la aceptación o de la inclinación que las poblaciones minoritarias, muestran en cuanto a castellanizarse, y 2) la imputación sociológica de dicha resistencia, de dicha aceptación o de esa inclinación que trata de rela-

<sup>1</sup> El material ha sido obtenido del borrador del esbozo preliminar del Proyecto Sociolingüístico del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional de México, cuya elaboración fue realizada por el coordinador del Proyecto, profesor Oscar Uribe-Villegas.

cionarlas con la estructura social de las comunidades, con su dinámica social, con la historia de sus contactos con la sociedad global, y con las matrices valorativas de la comunidad.

La investigación se inició con un sondeo que trató de determinar: 1) las situaciones sociolingüísticas y las posiciones de los estadistas de países con problemas de multilingüismo, en relación con la difusión de un idioma común y de la supervivencia de los idiomas de las minorías o grupos de habla diferente, 2) las opiniones de los lingüistas mexicanos y de los funcionarios responsables de los asuntos indígenas en México, en relación con esos mismos problemas, pero sobre todo 3) las opiniones de algunos indígenas ya castellanizados y de otros no castellanizados, a fin de determinar las modalidades de la resistencia, la aceptación o la apatencia a castellanizarse y las razones o motivos específicos de las mismas y, además calculó ciertas medidas indirectas de la "resistencia" entre las que se cuentan dos medidas socioestadísticas: a) determinación de las tasas de monolingüismo y bilingüismo indígena dentro de la población de diversas entidades del país, y b) el cálculo de la densidad de monolingües y bilingües sobre el territorio de cada una de ellas.

Para probar instrumentos y descubrir algunas hipótesis de trabajo, se exploraron opiniones de algunos indígenas ya castellanizados. Así, se realizaron cerca de cien entrevistas de recién castellanizados, tanto de hablantes de la capital como de comunidades indígenas, en un periodo que comprendió los últimos meses de 1966 y los primeros de 1967. Los entrevistadores fueron: el profesor Ezequiel Cornejo, la licenciada en Sociología, Georgina Paulín (hoy de Siade), los licenciados en Psicología, Jesús García López y Georgina Ortiz, y las pasantes de Sociología, María Eugenia Rodríguez Flores y María Obdulia Pérez Ruiz.

El análisis del material recopilado constituye el cuerpo de esta publicación. Es éste uno de los subproductos de la etapa de sondeo, y ha sido organizado en tres capítulos: I. "Casuística de la castellanización"; II. "Análisis de algunos casos de castellanización"; III. "Los castellanizados de Oaxaca."

El primer capítulo, "Casuística de la castellanización", contiene las entrevistas que realizó Georgina Paulín de Siade y que en 1971 editó Óscar Uribe-Villegas bajo el título "Actitu-

...  
des y opiniones de indígenas castellanizados de la capital frente a la castellanización” (como una publicación de las investigaciones en proceso del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional de México). Esas entrevistas se realizaron con informantes que, en su mayoría, habían tenido contacto con el Instituto Lingüístico de Verano,<sup>2</sup> en Méx.co, y que fueron sometidas a remanipulación para obtener de ellas unas *historias de vidas*.

El segundo capítulo, “Análisis de algunos casos de castellanización”, constituye el filtrado de las entrevistas que realizó el profesor Ezequiel Cornejo. En este caso, algunos de los indígenas castellanizados, a quienes se entrevistó, eran estudiantes que vivían en casas del “Estudiante Indígena”; otros, tenían contacto con agrupaciones indigenistas, como el Instituto Nacional Indigenista y la Confederación Nacional Indígena de México; otros más lo tenían, con el jefe de la Oficina de Tierras Comunales del Departamento de Asuntos Agrarios y Colonización; otros fueron entrevistados en una Casa de Protección Social, y los restantes eran estudiantes, empleados, jornaleros, y trabajadoras domésticas, que al parecer no tenían relación ni con estas instituciones, asociaciones o agrupaciones, ni con cualquier otra del tipo que fuera. En este capítulo, las actitudes y opiniones de los informantes se agruparon y ordenaron, para que dieran como resultado una *gama de actitudes*.

El tercer capítulo, “Los castellanizados de Oaxaca”, cubre las informaciones obtenidas de los indígenas castellanizados de esa entidad. Esa etapa estuvo a cargo de las señoritas M<sup>a</sup> Eugenia Flores y Obdulia Pérez Ruiz, pasantes de Sociología. El material sobre el que se basó la elaboración de este capítulo, se obtuvo del artículo “Actitudes de los indígenas castellanizados de Oaxaca frente a la castellanización”, editado, en 1971, por el profesor Óscar Uribe-Villegas, como una publicación de las investigaciones en proceso del Instituto de Investigaciones Sociales. En esta parte del trabajo, se procedió de la misma manera que en la anterior, para ordenar la información y obtener de ella una escala de actitudes.

<sup>2</sup> Georgina Paulín de Siade, desea expresar su reconocimiento al director de ese Instituto y a los lingüistas miembros del mismo por las facilidades que le dieron para realizar su trabajo.

La información correspondiente al primero y segundo capítulo, se obtuvo mediante entrevistas grabadas magnetofónicamente; la del tercero, por medio de guías de entrevistas y consignación escrita de las respuestas; pero, siempre, se trató de cubrir los puntos de apoyo de la guía de entrevista.

Al examinar los resultados de las entrevistas de los recién castellanizados (tanto habitantes de la capital como de comunidades indígenas oaxaqueñas) se puede observar que su castellanización es muy limitada. El desconocimiento que el entrevistado tenía de la lengua en que se le entrevistaba, la confusión lingüística y la dificultad que tanto el entrevistado como el entrevistador tenían para identificarse socialmente constituyeron, en unos casos, una barrera; en otros, un tropiezo para la comunicación. El desconocimiento plantea un problema pedagógico, en cuanto es producto de la falta de métodos idóneos de enseñanza del castellano, o de la ineficacia de los empleados. Las confusiones lingüísticas y la dificultad de identificación apuntan hacia la necesidad de afinar técnicas e instrumentos para poder pasar de la etapa preliminar de sondeo a la definitiva de investigación.

En esta etapa, dentro de la limitación *inicial* (admitida voluntariamente) de usar sólo el castellano para entrevistar a los castellanizados se mezclan inextricablemente el problema situacional y el problema metodológico, ya que la entrevista es muestra micrométrica de la situación mayor, sociolingüística que con ella se estudia. El deslinde claro de lo que es sólo o principalmente problema metodológico y lo que principal o únicamente es problema situacional ha de corresponder a una etapa más tardía, en la que las entrevistas deberán hacerse, *no sólo con los monolingües* (en que es indispensable) sino aun con los bilingües incipientes (recién castellanizados) *en su lengua indígena*.

En relación con el aspecto pedagógico, hay que señalar que se ha pretendido solucionar el problema de la desigualdad de desarrollo que sufren los indígenas de México (o los mexicanos indígenas) a través de una *alfabetización* que: 1º ha pasado por alto o ha subestimado el problema, más arduo y primordial, de la *castellanización*, y 2º ha desvinculado la enseñanza del castellano de las otras enseñanzas.

Los entrevistadores enfrentaron el problema de recién castellanizados que generalmente tenían dificultades para comu-



nicar plenamente sus experiencias y opiniones personales. Esa dificultad se debía, en muchos de ellos, no sólo a que no dominaban la lengua de la entrevista, sino también a que —a veces— no habían reflexionado suficientemente sobre su situación.

En algunos casos en los que los entrevistados emitieron opiniones, se observó que en ellas faltaba aquel planteamiento del problema que podría esperarse como producto de una previa toma de conciencia de la situación del entrevistado, y que, en cambio, era frecuente que en ellas se manifestara la influencia de las agrupaciones con las que había tenido contacto.

Así, las actitudes de orgullo hacia la lengua y tradiciones indígenas, que revelaron algunos informantes, estaban influidas por la propaganda y la opinión de las instituciones con las que habían tenido o tenían contacto, y no resultaban determinadas por una toma de conciencia de la propia lengua y tradiciones indígenas.<sup>3</sup>

Por otro lado, frecuentemente hay inadecuación entre las necesidades (patentes y latentes) que tiene el indígena en materia de comunicación social —por una parte— y los satisfactores que le ofrece la sociedad hispanoparlante —por la otra—, ya que las técnicas de enseñanza hacen primar la alfabetización sobre la castellanización. De ahí que algunos indígenas no vean en el idioma oficial un vehículo útil para su mejoramiento, y esto determine —a su vez— un rechazo de la lengua castellana.

En cambio, cuando: 1º la jerarquía de fines y medios pedagógicos es la adecuada, o 2º el indígena aún puede seguir valorando el fin por encima de la inadecuación de los medios, el deseo del aprendizaje del idioma oficial surge de la consideración de que el castellano es o puede llegar a ser el medio idóneo para adquirir otras técnicas que le permitan progresar fuera de su comunidad.

Los problemas que se evidencian tienen su raíz en factores diversos: *a*) de las técnicas de enseñanza, derivadas, en gran parte, de un inadecuado planteamiento del problema sociolingüístico; *b*) de la falta de comunicación o comunicación

<sup>3</sup> En el futuro, esta conclusión más o menos impresionista deberá docimarse más rigurosamente mediante un diseño experimental de raíz estadístico-social.

inadecuada entre entrevistado y entrevistador; c) de factores internos de la propia comunidad indígena, y d) de factores externos a la comunidad indígena.

Con respecto a los problemas derivados de los factores internos a la comunidad indígena y de los externos a ella, es claro que existe una íntima relación entre unos y otros, la cual ha dado como resultado la situación actual del grupo indígena con respecto a sí mismo, y con respecto a la sociedad global mexicana; en ésta, él se encuentra inmerso pero no integrado.

Es evidente que entre los factores internos de la comunidad indígena, encontramos elementos objetivos que los caracterizan, diferenciándola del resto de la población mexicana; es decir, se trata de grupos cuya lengua —entre otros rasgos— es diferente a la de la mayoría. Pero también hay elementos subjetivos; así, es evidente que se trata de un grupo que piensa de sí mismo como un grupo diferente con respecto a la mayoría mexicana.

Por otro lado, es patente que existe una diferenciación social, que nos permite hablar de la del grupo indígena como de una posición subordinada, que se manifiesta: psicológicamente, en la inseguridad sentida por sus miembros; tecnológicamente, en la pobreza de los medios; culturalmente, en una inercia en los modos de pensar y actuar de los indígenas.

Todo eso perfila las diversas actitudes de los indígenas frente a la adquisición del castellano.

En efecto, hay indígenas que, como padres, no envían a sus hijos a la escuela, ya porque no la hay en su pueblo, o ya porque sólo la hay en otro cercano (al que tampoco los envían). Muchos de ellos no los envían porque dicen que la escuela los vuelve flojos; otros, porque necesitan su fuerza de trabajo en el campo; otros más porque piensan, en el caso concreto de las mujeres, que éstas no necesitan la escuela, pues al casarse y tener hijos de nada les servirá haber estudiado. <sup>4</sup> Otros, si bien quieren que sus hijos estudien, ignoran

<sup>4</sup> Esto, entre otras cosas, revela su concepción del estudio como algo valioso si, y sólo si, sirve a fines pragmáticos inmediatos, concepción que obviamente *tiene que ser* el punto de partida, el efecto-demostración y la motivación de toda pedagogía indigenista; pero que *no se puede* reducir a esto únicamente, sino ampliarse progresivamente hasta cubrir un horizonte dentro del que el indígena viva mejor, se entienda y actúe con mejor plenitud de ser humano.

las oportunidades disponibles, y eso impide que el deseo de progreso se instrumente debidamente.

De los indígenas mismos, algunos dejan de estudiar porque sus padres los retiran de la escuela y otros porque les da "cólera" que el maestro los regañe.

Los mexicanos no indígenas muestran actitudes que, en una gama, van desde indiferencia frente a la falta de castellanización de los indígenas —en un extremo— hasta la oposición velada o franca a que se les enseñe la lengua castellana —en el otro. Ejemplo de esto último es la actitud de los caciques que impiden que los indígenas se eduquen para evitar que éstos, al conocer sus derechos y obligaciones, protesten contra los abusos y la explotación de que son objeto. Por el lado de los educadores, es su falta de preparación y entusiasmo lo que determina el desinterés del alumno y de sus padres, o lo que ayuda a que éste se produzca.

Hay ocasiones en que en algunas comunidades indígenas ciertas instituciones religiosas enseñan —además de su religión— el castellano; así, por ejemplo, hay comunidades en las que los miembros del Instituto Lingüístico de Verano enseñan el idioma castellano, pero como tarea instructiva secundaria, subordinada a la difusión de sus creencias religiosas y, si bien difunden conocimientos, no lo hacen como las escuelas formales; pues ni los brindan con el fin principal de transmitir esos conocimientos, ni realizan esa transmisión en inmuebles destinados a ese objeto, sino en sus templos.

Esta situación propicia dos tipos de actitudes; una con respecto a la religión, y, otra, con respecto al inmueble destinado a la enseñanza. En el primer caso, se suelen presentar conflictos de creencias religiosas —católicos vs. protestantes. Es ése un conflicto de tipo religioso, que se manifiesta por el rechazo que los indígenas protestantes sufren por parte de los indígenas católicos y que, al parecer, hace que —en algunos casos— se llegue al extremo de repudiar la misma asistencia a la escuela. Por otra parte, con independencia de esto, hay un rechazo al método de enseñanza del castellano por medio de la lengua indígena —que es el procedimiento que emplean los miembros del Instituto Lingüístico de Verano, y que se manifiesta también, en muchos indígenas, con respecto a las escuelas formales y profesores que

no son del Instituto pero enseñan también el castellano por medio de la lengua indígena. La explicación que dan es que quieren que se les enseñe la lengua que desconocen, ya que ése es el objeto de asistir a la escuela, y que el uso de la lengua indígena en la enseñanza del castellano no les permite salir del medio en el que se encuentran. En este sentido se refieren tanto al medio de incomunicación lingüística, como al medio de atraso socio-cultural y económico. Sin embargo, no deben olvidarse las actitudes contrastantes de indígenas que asistieron a escuelas en las que el profesor era monolingüe hablante del castellano y tropezaron con problemas a veces insalvables en la adquisición del idioma nacional. Lo cual significa que no se trata de una exclusividad mutua absoluta entre el empleo o el rechazo de la lengua indígena como medio de enseñar y aprender el castellano, sino en la prudente graduación que se haga de su empleo (mayor, al principio; en disminución progresiva, después) hasta el momento en que el castellano pueda llegar a ser no sólo de uso exclusivo sino de empleo *como lengua de instrucción* en otras materias.

Por otro lado, la relación entre el inmueble y su función, hace que identifiquen a la escuela con la instrucción formal, y al templo o iglesia con la educación religiosa; de ahí que los indígenas no puedan aceptar que una realice las funciones de la otra.

Las actitudes frente al castellano se encuentran determinadas por numerosos factores, entre los que se cuentan: el modo de enseñarlo y la utilidad que se le reconoce a ese idioma como vehículo de cultura.

El aprendizaje del castellano surge como un deseo del propio interesado por conocerlo (móvil personal); como un deseo que tienen los padres de que lo aprenda (el cual se convierte a veces en presión familiar), y como una necesidad de poder comunicarse con los hispanoparlantes, la cual el individuo reconoce y comparte con otros, y que se manifiesta en una presión difusa de la comunidad sobre sus miembros.

En el caso del móvil personal, se puede observar que a algunos indígenas relacionan su anhelo de aprenderlo o con el deseo de nuevas experiencias y sensaciones o con el deseo de pertenencia (el deseo de sentirse miembros de un grupo social diferente o de uno más amplio). Frecuentemente, estos

...  
deseos carecen de medios para realizarse y esta falta casi siempre le es imputable a la sociedad global mexicana.

En el caso de muchos de los indígenas a quienes se presionó para que aprendieran castellano, esa obligación (cuya razón de ser no resulta evidente para el obligado) o entró en conflicto o tuvo que competir con una necesidad más imperiosa y apremiante: el uso del idioma indígena como medio de comunicación con sus coetáneos, y —en general— con los convivientes de la comunidad indígena.

Todo esto muestra, nuevamente, que es el problema de tipo pedagógico de enorme importancia, pues la falta de métodos de enseñanza del castellano o la ineficacia de los empleados y la desvinculación de ese aprendizaje con las otras enseñanzas de carácter vital, desprestigian el aprendizaje del castellano; así, para el indígena, que vive en una economía en la que aun los mínimos vitales son difíciles de alcanzar, ese aprendizaje se convierte en un lujo que él no puede darse en forma alguna.

En muchas comunidades indígenas la escuela constituye una isla hispanoparlante que, aun en el mejor de los casos, puede atraer y aun retener a algunos indígenas, pero que es incapaz de hacer que éstos hagan fructificar su conocimiento del castellano; que logren conservarlo; que sientan apetencia de acrecentarlo y que lo utilicen como vínculo efectivo con el exterior y como medio para integrarse en una colectividad más amplia. En efecto, las limitaciones con las que el indígena conoce y maneja el castellano le impiden que, al salir de su comunidad para buscar un mejoramiento económico y socio-cultural, en la vida industrial y urbana de los centros hispanoparlantes, alcance el éxito que se prometía durante el aprendizaje de la lengua oficial.

De acuerdo con las entrevistas, parece haber fracasado la castellanización casi siempre que se intentó realizar a través de las instituciones educativas; en cambio, muchos de los indígenas la logran, aun cuando limitadamente y en forma asistemática, a través de relaciones interpersonales como las que se establecen entre alumno y maestro, obrero y patrón, vendedor y comprador.

En el caso de la relación alumno-maestro, se pone de manifiesto que, en muchas ocasiones, el éxito de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua castellana a través de la insti-

tución educativa depende no tanto de soluciones formales como de las relaciones interpersonales entre uno y otro. En esta situación —y siempre de acuerdo con las entrevistas— son dos las formas en que se realiza la enseñanza, primera: aquella que se produce cuando el maestro es indígena bilingüe, que conoce la lengua del indígena y, segunda: aquella otra que aparece cuando el maestro es hispanoparlante, pero muestra cierta simpatía —sentimiento de protección— hacia el indígena. En un caso, el maestro emplea la lengua indígena para enseñar la castellana; en el otro, utiliza ademanes y ejemplos, que le permiten relacionar el signo lingüístico con la imagen conceptual.

En la relación obrero-patronal, muchas veces el patrón actúa como agente aculturador: enseña la lengua castellana, aun cuando muchas veces ésta se limite al habla específica del trabajo que desempeña el indígena.

En la relación de mercado (que se amplía en la medida en que las vías de comunicación les hacen más accesibles otros poblados, gracias a la facilidad de tránsito y a la disminución de costo de los pasajes) los indígenas tienen la posibilidad de relacionarse con vendedores y compradores hispanoparlantes, y esta relación permite —cuando menos— la adquisición del vocabulario indispensable para el intercambio comercial. Sin embargo, es evidente que muchos de estos cambios objetivos preceden a los cambios subjetivos, y por ello el ajuste de los individuos a ese cambio es lento.

La falta de comunicación entre los indígenas mexicanos indoparlantes y los mexicanos hispanoparlantes es el resultado del uso de medios lingüísticos diferentes y uno de los factores que propicia el aislamiento de unos con respecto a otros. Pero, en el momento en el que el indígena se relaciona con individuos y comunidades de lengua castellana, empieza a conocer la existencia de otros grupos y de otras formas de vida, que le hacen sentir —por un lado— su situación minoritaria, y —por el otro— la necesidad de comunicación y el deseo de elevar su nivel de vida.

Por otro lado, los cambios en los medios de comunicación y de transporte, hacen posible un contacto más íntimo y frecuente entre los grupos; éste, a su vez, hace que se evidencie una falta de entendimiento lingüístico que —en la situación de contacto bicultural— crea, por el lado de los indí-

genas, o un deseo de aprender la lengua oficial o una desconfianza hacia el grupo que la utiliza, (que, a su vez, les hace rechazar dicha lengua).

Con respecto a las habilidades o dificultades en el aprendizaje del castellano, por un lado, 1) hubo indígenas que tuvieron dificultad para adquirir las habilidades pasivas;<sup>5</sup> 2) otros que las tuvieron para adquirir las habilidades activas<sup>6</sup> y 3) otros más que o tuvieron dificultad para adquirir ambas o que no distinguen entre unas y otras; por el otro lado, los hubo que tropezaron más en a) la adquisición de las habilidades primarias;<sup>7</sup> b) en la de las secundarias,<sup>8</sup> o c) que las tuvieron en ambas o que no distinguen entre unas y otras.

A la vista de los resultados de las entrevistas, objetivamente (y a juicio de un especialista en castellano) se evidencia que los indígenas entrevistados han alcanzado diferentes grados de habilidad en el uso de este idioma. En cambio el indígena interrogado sobre su habilidad para usarlo, se gradúa a sí mismo en un nivel diferente de aquel en que el especialista lo colocó de acuerdo con su habilidad.

Así, mientras que algunos indígenas consideraban *saber* español porque conocían lo más elemental de éste, otros decían no saberlo bien aun cuando lo manejaban con menos tropezos que los anteriores.

Hay, con todo, algo que socialmente o sociolingüísticamente puede importar más que esa objetividad o esa subjetividad, y es la noción de "habilidad sociosicológicamente relativizada"; no se trata de saber, en *términos absolutos*, qué tan reducido o amplio es el conocimiento que del castellano tiene una persona, conforme a la noción inicial de la "castellaniación como proceso", que sólo prefigura el polo lejano al que ésta tiende, sino: 1) ¿qué tan bien debe usar el castellano un mexicano indígena *de acuerdo con su papel y posición sociales; según sus necesidades y anhelos?*, y 2) ¿qué tan bien o qué tan mal *lo usa* siempre y en relación con ellos?

Las posibilidades de comunicación de los indígenas entrevistados, de acuerdo con la forma en que cada uno de ellos

<sup>5</sup> Es decir: "entender" y "leer".

<sup>6</sup> O sea: "hablar" y "escribir".

<sup>7</sup> Lo que significa: "entender" y "hablar".

<sup>8</sup> Es decir: "leer" y "escribir".

posee o dice poseer las facultades pasivas y activas en el dominio de la materia fónica y en el de la gráfica, produce una serie de situaciones entre las cuales la más comunes son: *a*) la capacidad de entender lo oído en la lengua castellana frente a la incapacidad de expresarse oralmente en castellano, y *b*) el conocimiento pasivo de la lectura frente a la incapacidad de entender lo leído en la lengua castellana.

En la primera situación, se presentan casos en que han adquirido el conocimiento de ciertos paradigmas del sistema de signos lingüísticos de la lengua castellana, pero carecen de dominio sobre las relaciones sintagmáticas, lo cual impide, con ello, su actualización en el habla. Además, también se presentan situaciones en que no se establece la relación debida entre el significado y el significante; entre el estímulo fonético y la imagen o correlato conceptual que debe evocar su audición. En este sentido, existe la posibilidad de que el indígena no haya adquirido la capacidad de percibir las diferencias fónicas mínimas que permiten distinguir —dentro del sistema castellano— una palabra de las demás. Pero, también existe la posibilidad de que, aun cuando posea esa capacidad, al comparar la parte conceptual a que hace referencia una “forma” de la lengua castellana con aquella a la que se refiere la que traduciría en su propia lengua, no encuentra valores afines; entonces, el resultado es más un producto de una dificultad cultural que de una lingüística. Esto es lo que se revela, por ejemplo, en el caso de los indígenas que declararon que se les había dificultado aprender a hablar en castellano, porque esta lengua tiene “un vocabulario mucho más amplio” que el de la suya.

La segunda situación se refiere al contraste entre la enseñanza formal de la lectura y el aprendizaje real de ésta. En este sentido, son muchos los indígenas castellanizados que adquieren la capacidad de reproducir los fonemas del castellano, pero sin reconocer los morfemas que éstos contribuyen a formar, o sin penetrar en la semántica de sus voces, por lo que no sólo no captan el mensaje sino que, a veces, no alcanzan siquiera a extraer la información que se les brinda en castellano.

En cuanto a la utilidad del aprendizaje del castellano, las expresiones de los entrevistados van desde las que hacen del



castellano un instrumento para algo (positivo o negativo) hasta las que ven en él un bien en sí. "

Entre las que hacen del castellano un instrumento para algo positivo, se distinguen: actitudes que ven en el idioma un instrumento para ganarse la vida, y otras actitudes que lo consideran un medio para adquirir otras técnicas.

Las actitudes favorables con respecto al castellano, con base en criterios instrumentales, son mucho más frecuentes que las actitudes frente al castellano como un bien en sí.

Los indígenas no sólo relacionan el castellano con la instrucción y consideran a aquél y a ésta como vehículos para aprender otras técnicas, sino que los vinculan con una cultura prestigiosa. Este sentimiento de orgullo hacia la adquisición del idioma oficial (portador, además, del poder que representa el que lo use la mayoría) lo expresan algunos de los que dominan mejor el idioma y cuyas relaciones con el exterior son más frecuentes. Esto representa, en ciertos casos, un repudio hacia el idioma indígena, una desidentificación con los otros indígenas que lo hablan, y un desarraigo de su comunidad. Pero, las actitudes de aprecio al español y desprecio por el idioma indígena no son necesariamente complementarias en un mismo indígena, pues para muchos indígenas el aprecio hacia el castellano no impide un paralelo aprecio por su propio idioma nativo.

En las actitudes de los miembros del grupo indígena que se han convertido en hispanoparlantes o que son monolingües de castellano, existen indicios de aceptación de un estereotipo (probable resultado de una sociogénesis de la sociedad global mexicana, a lo largo de siglos de dominación por los hispanoparlantes); ese estereotipo consideraría el hecho de no hablar castellano como un rasgo infamante (que opera como criterio de exclusión social).

De acuerdo con las observaciones de las actitudes de la comunidad indígena hechas sobre la base de las opiniones expresadas por los informantes, se recoge: el reconocimiento de la transculturación a través de signos externos materiales y no tanto por la transformación lingüística o de mentalidad; y, el criterio de la instrucción como base para la adscripción posicional dentro de la sociedad, en tanto que, el del idioma castellano es visto como factor a través del cual se puede alcanzar la instrucción.

Las minorías indígenas mexicanas constituyen, así comunidades lingüísticas con rasgos sociales, culturales, psicológicos, y lingüísticos propios, diferentes de los de la comunidad hispanohablante de la sociedad mexicana. Estas diferencias en lenguaje, costumbre, valores y patrones de comportamiento, si bien constituyen una fuerza de cohesión que solidariza a los miembros de esta minoría, representan, también, una barrera que impide y dificulta la comunicación e interrelación de los miembros de uno y otro grupos.

De aquí el interés de que se dote adecuadamente al indígena con el medio lingüístico más práctico para la comunicación y expresión dentro de la sociedad global mexicana, y de que se permita así su integración y participación en la vida de esta sociedad.

Sin embargo, el proceso de castellanización no podrá abstraerse de las situaciones de competencia, de conflicto, o de competencia y conflicto que surgirán de las relaciones e intereses de los propios indígenas y de los no indígenas.

Por otro lado, la adquisición de la lengua castellana, puede conducir: 1) a un bilingüismo hispano-indígena, o 2) a un desplazamiento de la lengua indígena por el castellano. En cada uno de estos casos, los problemas que se plantearán serán distintos y, en consonancia con ellos, deberán ser diversas las soluciones, según los intereses que se pongan en juego.

Algunos puntos que parecen interesantes y que ya se vislumbran en esta etapa, son los referentes al tipo de bilingüismo que se pretende o que inconscientemente se está produciendo, y a las repercusiones sociolingüísticas que lleva consigo.

En este sentido, se han presentado casos de indígenas a los que se les ha enseñado el castellano por medio de la lengua indígena, y casos en los que se les ha enseñado sin intervención de esta última.

En la primera situación, podría hablarse de un bilingüismo en el que cada palabra de la lengua castellana es una réplica de la palabra correspondiente en la lengua indígena; y, en la segunda, de un bilingüismo en el que no existe relación entre el significado de los dos sistemas lingüísticos.

Evidentemente, en uno u otro caso, la habilidad del hablante indígena de utilizar la lengua castellana en forma grama-

...

ticamente correcta estará en función de la técnica adecuada de enseñanza que le permita el conocimiento de los componentes semánticos, léxicos, sintácticos, fonológicos, y morfológicos que lo habiliten en la utilización de ciertos símbolos y reglas que le hagan posible la producción de las cadenas gramaticales correctas. "

Sin embargo, en el momento de la comunicación, en un caso, se presentará una interferencia de los sistemas lingüísticos y culturales, que le impedirán o dificultarán realizar el habla o la comunicación en toda su plenitud; no así en el otro, en el que hay independencia entre los dos sistemas lingüísticos y culturales. Con todo, hay que recordar que si esto es lo deseable en las etapas finales y en las simplemente avanzadas de la enseñanza-aprendizaje del castellano, no es lo factible en las etapas tempranas del mismo, en las que se necesita un apoyo, aunque sea mínimo, de la lengua indígena.

Por otro lado, el bilingüismo, en donde existe interferencia de los sistemas lingüísticos y culturales, impide o dificulta la integración total del bilingüe a la sociedad en cuestión. En el otro caso, la posibilidad de integración es mayor. Debe observarse, a pesar de todo, que lo que se busca, en estos casos, " no es una subsunción del indígena en la sociedad mexicana, de cultura mestiza y habla hispana, sino su participación positiva en ella, la cual abarca incluso las aportaciones que a la misma pueda hacer como hablante de una lengua indígena y en cuanto miembro, por otro lado, de una comunidad no mestiza y una cultura no "occidental".

La existencia de uno u otro tipo de bilingüismo es promovida, además, por factores que proceden tanto de los indígenas como de los no-indígenas.

En el caso de los indígenas, el interés por aprender la lengua castellana puede estar motivado por razones instrumentales, por razones de participación, o por ambas. Cuando las razones instrumentales importan más, el indígena no se siente inclinado o motivado a adquirir el sistema lingüístico y cultural como medio de alcanzar una integración real; pero, en la medida en que mejore y aumente ese conocimiento valorará y adquirirá conciencia de la cultura de que es vehículo la lengua y, con ello, surgirá en él el deseo de participar de ella y contribuir a ella.

Existe otro factor psicológico, que ha sido promovido —en gran parte— por los no-indígenas interesados en realizar una “política indigenista”; ésta ha tratado de mantener vivas las costumbres y tradiciones indígenas como símbolo de un legado histórico y de un acervo cultural —de una reserva socio-cultural— con que pocos países cuentan. Este deseo y esta política constituyen una meta loable y positiva; pero entrañan un peligro, si —sin la voluntad, con la voluntad o contra la voluntad de sus responsables— por falta de consideración equilibrada de costumbres y tradiciones no indígenas, la misma contribuye a mantener a los indígenas en la situación de atraso y sometimiento del que son y han sido objeto.

Hasta hoy —por otra parte— esa política parcial hacia lo indígena, negligente hacia lo hispánico y mestizo, no ha producido otros efectos no deseados (y no esperados incluso) entre los indígenas; pero *puede* llegar a producirlos en el grado en que éstos, estimulados por la loa *desproporcionada* de lo indígena, no ganen sólo conciencia de su dignidad sino, por sobrecompensación e hipertrofia, lleguen a desarrollar un sentimiento inadecuado de superioridad étnico-lingüística. Se trata de prever y evitar desarrollos como los que en los Estados Unidos de América hicieron que los excesos de un “racismo blanco” fueran sustituidos no por la dignificación del estadounidense negro sino por un racismo negro deturpador de los blancos.

En este sentido, habrá que enfrentarse a los conflictos que surjan de las diferencias de valores en general, y, en particular, de diferencias de valoración o de busca convergente de bienes económicos. Y, habrá que preguntarse en qué medida la población indígena, una vez que adquiera el conocimiento de la lengua castellana e inicie su participación efectiva en la vida cultural, económica y social, de la sociedad mexicana, puede representar una fuerza económica que complementa, que colabore, que compita o que entre en conflicto con la fuerza económicamente activa no-indígena; en qué medida, la existencia de frustraciones e impulsos reprimidos de este grupo pueden llegar a convertirse en hostilidad y antagonismo hacia el otro. Pero, no menos, la forma en que sus potencialidades creadoras pueden llegar a actualizarse para bien del conjunto, ya que dependerá del MODO en que se les castellanice, alfabetice, eduque y haga participar sociocul-

...  
turalmente en la vida nacional el que se conviertan en fuerzas colaborativas, competitivas o conflictivas dentro de la misma. El resultado, en éste, como en otros campos de lo social. NO ESTÁ PREDETERMINADO y es precisamente el valor de la Sociología su capacidad de prever los desarrollos posibles para permitir que una política *ilustrada* estimule los positivos y obstruya los negativos, evitando tanto las actividades frívolamente entusiastas frente a las utopías como las de temor irracional frente a supuestas catástrofes.

Así las cosas, las soluciones efectivas no son tan sencillas como podría parecer a simple vista. Pero, es probable que una política de enseñanza de la lengua castellana deba ser tal, que habilite al indígena con un sistema lingüístico y cultural independiente del sistema lingüístico y cultural indígena; que promueva el desarrollo y mantenimiento de este último, pero evitando, en lo posible, la formación de bilingües en los que haya interferencias lingüísticas y culturales. Una política nacional debe ser tal que promueva la participación del indígena como derecho legítimo de cualquier ciudadano mexicano, y no aquella que, so capa de proteccionismo, acabe por favorecer la subsistencia de unas diferencias que no son neutras axiológicamente sino que, por la dinámica misma de la vida social, redundan en situaciones de injusticia para los miembros de unos u otros grupos.

## I. CASUÍSTICA DE LA CASTELLANIZACIÓN

EL CONTENIDO de este capítulo representa un filtrado de las entrevistas que realizó Georgina Paulín de Siade, y trata de mostrar —sin los tropiezos elocutivos propios de unos informantes recién castellanizados, o castellanizados hace tiempo, pero que aún no dominan completamente el español— sus actitudes, sus esperanzas, sus temores frente a la castellanización.

Ordenamos las entrevistas según orden creciente de complejidad: comenzamos por reproducir aquellas de las que obtuvimos información muy sencilla y reacciones primarias y fuimos gradualmente hasta aquellas que recogen una información más rica y unas reacciones que son producto de vivencias y reflexiones más prolongadas y profundas.

Cada entrevista —por otra parte— si bien cubrió los cuatro o cinco puntos de apoyo de la guía de entrevista, muestra destacadamente uno de ellos: una faceta de la problemática total. La variedad de las facetas se asegura por complementación gracias a la diversidad de edades y sexos de los informantes así como por el hecho de que procedieron de diversos grupos indígenas cada uno de los cuales tiene sus propios problemas, sus experiencias, actitudes y opiniones propias frente al castellano, frente a los castellanizadores, frente a la sociedad global mexicana.

El hecho de que muchos de los entrevistados hayan tenido contacto con el *Summer Institute of Linguistics* (Instituto Lingüístico de Verano, en México) indica alguna de las limitaciones de este grupo de entrevistas, en cuanto algunas opiniones si bien *son ya* las de los entrevistados, puede suponerse que proceden o que pueden haber sido inducidos en ellos por sus patrones, los lingüistas y misioneros evangelis-

tas del Instituto (de quienes, por otra parte, recibió siempre la entrevistadora toda clase de facilidades que aquí agradecen tanto ella misma como el coordinador del proyecto).

Otro hecho que también debe destacarse es el de que si no todos, por lo menos sí una parte de los entrevistados estaban vinculados entre sí por lazos de parentesco, de amistad o de vecindad. Esto, que es una limitación en un sentido, es —en otro— una coyuntura favorable aunque no buscada, en cuanto la relación entre diversos entrevistados que ya habían sido interrogados o sabían que lo serían, constituyó una especie de retro-alimentación o *feed back* que enriqueció los hallazgos. Las actitudes, las opiniones, no son —así— estrictamente personales o individuales, sino marcadas de una cierta grupalidad. Esto, que podría ser detrimento de los resultados en otro tipo de investigación favorece los de ésta, pues, justamente, el mexicano indígena sale difícilmente del continuo social indiferenciado y expresa difícilmente —también— opiniones propias, como lo hacían esperar, ya, las anticipaciones y distinciones de Tönnies entre “comunidad” y “sociedad”, y las de Durkheim entre “solidaridad mecánica” y “solidaridad orgánica”.

La ordenación misma que damos a los extractos de entrevista muestra, correlativamente, la forma en que la adquisición creciente del idioma —de por sí—, la salida del pueblo y la incorporación de los medios urbanos —por su parte— o la simultánea adquisición del idioma e incorporación a la urbe, favorecen el que se vaya perfilando en los mismos mexicanos indígenas una personalidad cada vez más acusada; que vaya apareciendo en ellos una capacidad creciente para asumir actitudes y para opinar, por sí mismos, acerca de los problemas que los afectan profundamente (o sean, aquellos que, para fines científicos definimos como sociolingüística de la castellanización, o falta de castellanización, y de la destrucción, conservación o estímulo de las lenguas indígenas mexicanas).

La primera de las entrevistas que hemos extractado recoge, entre otros, los temas referentes a la castellanización como valor en sí y como valor instrumental; a la interferencia de las divisiones religiosas de los pueblos en el proceso de castellanización; al auxilio que la castellanización suele

recibir de la evangelización y a la evangelización sin castellanización de las grandes ciudades mexicanas.

El 26 de julio se entrevistó a Cándida Pérez Ramos. La entrevistada dijo que su madre no habla castellano; que lo aprendió al oírlo hablar de los niños; que no la enseñaron y considera que no sabe hablarlo aunque lo entienda un poco. Ella dice que en Nanacatlán son sólo cuatro quienes hablan castellano; que los que lo hablan no se entienden con la entrevistada y los suyos pues —además— no son de su pueblo; de esas otras personas una es una señora de Zapotitlán que no les habla “por chismes”. Ella reconoce, después, que —a más de las cuatro personas que mencionó— hay otras más que hablan castellano pero —también— que esas otras tampoco les enseñan.

Sus hermanos pueden hablar muy poco, pero les gusta aprender, y a ella también, aunque no sabe explicar por qué. Presionada, dice que querría aprender para poder enseñarle a su mamá; para lograr que ella también aprendiera, porque el castellano es bonito. Aunque reconoce que el totonaca también es bonito, dice que el castellano es más bonito que el totonaco; que quisiera aprenderlo más, pero, no parece percatarse de que sus posibilidades de hacerlo disminuyen en cuanto ella sale poco de su casa. Su anhelo es ir a la escuela. Dice que en su pueblo no hablaba ni oía hablar castellano; que sólo oía hablar totonaca, y cree que es difícil hablar castellano, aprenderlo. Reconoce que entiende un poco de lo que dice la entrevistadora, pero —también— que se le dificulta hablarlo. Sus respuestas, en general parecen un eco de la pregunta de la investigadora; en contadas ocasiones se apartan de ese patrón, y eso sólo ocurre cuando expresa enfáticamente que no sólo a sus hermanos sino también a ella le gusta aprender castellano; que quiere ir a la escuela, que quiere trabajar... Sin embargo, condiciona su deseo de trabajar al ponerse un término; al decir que no lo hará sino hasta cuando ya pueda hablar castellano. Hasta ahora, el castellano lo aprende y lo habla, sólo con los niños.

Según dice la informante, en su pueblo no tiene relación alguna con los que hablan castellano porque cuando ella y los suyos —evangelistas— les hablan de la palabra de Dios, ellos —que son católicos— se enojan. A la informante y a los suyos les enseñaron el evangelio los del Instituto Lingüístico de Verano, quienes utilizaron el totonaca para su enseñanza. De acuerdo con la informante, los evangelistas hablan con



los católicos en totonaca, para transmitirles la palabra de Dios; pero ellos no los oyen; en cambio, parece que los católicos no tratan de enseñarles su religión, ni en español ni en totonaca. Entre unos y otros surgen fricciones; pero éstas son por cuestiones religiosas y no lingüísticas. La diferencia de idiomas —según parece— sólo sirve para establecer una incomunicación entre unos y otros, y ésta congela el mal entendimiento mutuo.

Sólo hay una persona próxima a la informante y a los suyos que de acuerdo con la evaluación de ésta, sabe bien el castellano: el pastor. Él les habla unas veces en castellano; otras en totonaca. El pastor es del pueblo, pero vino a la capital para hacer sus estudios sacerdotales, en donde vivió con los del Instituto.

Para la estimación de la informante, en su pueblo son más los católicos de su pueblo que van a la escuela que los protestantes. De sus respuestas se desprende que los católicos no quieren que los evangelistas vayan a la escuela, pues “nos dicen, ustedes son evangelistas”. Sin embargo, ella agrega: “nosotros les contestamos” (*i.e.* “nos defendemos”). Aquí, en la ciudad, ella va al templo evangelista que queda cerca de su casa, pero no entiende todo lo que dice el pastor; éste —por su parte— o no sabe o no puede hacer nada aunque sepa que parte de sus oyentes sólo saben totonaca y no le entienden.

En la segunda de las entrevistas que hemos extractado, puede descubrirse: un vago deseo de saber aunado a la enorme dificultad de verlo satisfecho por quien es indígena y es mujer; la vinculación de los cónyuges por el idioma y unas disyunciones germinales entre los hijos de una familia cuasimonolingüe en el medio hispanoparlante de la capital.

Asimismo puede observarse el contraste entre el prestigio que tiene la ciudad como “centro de diversión” y la escasa actualización de las posibilidades de divertirse que logran los indígenas recién castellanizados y recientemente urbanizados.

La informante dijo ser de la Sierra de Puebla, hablar totonaca y que lo consideraba “bonito”, no intrínsecamente, sino porque ahí todos lo hablan. Dijo que casi no tuvo maestros de español; que lo fueron “nomás los pobres padres” que les enseñaban sólo mediante la plática. Se trataba de personas que hablaban —según parece— español, totonaca y “hasta mexicano, que yo no aprendí”.

La informante responde que, sin lugar a dudas, quienes viven con ella desean aprender español; que quizás "porque les gusta". Sus padres se lo enseñaron a ella y reconoce que mientras su hijita sabe unas palabras en totonaco, su hijito menor no lo habla; que ella sí desea que aprendan el totonaco. Le gusta oír su idioma "porque se entienden las palabras", pero esto igual que en español, o quizás más que en éste "porque siempre me falta hablar (en español)" y quisiera saber más para "entender otro poquito más".

Dice que cuando sus coterráneos oyen a una persona que habla en castellano sienten deseos de hablar con ella; pero que no pueden hacerlo porque no saben. Sin embargo, no sabe o no sabe expresar —de momento— por qué quiere seguir aprendiendo castellano aunque, después de reflexionar, descubre que quizás quiera hacerlo "para que le platique otra persona que sepa más". A ella le produce el mismo gusto hablar con quien habla totonaco que con quien habla español.

No tiene una concepción definida de cómo podrían aprender español otros totonacos; se coloca en el lugar del posible estudiante y no en el del maestro y enfatiza la necesidad de que el estudiante se esfuerce; que lo que se requiere es que los totonacos estudien para llegar a aprender castellano y que si son adultos, lo aprendan oyéndolo.

Dice que quiere que sus hijos aprendan castellano y también totonaca. Aquí, ella sólo puede hablar totonaco con su esposo, y siempre que habla con él lo hace en ese idioma. En su pueblo, habla "el puro dialecto".

Señala que las personas de aquí (las del Instituto Lingüístico de Verano) gustan de que les hablen en totonaco; que ellos querrían que les enseñara, pero que a ella le da pena, "porque a veces no contesta bien". Dice que —además— no puede enseñar porque no tiene tiempo; que "sólo que les compre un diccionario". Piensa que ellos pueden creer que les enseña mal. También indica que hay una "americana" (estadounidense) que les habla sólo en totonaco, y que lo habla "mucho muy bien", pues fue por un tiempo a su pueblo.

Ella ha vuelto a su pueblo y no ha encontrado en él nada nuevo; por el contrario, lo ve cada vez más triste. A pregunta de la entrevistadora, confirma que allá hablan español cada vez más; que cada vez hablan menos totonaco, porque "los que no (aprenden español) siguen en las mismas (i.e. no progresan).

Aunque fue dos años a la escuela, dice no haber aprendido nada, respecto de su conocimiento del español, se queja de que "casi no completa sus palabras". Sin embargo, ya desde que empezó a hablar le hablaban en español. Aclara que el papá de su mamá fue maestro de español: él era de otra parte, pero tenía el mismo idioma. Ya mayor, aquí, en el Instituto Lingüístico, les han enseñado español.

Dice que no tuvo dificultad para aprender español; que lo que más le gustaba, al hacerlo, era "escribirlo en el pizarrón". Señala que a ellos no les enseñaron a escribir primero en totonaca sino que les enseñaron sólo en español; que el totonaca lo aprendieron "así como los niños se platican, jugando con otros niños". No muestra preferencia por el totonaca o por el español; habla —en cada caso— el que le es más útil para comunicarse con su interlocutor, según éste hable el uno o el otro.

A la pregunta de que para qué le ha servido el castellano, no sabe responder, y sólo en forma indirecta reconoce que ha sido gracias a él como pudo venir a la capital a trabajar y a conocerla.

Aunque afirma que es igual "allá que aquí", dice que allá "es más triste", pues no hay nada en que divertirse. Sin embargo, ella reconoce que allá se divertía con sus familiares y que aquí no va al cine porque no le gusta; que tampoco le complace la televisión, y que —en cambio— el radio sí le gusta. Le parece que le gustaría aprender todos los idiomas porque "no nada más hay un idioma".

De sus hijos, sólo la niña mayor sabe el totonaca; el menor la "arremeda", pero no puede hablarlo; en cambio, en español, "platica muy bonito". Quiere que sus hijos vayan a la escuela, para que estudien y aprendan; "para que tengan más pensamientos".

En la tercera entrevista, nos encontramos con una joven indígena mexicana que reconoce el cambio de las actitudes y de la conducta de diversas generaciones indígenas frente a la castellanización; que descubre en el castellano un medio para alcanzar la meta próxima de estudiar, pero sin llegar a avistar la más remota de trabajar aplicando lo aprendido y lograr así una vida más satisfactoria, y que reconoce las situaciones problemáticas que presenta la castellanización al tiempo que se irrita ante la interferencia negativa de los sectarismos religiosos.

La entrevistada dijo trabajar en una "casa mexicana", en labores de limpieza y haber estudiado hasta cuarto año en la escuela de Nanacatlán, donde aprendió español. Reconoce que allá hablan español "todas las de su edad" y las menores: que en cambio las que salieron de la escuela antes de que ella entrara, aprendieron poco de esta lengua. En Nanacatlán, las enseñaron en "puro español", pues si bien el maestro sabía totonaca, no lo empleaba para sus clases. El maestro no era de Nanacatlán sino de Xochiapulco, un pueblo muy lejano, según la informante. Según ella, más de la mitad de la población de Nanacatlán (con inclusión de los mayores) habla español.

Los de su edad aprendieron el totonaco "ya más grande", a través de la plática con amigas, y gracias a que ellas se fijaban en la forma en que hablaban éstas.

Conforme ella indicó, los niños hablan totonaco; más adelante, aprenden español y, ya en la escuela, continúan aprendiéndolo más y mejor.

La informante explica que el interés que los totonacos tienen por el español es mediato; se debe a que les gusta el estudio y a que el estudio y el aprendizaje les resultan difíciles si no saben ese idioma; que es por eso por lo que los padres dicen que es muy interesante el español y que sus hijos deben aprenderlo para poder estudiar. La meta remota "trabajar por haber estudiado y aprendido" la reconoce la entrevistada, pero no le da importancia especial. En cambio, señala que si después de aprender el español aprenden el totonaca es para entender lo que se dice en su medio, ya que los padres hablan totonaca con las personas que van a verlos y es ésa la única manera de que los hijos entiendan lo que ellos hablan con los visitantes.

Reconoce que mientras hay personas a las que les gusta más el español que el totonaca, hay otras a las que gusta más éste que aquél, pero ella afirma que, en lo personal, le gustan ambos. Ella hace una distinción en el sentido de que si habla con una persona y ésta no sabe o no puede hablar castellano, le habla en totonaca pero que si puede hablar español y totonaca, prefiere hablar en castellano. Los totonacos —según la entrevistada— hablan en español incluso en aquellas reuniones en los que no todos pueden hablar español. En ellas, con todo, quienes ignoran el español no quedan aislados porque unos totonacos que sí lo hablan les sirven de intérpretes y que éstos, a su vez, no se enojan porque los demás hablen castellano sino que les preguntan qué dijeron, pues les pare-

ce que es bonito el idioma aunque a ellos se les dificulte; aunque ellos no lo hayan podido aprender como hubiera sido su deseo.

La entrevistada muestra impaciencia cuando se le pide que informe sobre religión; dice que hay poca gente que va al templo evangélico en Nanacatlán; que van unos ciento diez; que en el templo católico hablan castellano y en el evangélico totonaca y español; que en el católico no hay totonaco, que en el evangélico hay como unas veinticinco gentes que sólo hablan totonaco. En la escuela —dice— se llevan bien los evangelistas con los católicos, pero “en la religión no”. De los veinticinco evangelistas que —conforme dice— sólo hablan totonaco, son unos quince los que van a las clases de los pastores visitantes.

De quienes estudian español, algunos dejan el estudio porque no les gusta; otros, porque sus papás los retiran de él; pero ella agrega que “hay muchos problemas” pues a veces “el maestro los regaña, los castiga” y a ellos “les da coraje” (cólera) y se salen aun en contra de la voluntad de los padres. De las muchachas, hay algunas que “se casan chicas” (jóvenes) y que —por ello— dejan de ir a la escuela.

La cuarta de nuestras entrevistas muestra: el deseo de aprender, las maniobras de un inteligente joven indígena para lograrlo y el tope con que chocan sus esfuerzos autodidactos: el drama de aprender a leer por propio esfuerzo las palabras de un idioma extraño para no llegar a comprenderlas. Nos revela la concepción que hace del aprendizaje del idioma oficial el medio de librarse de la explotación mestiza y de vincularse con la sociedad global al través de los órganos de gobierno de la República, y el deseo que mueve al indígena de servir a la propia comunidad en cuanto intermediario suyo respecto de la sociedad global.

Se entrevistó a José Robles Cosío, un joven adulto huichol, en 1966, en el edificio del Instituto (de Investigaciones Sociales). El informante dijo que —como su padre— aprendió el español como autodidacto, haciéndoles preguntas, en su tierra, a quienes sabían castellano; que su madre aprendió de un sacerdote y ella les hacía, a sus hijos, preguntas en castellano, a fin de que aprendieran.

Robles Cosío es muy consciente de la situación de su pueblo: señala que existen en él dos escuelas: de ellas, una es par-

ticular y la otra fue establecida por el Instituto Indigenista. Indica que no todos sus coterráneos terminan su instrucción primaria y esto lo atribuye a que: o son flojos o a que “no les conviene aprender”; pero no aclara por qué no les conviene o qué quiere decir con “no les conviene” (quizás “no les sienta”; “no es adecuado para ellos”). Así, en su comunidad, el conocimiento del español se da —según el mismo— en muchos grados: algunos hablan, escriben y leen español; algunos otros sólo lo hablan, pero lo hablan bien; otros más, aunque lo hablan, sufren tropiezos al hablarlo.

El, en particular, quiere ayudar a su comunidad y, para ello, dice necesitar medios de expresión con que poder pedir esa ayuda para que entendiéndole, se la den. Desea, en particular, trabajar con el gobernador (como secretario o como comisionado) y disponer del castellano para poder actuar con efectividad cuando lo manden a la capital a resolver problemas.

En Santa Catarina, de donde procede, se habla más español que en los pueblos comarcanos: pero Santa Catarina tiene un pueblo gemelo —San Sebastián— con el que establece relaciones de ayuda mutua en el trabajo y en la representación frente al gobierno. Como no hay camiones, los huicholes de Santa Catarina viajan a pie, a caballo o en burro, recorriendo distancias de medio día y de un día desde su pueblo hasta San Sebastián y a San Andrés, respectivamente. Esos dos son los dos pueblos más próximos a Santa Catarina.

Todos, en su comunidad, desean aprender castellano, pero unos lo aprenden en la escuela y otros lo logran imitando a quienes lo hablan. En la plática diaria, hablan huichol; pero en las juntas, cuando se discuten problemas importantes, discuten en castellano.

De gustarles, les gusta tanto el huichol como el castellano. Robles Cosío considera que a él no le costó trabajo aprenderlo y dice que le gustaba hacerlo. Aunque nunca fue a la escuela, de paso por ella, se fijaba en las palabras (no dice si oídas o vistas) y las aprendía; pero reconoce que no sabe el significado de lo que lee y que quisiera saberlo, “para que no me engañen”.

En la quinta de las entrevistas extractadas por nosotros se revelan los errores de algunos “maestros” que dañan irremediablemente al indígena deseoso de aprender el español y de adquirir la capacidad conexas de leer y escribir; los fracasos de la enseñanza monolingüe en castellano; el atraso

...  
y la explotación inducidos por la vía lingüística, y la oposición de los mestizos a que los indígenas aprendan el español, junto con la suspicacia de los indígenas no castellanizados frente al que ya ha logrado aprender el idioma oficial (¿cultabilidad por contagio?).

El señor Vázquez dice proceder de “la provincia de Chiapas”, de un lugar que dista de Palenque “un día a pie, pero sabiendo caminar rápido, como yo ya no puedo caminar”. Dice que cuando tenía unos cinco años llegaron unos maestros que trataron de enseñar a leer y a escribir nada más; que ellos mismos tenían poca preparación (pues “llegan de tercer año, de cuarto, de quinto año”) y quienes —aunque él no lo exprese así— cometían grandes errores por su falta de conocimientos y comprensión de ciertas situaciones y manifestaciones humanas. Conforme él relata.

“Unos maestros —me acuerdo yo— en la primera escuela . . . un maestro, me agarró mi mano para enseñarme a escribir, quería yo usar mi mano izquierda, y me enseñó con la derecha. ‘No es así, dice; así vas a aprender’.”

El pobre maestro ignoraba que había zurdos y que la condición de zurdo no se adquiere o se pierde a voluntad sino que, conforme explicación de una persona que ha estudiado anatomía y fisiología humana depende de la conformación misma del individuo.

El señor Vázquez, cuya lengua vernácula es el chol, sigue narrando que hacia los diez años, en que llegaron otros maestros, empezó a darse cuenta de que le gustaba realmente el español; que observó que cuando llegaban señores que hablaban español se asombraban de quienes hablaban sólo el chol y que desde entonces se hizo el propósito de salir a estudiar el idioma sin que se decidiera a hacerlo sino hasta los diecisiete años en que “me vine acá, directo, a México, sin saber hablar”.

El entrevistado afirma que primero aprendió a escribir en chol y a leerlo, porque en su tierra, “una americana tradujo al chol un libro”; que él no tuvo propiamente escuela porque “escuela no quiere decir nada allá pues es muy vago, porque allá, en las provincias, casi no hay escuelas”; que fue a un Centro Alfabetizador en Palenque, donde “la mayoría habla español y ahora es el pueblo más avanzado de todos, porque hay secundaria y prepa”.

Como en su casa no hablan español sino sólo chol “me he sacrificado y he sufrido mucho aquí, mientras he aprendido es-

pañol". Originalmente sólo sabía pedir de comer, dónde vivir y decir la calle en la que vivía.

Su deseo de aprender español y venir a México a hacerlo creció conforme se dio cuenta de que en la escuela no lo lograba, por lo que "sentía mucho que perdía el tiempo; por eso me sacrificué". En concreto, afirma que "todo lo que trabajé en el campo, todo lo vendía, y guardaba el dinero". Explica que eso era posible "porque tenemos café, cacao, y cultivamos maíz y frijoles, y verduras, y todo lo que vendía lo guardaba yo".

El elemento que precipitó su decisión fue el mal trato que recibía de su cuñada, quien lo regañaba y no le permitía comer lo que quería; pero la decisión la había madurado por años, por propio interés y porque "hace mucha falta allá, en la provincia, porque hay muchas gentes que llegan allá a maltratar a unas, porque no saben hablar español" y porque esas mismas gentes que hablan español explotan a los choles, porque "de sus cosechas; de todo lo que venden, les roban medio kilo o un kilo".

Su acusación es clara cuando afirma que "ahí, los que hablan el español no quieren que se aprenda el español; no quieren. Ellos quieren que siga bajando la gente que no lo habla... porque los que saben el español, que han tenido estudios, se mantienen de los pobres; de sus cosechas no bien pagadas, muy baratas".

En efecto, si bien es verdad que por allá existen escuelas de gobierno, también es verdad que al muchacho que no sabe hablar y que quiere aprender a hablar español "no lo admiten los maestros" porque "toda la gente del pueblo que habla español se pone de acuerdo con los maestros para que no admitan a los que hablan dialecto; que sigan su camino, su ignorancia".

Por otra parte, los del Instituto Lingüístico de Verano no proporcionan ayuda en este sentido pues, "en el Instituto traducen todos los dialectos, pero en español no; menos lo enseñan", pues estudian "nada más los dialectos, para ellos".

En su lugar de origen, una persona que sólo hablara el chol no podría entrar a desempeñar un puesto público; pero reconoce que quizás él, a pesar de ser chol, ahora que ya habla español podría hacerlo pues dice "supongo que yo ya puedo trabajar", que no se lo impedirían los otros.

Sin embargo, aquí la reacción procede del que era el grupo del castellanizado, pues, por ejemplo, el señor Vázquez dice: "cuando fui a mi tierra hace como un año, jóvenes compañeros con quienes estuve en la misma escuela, ya no me quisieron hablar" lo cual atribuye a miedo o "no sé como te dire... o



... envidia". Y hay más porque "en mi pueblo hace ya como seis años que salí: dejé a mi papá y apenas he ido una vez a mi pueblo, y ya vi a la gente que ha cambiado mucho: no nos pueden ver; nos rehúyen ya".

El entrevistado dice que estuvo como tres años en el centro alfabetizador porque ya hacia los doce o trece años se tiene que trabajar en el campo; los padres ya no dejan a los hijos que asistan a la escuela porque "el trabajo se amontona y es muy pesado para ellos"; que al llegar a México tardó unos tres meses en adquirir cierta destreza en el uso del español porque si ya lo entendía no podía hablarlo. En una explicación un tanto confusa de una situación también confusa, explica por qué el conocimiento del español adquirido formalmente en los centros o escuelas foráneos es tan superficial pues dice:

"Bueno, los maestros explicaban bien, porque nosotros no nos damos cuenta, están hable y hable, el maestro nomás se entiende."

Con ello, parece dar a entender que los maestros culpaban a los alumnos por no entender atribuyendo su falta de entendimiento a la distracción y a las conversaciones que había entre ellos, y que los alumnos se percataban de que no entendían porque el maestro no trataba de darse a entender sino se entendía sólo en su propio idioma sin intentar ningún otro esfuerzo de aproximación a ellos.

En el caso de este entrevistado, la dificultad, al llegar a México, consistía en que si bien ya sabía escribir, en chol, no podía entender bien el español y menos aún hablarlo; o podía pronunciarlo, pero no hablarlo con sentido y menos aún entender lo que le decían otras personas. Aquí encontró otros dos choles, jóvenes, Noé y Guillermo, que ya estaban en la Universidad y que respondían a sus preguntas en chol, le decían cómo se hablaba y lo animaban diciéndole que así, como estaba él, habían estado ellos.

Cuando la entrevistadora le pregunta si le ha proporcionado algún beneficio su aprendizaje del español, no entiende, y con mucha dificultad, tras reiterados intentos reconoce vagamente, que le permitió adquirir un trabajo, el cual por otra parte, no fue muy bueno, por lo que tuvo que abandonarlo, habiendo llegado al Instituto por haber dejado vacante el puesto otro chiapaneco que lo recomendó. Obviamente, se da cuenta de que su colocación en el Instituto no la debe, en forma alguna, al español que sabe sino, probablemente, al chol que, según él reconocé, ya no habla tan bien como cuando partió del pueblo.

“En dialecto, yo hablo de otro modo ya; ya no puedo pronunciar muy bien el dialecto, porque hay muchas palabras muy duras para hablar que se olvidan” y en cambio, “los que están ahí, hablan perfectamente y bien expresado”.

En los extractos de nuestra sexta entrevista, surgen algunos temas que contrastan fuertemente con la temática de algunas de las entrevistas anteriores y posteriores; en particular, sobresale el menosprecio del idioma indígena (otomí) frente a la lengua oficial (español) y la correlativa desestimación hacia la enseñanza en lengua indígena, pues la entrevistada recoge la opinión de sus coterráneos en el sentido de que mediante el idioma indígena no se puede aprender. También contrasta la actitud de los viejos y adultos del pueblo frente al aprendizaje en general, frente al del castellano en especial y, en particular, frente a su adquisición por las mujeres (que parece de rechazo total).

La señorita Marciano Barranco nació en San Lorenzo Ocho-tepec, Hidalgo, donde —conforme ella dice— hablan el otomí “pero el español también”. En su familia, el padre hablaba español y otomí; la madre entiende el español pero no lo habla; y, en el hogar, cuando ella era pequeña, se hablaba el otomí.

Ella dice que desde antes de venir a México entendía el español y que sólo al llegar a la capital “entonces sí, hablé ya”. En San Lorenzo Ocho-tepec aprendió el español oyéndolo hablar, pues no fue allá a la escuela. Una tía suya le hablaba en español, principalmente, y ella misma se interesó en aprenderlo “porque ya pensaba venir yo acá”. Cita, en seguida, su propia reflexión de entonces “Si voy allá... a poco me va a hablar otomí, allá (risa)”.

Ya desde los diez años surgió en ella el interés por ir a la capital cuando creciera; por ello quería ir a la escuela; pero sus padres “ya de antiguo (anticuados) no la dejaron; le dijeron ‘no’ dice, para que va ir a la escuela allá, dice son puras viejas... ‘no’, no necesitan la escuela ellas...; a poco se van a estudiar cuando tengan sus hijos”. Ella resume la situación diciendo que como ellos no querían no estudió; pero que seguía teniendo deseos de hacerlo.

Aclara que sus padres sí querían que aprendiera español pero que no querían que estudiara; eso “no era urgente” porque “ya creciendo se va a casar”.

Hacia los doce años, la señora con quien estuvo (o sirviendo,

en México) le preguntó si no quería estudiar, a lo que ella contestó que sí; pero que encontró muy difícil la escuela. Fue al Instituto (Lingüístico de Verano) pero acabó por preferir irse con las amigas pues pensó que no podía. Gracias a la insistencia de la señora, entró a primero, y, aunque lo repitió y eso le produjo mucho sufrimiento, acabó por quedarse y continuar hasta el sexto, según dice.

Ella dice que el español se le dificultaba porque “hablaba dos cosas: hablaba el otomí y el castellano” y aun ahora dice “se me ‘tora’ (atora) . . . no menciono bien, no pronuncio bien”. Agrega que antes “casi mencionaba yo en otomí, que en español . . . pero ‘ora ya no’”.

Señala que al principio sólo oía a los que hablaban español; que no le gustaba hablar el español pues si bien no le daba pena le gustaba más hablar otomí con sus amiguitos (que sólo hablaban otomí).

Quienes la enseñaron le indicaban cómo había que decir las cosas: les enseñaban frases útiles en situaciones concretas (“con permiso, a comer, ven”) y no palabras aisladas. En el pueblo, ella reconoce que hay maestros, escuelas “y todo” pero que “por culpa de los padres”, los niños no asisten. Dice que es raro, pero que los maestros les hablan en otomí y en español; que sus amigos le mencionaban con asombro el que los maestros les hablaran en otomí y que esto los desalentaba a veces, porque pensaban que estudiando sólo en otomí no aprenderían. Y aunque los niños que asisten van aprendiendo cada vez más español, cuando salen de la escuela hablan entre ellos otomí; o sea, que —como ella reconoce— no llegan a practicar su segunda lengua.

Hay algunos jóvenes (muchachos y muchachas) a quienes, según la informante, les da vergüenza hablar su dialecto; que hablan español y que dicen que “para eso vamos a la escuela” que “como vamos a hablar en otomí . . . porque así nunca vamos a aprender”.

Presionada por la entrevistadora, reconoce que aunque todos son del pueblo, los comerciantes son quienes hablan bien español y otomí y quienes, a veces, les enseñan los nombres españoles de las cosas . . . Da a entender (o se desprende de su conversación) que esas personas hablan más y mejor español porque viajan a la capital a comprar mercancía. Señala que en el gobierno municipal también es indispensable saber español para trabajar.

Según la informante, empezó a aprender español a los ocho años y piensa que hacia los doce ya lo sabía; que la movió

a aprenderlo su deseo de trabajar; de “tener un trabajo más bueno”; que le gustaría ser maestra o enfermera, y afirma: “tenía yo deseos, y tengo” [de serlo]. Aquí, en la capital, ha encontrado otras dificultades, porque quienes la emplean no le permiten cambiar su horario para que asista a la escuela sino que la ponen ante el dilema de que “aquí a trabajar o a estudiar”.

Cuando “los americanos” le hablan en otomí, siente raro, pero le gusta. Su idioma le gusta tanto como el español, pero, ya en su pueblo no le hablan en otomí “porque a lo mejor ya se te olvidó todo” y ella les habla en otomí para demostrarles lo contrario. Algunas amigas de allá incluso dicen que tienen miedo de hablar con ella porque ya habla puro español, porque “ahora tú sabes más mejor que nosotros”, a lo que ella suele responderles que “todos somos iguales”.

Ella quisiera que todos los suyos aprendieran español; dice que sus hermanos lo saben, pero “¡fíjese, no les gusta hablar!” pues dicen, “me gusta más en otomí”. Ella trata de convencerlos diciéndoles que, por ejemplo, si quieren hablar sólo en otomí no podrán entenderse con un señor que ha llegado de Poza Rica y que habla sólo español, a lo que ellos le responden que él ya está aprendiendo otomí.

En ella también aparece como tema el de la necesidad de conservar el propio idioma, porque si no no habría posibilidades de hablar con algunas personas (especialmente los ancianos) que no han llegado a aprender el español. Ya en el ambiente de la capital, aun cuando los interlocutores sepan otomí usan el español en su conversación. Reconoce que si una persona no entiende en español le hablan en otomí pero que se abstienen de hacerlo, si saben que lo entiende y que no lo dejan hablar en otomí “porque vamos a tener vergüenza”. Cuando la entrevistadora inicia la frase “Entonces, las personas que han aprendido el castellano sienten que el otomí es...” ella completa “ya es muy bajo”. Confirma que sienten que el español “les da más categoría” y confirma vagamente que ella también lo piensa; pero agrega que “de todos modos no me da vergüenza hablar[lo]” cuando es necesario.

En el séptimo de nuestros extractos de entrevista, se patentiza la importancia de los matrimonios mixtos —de bilingües y monolingües hispanoparlantes—; el desprecio por la lengua indígena; la preferencia por esa misma lengua para el uso familiar cuando los dos cónyuges son bilingües; la

insuficiencia del aprendizaje escolar de un idioma que no usa la familia (la lectura de las palabras que no se entienden); la influencia de quienes, tras salir del pueblo, regresan a él como agentes de aculturación y de superficial castellanización.

Podemos recoger la concepción de la lengua como vía de acceso a la cultura y como promotora inmediata de la movilidad social ascendente, así como las reacciones de quienes no se castellanizan frente a quienes se castellanizan y de éstos frente a aquéllos en el medio originario y en el medio receptor.

Fortino Cortés Carrera, dijo haber nacido en Teotitlán del Camino, que de ahí era originario —también— su padre, en tanto que su madre era de Huautla de Jiménez.

Él explica que en Teotitlán del Camino sólo se habla español; que en Huautla se habla mazateco; que su padre hablaba español; y así, cuando todavía era niño, aprendió él sólo el español. Cuando él tenía unos tres años, lo llevaron a Huautla; uno o dos años después, al quedar huérfano de madre, quedó al cuidado de una tía, que sabía español pero que dentro del hogar usaba —sobre todo— el mazateco, y que por ello él empezó a aprender ese idioma.

Su padre era analfabeto a pesar de ser de habla española en tanto que la madre, no obstante ser su lengua vernácula el mazateco, sabía leer y escribir en español (pues había terminado su segundo año de primaria). El padre, en particular, se oponía a que él aprendiera el mazateco, porque no le gustaba ese idioma.

A los dieciséis años, el informante dejó la casa de sus tíos en Huautla, y se trasladó a la capital de México. Cuando llegó a ella se dio cuenta: de que había olvidado casi todo el español que sabía, y que no se podía expresar bien; pero, en poco menos de un año, llegó a aprender lo suficiente como para comunicarse sin tropiezos en esta ciudad (de habla española).

Unos veinte años después de su llegada a la capital, dice que no ha olvidado el mazateco; que lo sigue hablando; que le gusta conservarlo, pues “es muy hermoso para mí” (a lo que agrega: “máxime que es el medio con que puedo comunicarme con mis paisanos y familiares”).

Le parece que a la mayoría de los mazatecos los mueve el deseo de aprender español porque éste representa para ellos “un progreso más grande”, y ejemplifica diciendo que los que se dedican al comercio y no saben ese idioma tienen difi-

cultades en una ciudad como, “digamos, Tehuacán, Oaxaca, Córdoba, Orizaba o la ciudad de Puebla”.

Según él, la juventud mazateca de hoy tiene más deseos de hablar español, reconoce que muchos jóvenes mazatecos ya lo hablan bien, y atribuye esto a que en la zona mazateca ya no existe sólo primaria sino también secundaria, pues antes “muchos aprendían a leer bien en español, mas no entendían el significado... porque no era el idioma que hablaban en sus hogares”. Él ve los cambios sociales en términos amplios, generacionales, pues reconoce que en contraste con lo que ocurría antes, ahora hay incluso “uno o dos jóvenes” de su pueblo que ya están estudiando en la Universidad de Puebla mientras que otros varios lo hacen en el Instituto Politécnico Nacional.

Reconoce que el mazateco lo aprendió con facilidad “porque un niño aprende más fácilmente cualquier idioma”; que, en cambio, en español encontró algunas palabras difíciles de aprender “por ser de amplio significado”.

Él tiene conciencia clara de la dificultad que produce ser bilingüe, en cuanto, siéndolo, se trata de traducir de una a otra lengua, porque —conforme explica— “se presenta en la mente de la persona que es bilingüe el problema de saber interpretar fielmente el pensamiento de la idea”, a lo que añade que “ahí está la importancia del idioma; en entender fielmente lo que se quiere decir”.

Hace unos veinte o treinta años, según Fortino Cortés, en Huautla desempeñaron papel importante varias personas que habían vivido en la ciudad, que habían aprendido español y habían regresado al pueblo, pues muchos padres amigos de esas personas, deseosos de que sus hijos aprendieran el idioma se los enviaron para que, viviendo con ellas, oyeran español y lo aprendieran. Este procedimiento tenía sus limitaciones pues, como él reconoce, por su intermedio, del idioma se aprendía casi sólo “lo que se emplea en el mercado”.

El conocimiento insuficiente del idioma es algo que él valora, pues lo pone en relación con los problemas que le produce a quienes no dominan la lengua, y señala la importancia que tiene relacionar las palabras con las cosas; “aprender los nombres y conocer los objetos que se nombran” según él lo expresa.

Además, en su concepto, la lengua da acceso a la cultura y esto —a su vez— se refleja socialmente, pues “a la persona que tiene más educación se le tiene (se le coloca) en un nivel superior”, en tanto que “se sienten inferiores los que no saben leer y solamente se limitan a su idioma”. En esta última ex-

presión puede observarse que para el señor Cortés leer es "leer español"; que "limitarse a su idioma [indígena]" es "no saber leer".

Casi sin estímulo externo, Fortino Cortés establece una gama de reacciones de los indígenas que no aprenden frente a quien aprende el español y de los indígenas que no saben frente a su misma posibilidad de llegar a saber español, pues "hay el retrógrado, que siente envidia o coraje...; pero hay personas con suficiente ambición, que en medio de su pobreza, de sus limitaciones, se superan... y hay los que no les llama la atención, que quieren seguir en el mismo nivel".

Su presentación de las reacciones frente al uso de la lengua nativa también muestra actitudes extremas, y la dialéctica intersubjetiva que produce en su caso, es compleja pues:

"hay personas que, por orgullo, por vanidad, por el hecho de saber otro idioma, quieren presumir... y quieren conversar sólo en español, porque piensan que yo ya no hablo mazateco, pero entonces yo les demuestro, siempre con humildad, que sigo siendo uno de ellos, y que no me siento superior a ellos". En cambio dice también que "si llega uno más humilde, y solamente habla el mazateco... yo le saludo y platico con él en mazateco solamente; pero no trato yo de que la persona no entienda".

Contrasta esas actitudes suyas con las de jóvenes que creen que ya saben mucho y que cuando regresan a su pueblo hablan sólo español o que aquí, "se avergüenzan o se apenan" y no quieren hablar mazateco por creer que esto los rebaja, aun cuando haya otros que no ya sólo con una instrucción reducida como la suya sino "que tienen más escuela que yo, a quienes lo mismo allá, en Huautla, que aquí, les gusta conversar en mazateco".

Las dificultades sicolingüísticas de quien maneja más de una lengua reaparecen cuando Fortino Cortés dice que "cuando hablaba yo solamente en mazateco, pensaba solamente en mazateco; ahora que hablo en español y que vivo en un lugar donde sólo se habla español, pienso solamente en español... y si voy a Huautla tengo que pensar en mazateco para poder responder correctamente, porque si pienso en español para responder en mazateco, entonces... hay una turbación".

Él aprecia los dos idiomas que usa (español y mazateco) y reconoce en la movilidad de las personas un factor de difusión del español, pues de Teotitlán van muchos a Oaxaca como vendedores y ahí encuentran personas llegadas de otros lugares

en los que se habla sólo español y así se ven obligados o estimulados a aprenderlo. Además, los cambios se aceleran con los transportes, pues, antes, para ir de Teotitlán a Huautla se hacían doce horas de camino a pie, mientras que hoy se hacen —como él dice— cinco en autobús, y sólo quince minutos en avión, que es el medio de transporte usado por “los que tienen más”.

La octava de nuestras entrevistas nos hace movernos en un mundo de paradoja, de aparente contradicción, de círculos viciosos que hay que romper. Un círculo vicioso es aquel según el cual “para aprender español, se necesitaría que quienes lo hablan se dirigieran en ese idioma a quienes no lo hablan; pero, como ellos saben que no lo hablan no se dirigen a ellos en español”. Vemos cómo, por este camino, se insinúa una “castellanización pasiva”, pues el indígena dice “entiendo, pero no contesto, porque no sé que decir”. Por otra parte, la comparación que el indígena hace entre su pueblo y la ciudad favorece a ésta, pero él está prisionero de otro círculo vicioso: como no tiene dinero y no sabe español, no puede ir a la ciudad en donde podría aprender español, y ganar dinero.

En esta entrevista surge también el tema de los siguientes externos de la aculturación y de la castellanización, y se incide en una faceta que aparece poco, pero que tiene su interés, y es la concepción que haría del español la lingua franca entre mexicanos de distinto idioma indígena.

El señor Francisco Pérez mostró deseos de aprender español y culpó a los demás por no ayudarlo a hacerlo. Una de sus primeras respuestas incluía la imprecación de que “ninguno me habló así, en español; entonces, ¿cómo va aprender uno?”.

El informante dice ser de Nanacatlán, de la Sierra de Puebla, en donde él dice que si bien hay algunos que hablan español no lo enseñan pues ni siquiera se dirigen en español a los que no lo saben, precisamente por eso. Él indica que “los que saben español . . . los que saben que usted no sabe . . . no te platican así . . . así no aprende uno”. Y lo reitera en otra forma, pues dice que “pensaba aprender español, pero . . . no me hablan así . . . a mí no me contestan en español . . . no voy a aprender luego”.

Dice el informante que su padre sabía poco español, pero que nunca platicó con él y con sus hermanos, y establece una



distinción que no logra hacer entender —por su torpeza en la expresión— entre quienes hablan español allá (en Nanacatlán) y acá en México, pues dice que “no son igual como aquí, hablan, este, muy honrado”.

Su madre no sabe español, pero su hermano sí, porque fue unos meses a la escuela nocturna (que ahora no sabe si existe allá pero que antes había: “Nocturna de las cuatro”), y si bien aprendió poco comenzó a gustarle a leer por lo que ha seguido practicando, particularmente gracias a que tiene un vocabulario en su lengua, que “dice español y dice nuestro dialecto”

Atribuye al hecho de que quienes hablan español no quieren apenar a quienes no lo hablan el que cuando los visitan hablen sólo totonaca. Pero, también él reconoce que aquí, en donde la gente no le habla en totonaca, se inhibe por su poco dominio del español, ya que hay que saber platicar bien pues sin ello “si no platica bien español... no te entienden”.

Por su parte, dice que él quiere aprender el castellano, pero que le gustaría aprenderlo bien y que —en cambio— si bien oye las cosas no las retiene.

De sus hijos —dos— dice que “como yo tengo mi dialecto, yo quiero que aprendan también, pero yo quiero más que aprendan español... [que] es más necesario donde quiera”. Eso es muy necesario en la capital “para buscar un trabajo, para saber hablar, qué cosa quiere uno pá llegar a una casa” porque aquí no es como en su pueblo [ya conocido, poblado por gente a quien se conoce, cuyo idioma se habla]. Sin embargo, aun allá, “ya casi todos los niños saben español, pues van a las escuelas y quieren aprender a escribir, a leer”. Resume diciendo que “ya está cambiando el tiempo”.

Tiene cierto resentimiento hacia su esposa pues, aunque habla español, nunca le hablaba en español; pero reconoce que, como algunos intentos suyos fueron fallidos, él dejó de empeñarse (más aún cuando no tenía necesidad apremiante ya que podía hablar en totonaca con su esposa). Hoy reconoce que hizo mal, “porque aquí necesito mucho español.”

Él señala que en el pueblo reconocen el cambio (la transculturación) más por signos externos materiales que por la misma transformación lingüística o de mentalidad. Aun de él mismo (que sabe poco español), dijeron en su pueblo, al verlo regresar usando pantalón (y no el tradicional calzón de manta): “ora sí ya se cambió; ahora sí ya viene de pantalón” y añade que los del pueblo dicen de quienes vienen a la capital “no, pues ya se van porque allá [en México] es buena la

vida”, y explican por qué la consideran buena: “allá no pega el sol, allá todo el día ya está en sombra”.

Reconoce que hay quienes quisieran venirse pero no se vienen porque “no hay para venirse” (factor económico) y porque “no saben hablar español; entonces no se puede salir para venir, porque aquí se necesita el español”.

Según su estimación, en Nanacatlán hay “como veinte personas que hablan el español”. Atribuye al hogar una gran influencia en el aprendizaje del español, pues en una familia en que los padres saben ese idioma, los hijos pueden aprenderlo; en cambio, quienes no tienen padres que lo hablen podrán oírlo de otros, pero no podrán practicarlo: así “crecen en puro totonaca”.

Lo decisivo, según él, es que lo han visto regresar de pantalón, pues “nunca me platicaba en español... ya me empezaron a platicar el español... porque ya tengo pantalón. (Lo) [al] que no tiene pantalón... no [le] platican: no hablan [con él] y explica que, en realidad, el hecho de que alguien use pantalón les hace prever respuestas en español. Y —sin quererlo— acuña una frase de antología pues con cualquier interlocutor “hablas como te hablan” (en totonaco si hablan en totonaco; en español, si en español).

El noveno de nuestros extractos revela algunas de las dificultades de transporte y comunicación que explican las dificultades del esfuerzo castellanizador; muestra la importancia que juegan como agentes de aculturación y castellanización espontánea —y desgraciadamente no siempre positiva— los vendedores y otras personas procedentes de las ciudades, y la presión que la compra, la venta y el trabajo ejercen en favor del aprendizaje del español.

El señor Cruz Peñate dijo ser de Oaxaca, de un lugar en el que hablan mazateco y español, pero en el que hay quien no sabe todavía español. Él atribuye a quienes llegan desde Teotihuacán (probablemente Tehuacán), Puebla a su pueblo (y que al llegar aun niños saben ya el español), la introducción del idioma. Sin embargo, reconoce que ahí también existe una escuela “para ‘aprender hablar español, para escribir y todo eso’”.

Por otra parte, si bien hay quienes hablan español en su casa, la gran mayoría —incluso de quienes saben español— hablan mazateco en el seno de la familia. Esto lo explica él por el hecho de que si bien un hijo puede saber español, como

su padre y su madre no lo hablan, él no puede utilizarlo para entenderse con ellos.

El informante cree que en Huautla más o menos la mitad de las personas hablan español, y atribuye esto a la entrada de la carretera en cuanto, al empezar a hablar español, la gente que llega de fuera “más o menos aprende con ello”. En particular, le parece importante la influencia de los vendedores que “llegan allá a vender cosa así de ropa, o cosa de comer . . . pues así se aprende algo de español también”. Esos comerciantes llegan a su pueblo de diferentes partes: de la ciudad de Oaxaca, de Puebla o de Tehuacán, y todos ellos “venden ropa, y hablan español; no hablan mazateco”.

Para comprar, los de Huautla buscan, entonces, alguien que sepa español y mazateco para que así puedan comprar o vender sus cosas. Todo eso hace que sean muchos los que quieren aprender a hablar español.

Las personas con quienes trabajó primero (al parecer en Huautla) lo enviaron a la escuela, pero dice que no le gustó asistir, y aunque afirma: “no sé, no sé por qué no me gustó la escuela”, la razón resulta clara cuando agrega, después, que “ahí un maestro hablaba español y no hablaba mazateco y . . . muchos niños no sabían hablar español, con lo que no entendía uno qué cosa enseñaba, qué cosa estaba diciendo”.

Después, no sólo fue su desinterés por la escuela sino el hecho de que “como había trabajo” los patrones no lo dejaban que siguiera yendo. De sus compañeros de entonces, algunos permanecieron en la escuela, probablemente —según dice— porque sus padres insistieron en que siguieran, y hay algunos que ahora están de maestros allá y otros que están estudiando aquí.

En Huautla, al que no sabe hablar en español le hablan en mazateco, quienes saben español hablan entre sí en español, pero, según se desprende de los informes de Cruz Peñate, hay quienes entienden, pero no intervienen en la conversación de quienes hablan español porque no saben o no se atreven a hablar, porque “no pueden platicar”.

De su familia, tiene un hermano que sabe español. Ni su madre ni su tía conocen el idioma, pero a su madre le gusta mucho que lo hablen. Él y su hermano no son hijos del mismo padre y ese hermano menor suyo aprendió mejor que él el español debido a que el padre (ignorante de la lengua, pero deseoso de que su hijo aprendiera) insistió en enviarlo a la escuela para que supiera hablar español, “porque ya está cambiando algo . . . llegan unos de habla española, y no sabe uno

qué le dicen... y por esa razón mandan a uno... mandan a los hijos de uno a la escuela”.

Según su estimación, después de unos tres meses, pudo entender español; pero, reconoce que ya desde antes de llegar de Huautla, a la capital, ya lo entendía; que lo que le seguía costando trabajo era hablar. Actualmente dice que le gusta “bastante” haber aprendido el español porque gracias a él “puede uno hacer compras, preguntar, comunicarse con los demás”.

A él le gusta tanto el español como el mazateco; el español porque es el único que se habla aquí; el mazateco porque lo necesita para hablar en su pueblo. Cuando regresó a Huautla, quienes hablan sólo mazateco siguieron hablándole como antes, en mazateco; en cambio, quienes hablaban en español y en mazateco ya no le hablaron en mazateco sino en español; pero incluso algunos de ellos le siguieron hablando en mazateco y no observó que nadie lo tratara distinto de como lo trataban antes.

En el décimo extracto de entrevista aparece una problemática distinta: la de los bilingües. En particular se muestra el bilingüismo pasivo de los hablantes del náhuatl y su simultánea resistencia a emplear ese idioma en el seno de la comunidad, junto con la inclinación —inducida por las necesidades de su comercio— de hacerlo fuera de su comunidad. Nos muestra también el desarrollo de un bilingüismo pasivo de los comerciantes hispanoparlantes en medio de una comunidad de habla náhuatl predominante, y de un complementario bilingüismo pasivo de los nahuaparlantes que entienden el español del vendedor, pero no lo hablan.

Puede observarse la menor presión que para castellanizarse sienten los bilingües de habla náhuatl, que contrasta con situaciones extremas como las del indígena chol o las del mixe recién salido de la serranía de Oaxaca.

El entrevistado dijo ser de Ixotitla, Puebla, en donde hablan “el mexica o azteca, como quiera llamarle” (en cambio, no mencionó la denominación “náhuatl” o cualquiera de sus variantes). La mayoría (un 70% según su apreciación) habla ese idioma y la minoría habla español.

Según el informante, quienes hablan español en Ixotitla lo han aprendido porque salen a la ciudad, principalmente a Huauchinango, donde se habla español. Él reconoce que sus

coterráneos tienen que aprender algo de español; que forzados por la necesidad, cuando salen del pueblo "ven cómo le hacen" y llegan a aprender algo; pero que, en general, si bien fuera del pueblo usan el español, en él no lo hablan aunque lo sepan, lo cual lo atribuye a que les da pena, sin que crea que esta explicación es suficiente. Piensa que es más vago (¿cierto control social?) lo que les impide hacer uso del español en el pueblo; que "es la costumbre", "que no es que los critiquen, pero quién sabe qué sentirán"; que por ello, la mayoría, para platicar, no habla español.

Dice que cuando los chicos empiezan a ir a la escuela empiezan a gustar del español; que van aprendiéndolo más que las personas mayores; que los jóvenes, definitivamente lo usan ahora más que los adultos y ancianos o que los niños muy pequeños.

En lo personal, él aprendió el español casi al mismo tiempo que el náhuatl pues si bien su padre hablaba mixteco, su madre y sus tíos hablaban mexicano y español, les hablaban a él y a sus hermanos en uno u otro de esos idiomas, y su mismo padre les hablaba en español.

Los de Ixtotitla salen a los alrededores, pero generalmente regresan y sólo si se van a trabajar más lejos no regresan. En todo caso, los mismos que se van, al regresar, aun cuando hayan aprendido español no lo hablan en el pueblo, porque los de ahí no lo hablan muy bien, y porque, aunque lo entiendan, si se les habla en español suelen contestar en mexicano, porque "dicen que si uno les habla en español, se vuelve uno poco vanidoso". Por otra parte, según su apreciación, los del pueblo no consideran que el conocimiento del español coloque a alguien en un nivel superior.

En el comercio, en esa comunidad de bilingüismo pasivo, quienes tienen tiendas o se dedican al comercio hablan generalmente español; sus compradores les hablan en mexicano y ellos entienden y les contestan en español y "sólo si no se hacen entender en español, ya les hablan dialecto, más fácil".

La mayoría de los de Ixtotitla se interesan por ir a la escuela según los informes del señor López Lascano. Algunos de los niños que van no hablan español al entrar. Les daban las clases por medio de señas y explicaciones muy cortas hasta que iban captando "una que otra palabra", en tanto que ahora, según le han dicho, les traducen al mexicano, "porque ya hay unos maestros bilingües que llegaron a penas" (= hace poco) que están ahí y de quienes no puede informar más pues no estaba él en el pueblo cuando ellos llegaron.

Él considera que es la necesidad la que obliga a los de Ixtotitla a aprender español en cuanto, como son cultivadores de frutas que salen a vender a lugares de habla española, tienen que conocer el idioma para realizar su venta; pero también imagina que los mueve el deseo de saber más no porque crean que el español pueda darles mayor cultura o conocimiento —según su modo de ver— sino por algo que él no podría decir.

En lo personal le gusta tanto “el dialecto” como el español, pero piensa que “es más bonito el español; también el dialecto ¿no?, pero tiene más palabras el español”.

Cuando él regresa al pueblo no le piden que les hable español, pero dice “me fijé, la última vez que fui, que sí me hablaban en español, y es porque yo les hablo en español, pues ya se esfuerzan por hablar en español; pero muchos que no pueden realmente, pues ni modo”.

En relación con los puestos públicos señala que éstos los desempeñan gentes que son bilingües, como la mayoría; de los nativos de ahí; que la mayoría no sabe nada más el mexicano, pero que el saber sólo ese idioma no sería impedimento; que, en todo caso, como la mayoría entiende por lo menos el español, quien obtiene un cargo y aún no lo habla se ve en la necesidad de esforzarse y hablarlo, aunque sea mal.

De acuerdo con sus respuestas él no siente ni orgullo ni vergüenza por hablar “el dialecto” incluso entre quienes hablan español; si no lo habla en esas situaciones es porque los otros no lo entienden; si oye súbitamente que otro habla mexicano no se alegra especialmente sino que reconoce simplemente que el otro habla su mismo idioma, que “aquí no hay con quien hablarlo, si no, lo hablaría de vez en cuando”.

Nuestro undécimo extracto de entrevista nos revela la influencia de un agente castellanizador y aculturador esclarecido y la posterior asunción del mismo papel por parte del castellanizado, en favor de sus “hermanos de raza”. Nos revela el periplo vital de quien en la prisión sin rejas de su pueblo serrano se ve afectado por la visita de extraños que hablan otra lengua y evidencian un modo de vida mejor; que siente interés por lo que pasa en el ancho mundo y descubre que carece de los medios necesarios para informarse de ello por desconocer el idioma y la lectura; que ve en el idioma un medio de liberarse y de liberar a los suyos de los intermediarios requeridos para los trámites e intercambios con la sociedad mestiza, en cuanto el intermediario no siempre es fiel a los intereses de aquellos a quienes sirve; que muestra

cómo la falta del idioma, la ignorancia de la vida urbana y el temor son los obstáculos para el progreso del indígena como individuo y para el adelanto de los suyos como grupo. Finalmente, hay que observar la forma en que este entrevistado descubre que no basta entender y hablar sino que hay que aprender a leer y aún más, a escribir, puesto que sin ello no puede establecerse la comunicación expedita, efectiva, entre quienes salen y quienes quedan en el lugar de origen.

El entrevistado dijo ser originario de Tlahuiltepec, Oaxaca, en donde se habla mixe y muy poco español. Toda su familia habla "el dialecto mixe" y sólo él habla español. De su pueblo, un pueblo serrano, en el que en su tiempo la gente casi no sabía de Oaxaca y menos aún de México —a no ser de oídas— fue uno de los primeros en salir para Oaxaca. Cuando lo hizo ya era, según su parecer, "muy grande", pues tenía veintidós años.

En Oaxaca empezó a trabajar la carpintería, al entrar como aprendiz con un maestro carpintero, don Jesús García Gutiérrez, que además de ser "un gran maestro para la carpintería, muy conocido en Oaxaca por el retablo que ahí hicieron de Santo Domingo", actuó con él como un esclarecido agente aculturador pues le enseñó el español, y a leer y a escribir.

Reconoce que en su retirado pueblo de la "pura serranía" se desconocía casi el mundo exterior; en un mundo cerrado sobre sí "no podía saber a dónde quedaban Oaxaca o México" ni sentían la necesidad o veían la posibilidad de salir... hasta que entraron "empleados" y se percataron de que no podían "aprender" (= entender) lo que decían, así como los empleados "tampoco pueden entender el dialecto".

Cuando él tuvo los primeros contactos con esos "empleados" (o ¿querría decir, empleadores?) de fuera, se dio cuenta de la necesidad de aprender español pues "era una pena, es una vergüenza que cuando llegaban algunos empleados, le hablen a uno y no les contestan nada" (con lo cual parece querer decir que ni les entendía ni podía hacerse entender de ellos).

El maestro Martínez se considera —con ingenuidad y sin pretensión— como un posible agente de cambio para los suyos. Observa que una vez que él (una vez que el primero) se atreve a salir, los otros comienzan a animarse; que comienzan a interesarse en seguir estudiando; que si no lo consiguen siempre es porque son pobres, porque tienen que ganarse la vida y porque, además, no hay maestros o los que hay no son buenos o entusiastas. Pero, además, reconoce que en su serranía oaxa-

queña opera un factor más, pues si bien hay muchos que quieren que sus hijos estudien, muchas veces llega un maestro y la gente o no llega a saber que ha llegado o no hace caso de su existencia. El tiempo de reacción del pueblo es lento: "mandaba el gobierno maestros, maestras y no lo sabían hasta que uno, más o menos, se iba dando cuenta, y la gente comenzaba a animarse". La ignorancia de las oportunidades disponibles también impide que el anhelo de progreso se instrumente debidamente, pues "hay muchos que quieren que sus hijos estudien y ellos mismos no saben buscar la manera de acomodarlos".

Es en esto en lo que él cumple su función de agente de cambio pues, según dice, como "uno ya se ha dado cuenta de la manera para encontrar la vida o cualquier otra cosa, uno ya puede recomendar... porque ya más o menos se da cuenta de dónde pueden seguir estudiando"; ya uno pregunta a dónde pueden estudiar, a qué escuela pueden ir... así los manda a la escuela o los recomienda; más o menos, ya me doy cuenta a qué internado, a dónde pueden ir".

Existe un cambio respecto del pasado porque antes "ni pensaban qué cosa es la escuela, qué cosa es el español". Hoy sienten que necesitan aprenderlo, que "hay necesidad de pedir maestros... que necesitamos maestros que nos enseñen; sean suficientes; que algunos nos enseñen algún oficio; que los pusiera ahí el gobierno". Pero, a pesar de la angustia del llamado, de la urgencia de la necesidad, él reconoce que "no saben a dónde pueden pedir; no sabemos a dónde podemos pedirlo, ni qué ni cómo"; que allá hay autoridades a las que les interesaría solicitar y obtener todo eso, pero "que no hay suficiente dinero para venir a la ciudad a hacer la solicitud" y que, además, ni siquiera ellas "son lo suficientemente estudiadas... pues pasan ahí la vida... y hasta ellos no saben cómo solicitar maestros o cualquier cosas". Hace ver que "en el distrito" hay quien puede hacer esa solicitud, pues sabe "el dialecto" y el español pero que "no es igual saber uno mismo qué pedir a otros", que "es más bonito hacer la solicitud como uno quiere".

El entrevistado muestra que es indispensable asumir actitudes muy matizadas en relación con el aprendizaje del español y la conservación de la lengua indígena, porque si bien los jóvenes pueden y deben esforzarse por salir y aprender el idioma nacional en su propio beneficio y en el de su comunidad, los mayores, ya casados, con familia, no pueden salir aunque quieran y no pueden aprender porque no hay dónde (problemas de educación de adultos). Además de esto, hay que considerar el predicamento de los ancianos, que quedan en el pueblo. Por ellos, para no romper los vínculos familiares, cree el infor-



...  
mante que deben los mixes que salen de Tlahuiltepec conservar su idioma; que "les tienen que hablar en dialecto porque no entienden . . . por ello no deseo olvidar mi dialecto; entonces no puedo regresar a mi casa porque no me van a entender".

El regreso de los castellanizados al pueblo no es motivo de fricciones, en buena parte por esta actitud sensata y benevolente de los que primero salieron de él y adquirieron el idioma oficial. Así, según el entrevistado, cuando dos castellanizados se encuentran en el pueblo y hablan castellano en medio de otros que no lo saben, éstos no lo toman a mal porque no lo entienden, sino que están contentos y hay quien —de entre ellos— dice: "yo quisiera aprender lo que ustedes hablan, y hasta preguntan dónde lo pueden aprender". Ellos, por su parte, reaccionan en buena forma, pues "hay personas que nos preguntan qué cosa quiere decir, qué es lo que una persona les dijo . . . nosotros que tenemos derecho (¿posibilidad?) de decirle qué es o qué dijo, se lo decimos". Entonces, el que pregunta les dice que si es triste no entender está menos triste porque uno les ha dicho lo que quería decir, y que por ello "así me gustaría que ustedes siguieran estudiando, mejorando el español". El entrevistado resume el resultado de la situación diciendo que "así, de todos modos, la gente queda contenta".

La necesidad de comunicación y el sentimiento de incomunicación en diferentes direcciones y sentidos son muy acusados en este entrevistado. Así, por ejemplo, considera insuficiente poder entender y hablar y lograr que los suyos entiendan y hablen el castellano pues le parece necesario saber leer y escribir y que los suyos escriban y lean el idioma oficial, y aun que lleguen a escribir y leer el mixe. Se hace reflexiones que, más o menos, apuntan en el sentido de que si no se lee y se escribe es difícil mantener la comunicación con la familia cuando se deja el pueblo y se vive en la capital; que si el que se aleja sabe escribir español, puede mandar una carta, pero en el pueblo quizás no haya quien pueda leerla; o quizás haya quien pueda leerla y a él tenga que recurrir el familiar para recibir el mensaje y responder; que, en cambio, sabiendo leer y escribir no sólo en español sino también en mixe, la comunicación sería más fácil entre los que se vienen a las ciudades y quienes se quedan en los pueblos de habla mixe. Dice que sabe que hay personas —por las que muestra su admiración al situarlas en su propia perspectiva de aprendizaje del español— "que están luchando para aprender dialectos" pues vislumbra que ellas pueden lograr lo que ahora no se puede hacer "pos no podemos escribir nuestro dialecto, pues en esa región nadie sabe escribir en su dialecto".

En Oaxaca, como él dice, se habla “no sé cuantos dialectos”, a lo que agrega: “hasta llegar a Veracruz . . . y en la Mixteca, donde en todas partes hablan en su dialecto, pues sólo en la ciudad se habla en español. A Oaxaca son, desde el pueblo, tres días de camino a pie”, que antes eran ineludibles, pues hasta ahora empieza a entrar el camión y pronto entrará el carro (por lo que ahora queda a cuatro horas). Hoy están terminando la carretera, por lo que “la gente está contenta . . . gracias a López Mateos, que nos ha ayudado mucho, porque él es el que luchó más por ese lugar, porque la mayoría, antes, no llegaban”.

Aun así, los cambios objetivos preceden muchas veces —con mucho tiempo— a los subjetivos, y el ajuste de los individuos al cambio objetivo es lento, pues mucha gente, según el entrevistado, no usa el camión porque “no sabe”, y otra no lo hace “porque tiene miedo”. Según él, “hay lugares que todavía no conocen qué cosa es camión, qué cosa es coche . . . hay pueblos ahí, que no conocen qué cosa es luz eléctrica, qué cosa es radio. En “56 . . . en mi tierra no había ni un radio; no se sabía qué cosa era radio”.

La adaptación a las condiciones de la ciudad es, así, todavía más difícil, pues, conforme señala el entrevistado, muchos de sus coterráneos “llegan a la ciudad, tienen que caminar; no saben qué camión tomar para ir a un lugar y prefieren ir caminando, preguntando a cada persona dónde queda, lo cual es siempre triste”. Su conclusión es clara: “por eso estamos interesados en conocer más”.

El duodécimo de nuestros extractos de entrevista nos permite recoger: la influencia que una familia indígena de habla española llega a tener en una comunidad monolingüe; la aculturación lingüística que los comerciantes (“turcos”) tienen que realizar en el medio zapoteco, para poder vender, aprendiendo el zapoteco (y no como en otros medios, logrando que los indígenas aprendan el español), la necesidad apremiante de la enseñanza bilingüe si ésta ha de ser efectiva y ha de vincular al indígena a la comunidad nacional; la necesidad de bilingüismo de los funcionarios que, preferentemente han de ser, con todo, de extracción zapoteca; el rechazo de la relación biunívoca entre castellanización e instrucción ya que la misma es contingente (vinculada a una situación histórico-social) y no inmanente, y la utilidad que un zapoteco castellanizado, que ha tenido contacto con los

medios de difusión y conoce la realidad económico-social de su región reconoce que podrían tener las radiodifusiones para la enseñanza del español (incluso en apartadas rancherías).

José Raymundo Cabrera dice ser del Istmo, del distrito de Juchitán, del pueblito de Mezquite, en donde se habla zapoteco. Él mismo ha formado sus propias opiniones sobre el problema de la castellanización, y si bien accede a proporcionar los informes que le pide la entrevistadora, procura ser él mismo quien conduce la entrevista, pues la toma como oportunidad para expresar lo que a él le parece que debe hacerse. Así, casi inmediatamente agrega que en su pueblo se habla zapoteco y que el maestro es de la región, lo cual le parece muy conveniente, aunque esa posibilidad misma no haya sido explotada al máximo por la idea que se tiene de que el maestro no debe hablar en clase el zapoteco sino *siempre* el español, pues, como él dice, en esa forma los niños "no aprenden mucho, pues no entienden lo que el maestro les enseña".

A pesar de eso, él afirma que, en general, en el pueblo van entendiendo cada vez más el español, y que en cambio, siguen sin poder hablarlo. Reconoce que si aprendió a entender y hablar español fue porque salió del pueblo y en otro pueblo lo aprendió, como a los diez años. Explica que en ese otro pueblo hay una estructura externa de apoyo para el aprendizaje escolar, interno, del español, puesto que "ahí, donde yo estuve con mis abuelos, se habla puro español, y ya si uno no entendía el español, pues a fuerza tenía uno que aprender".

El padre del entrevistado no hablaba español, y en el pueblo, en las casas, se habla puro zapoteco, pero su madre, si bien de habla zapoteca, procedía de un lugar en el que también se hablaba español, por lo que él y sus hermanos comenzaron a aprender el idioma. Él reconoce que toda "su gente, sus hermanos, sus hermanas... todos, hablan español" y lo atribuye al hecho de que "nosotros tenemos más contacto con otras gentes: salimos; íbamos a otros lugares". Resume la situación diciendo que de ahí, de Mezquite, "mi familia es *la* que habla el español".

La posición de su familia en Mezquite es reconocida en cuanto que, allá, "todos los campesinos que quieren mandar a alguien a arreglar una cosa en Oaxaca y siempre mandan a mi hermano porque él habla español". También dice que si bien la autoridad la puede ejercer un hombre de edad, ya maduro, cuando quien ejerce la autoridad lo necesita, lo envía a arreglar el asunto de que se trate. A pregunta de la entervis-

tadora sobre si cree que su familia ocupa posición privilegiada, el entrevistado responde que “no tanto”, pero sí acepta que —como ella dice— “los van a consultar”, lo cual se apresura a justificar con un “Sí, así es, pero es que...” que sirve de introducción al relato de la peripecia educativa familiar en Chivela, Oaxaca, México e incluso los Estados Unidos.

José Raymundo Cabrera informa que en Mezquite tienen ahora interés en aprender español, para salir a otro lado; que, particularmente, ese interés existe entre los jóvenes; que antes la gente no salía; que “ahí nacían, crecían, morían y no salían para nada”. Más tarde, en la entrevista, insiste el tema de este ciclo vital que se repite ahora para los que se quedan, que “allá crecen, se casan, allá trabajan en el campo y ahí mueren” aunque cada vez crezca el número de quienes se dan cuenta de la necesidad de salir y aprender pues “llegan ocasiones en que necesitan el español pues, en los campos, ya la vida... es muy dura ahora: todos emigran ya para un lado [u otro]...”

Los obstáculos subjetivos han sido removidos del lado de los suyos que ahora sí tratan de aprender español; pero los obstáculos objetivos subsisten pues no hay escuelas y, si las hay, tienen maestros “viejos, que no saben casi nada”. Su imputación es en el sentido de que “el gobierno no se preocupa para nada”; por lo que “si uno quiere que sus hijos aprendan, mejor los saca y los manda a Oaxaca, a Chiapas...: los manda lejos”.

Fuera de la instrucción formal que puede brindar la escuela para aprender español y —también— a leer, a escribir y a obtener otros conocimientos útiles, las oportunidades de aprendizaje informal de la lengua oficial son reducidas. A pregunta de la entrevistadora, el entrevistado reconoce que a los mercados llegan gentes de otras regiones que hablan español; pero que incluso en la “ciudad de Juchitán, que es una ciudad ya grande, de cuarenta o casi cincuenta mil habitantes”, se habla el zapoteco, de manera que un comerciante “digamos, de aquí de México, que radica allá”, habla zapoteco para poder comerciar. Así, también “ahí hay vive mucha gente, mucha gente de Turquía, los ‘turcos’ que llaman allá... y todos hablan zapoteco...; tienen que aprender a hablar en zapoteco”.

En cambio, la función política o la vida profesional que tiene contactos con la actividad gubernativa imponen el aprendizaje y uso del español. En la Presidencia Municipal “ahí sí tiene que hablar, tiene que ser hombre instruido”... Y reconoce que “Juchitán sí tiene ya... hombres bien preparados:

licenciados, abogados . . . son los que llevan al pueblo . . . pero ellos tienen que saber hablar zapoteco” ya que, conforme él explica “cuando arreglan cosas de personas que saben el español, pues en español; pero con la gente del pueblo, en zapoteco”.

A pesar de todo, los que —conforme interroga la entrevistadora— “tienen los puestos más importantes” son —según el entrevistado— “casi de allá; tienen que ser de por allá”. Aun así, cuando se le pregunta sobre si ellos tratan de castellanizar a los demás, responde que casi no; que allá todo es en zapoteco. Pero aprovecha la oportunidad para revelar la existencia de una brecha de penetración del castellano, así como su idea de cómo podría difundirse éste, cuando afirma: “Lo que sí es puro español ahí son las radiodifusoras: ya que hay radiodifusoras y solamente en español, por lo que creo que si ellos hicieran una campaña sería bien por las radiodifusoras, porque ahorita ya ve en todos los pueblitos, todos tienen radio ya; las casas tienen radio.”

Reconoce que sus coterráneos oyen el radio; que lo oyen en español “aunque no lo sepan”, pues “como le digo, sí entienden; pero, para hablarlo, no pueden; no pueden explicarse así; expresarse en español”. Esto, desde luego, tiene causas y motivos: no se expresan en español porque no tienen conocimiento suficiente del idioma, pero también porque, como no lo saben suficientemente, se apenan por emplearlo mal.

Sin embargo, como en muchas otras de las entrevistas, se pone de manifiesto el aprecio del idioma con base en criterios instrumentales, pues a una persona no se la considera más que a otra por el solo hecho de hablar español; se la considera mejor en el grado en que el conocimiento de ese idioma hace presumir que tiene mayor instrucción. Estar instruido no es, como sugiere la entrevistadora, “saber español”; es, conforme él afirma: saber español, saber leer, bueno, tener escuelas, estar bien educado y todo”, con lo que da a entender que saber español sólo es el principio de la instrucción y de la estima.

Sujeto a la prueba de fuego de determinar si puede decirse que está instruida una persona que no habla sino zapoteco, tiene que reducirse a aceptar la presión del sistema. Es incapaz de ir más allá de éste y pensar en una estructura social en la que fuera posible hablar sólo zapoteco y, sin embargo, ser instruido. Es por ello por lo que el entrevistado se reduce a reconocer que sabiendo sólo zapotecó “no puede tener un puesto pues . . . si lo mandan a Oaxaca, a México, a arreglar

cualquier asunto, uno tiene que estar preparado” y “sabiendo nada más el zapoteco” —sugiere la entrevistadora— “no se puede (risas)” agrega el entrevistado.

Por encima de estas limitaciones, el entrevistado reconoce que a él le gusta mucho el zapoteco “y siempre que tengo oportunidad de hablar el zapoteco, hablo zapoteco, aunque sea aquí, en México: si encuentro una persona que sabe el zapoteco, yo prefiero hablar el zapoteco”. Conforme él asienta, prefiere hablar zapoteco a español, aunque su interlocutor hable también español, pues: “prefiero estarlo hablando para que no se me olvide”.

En el caso de este entrevistado apunta —como no ocurre en el de otros, o como ocurre, pero menos acusadamente— el orgullo por su propia lengua, tanto en lo particular como en general, frente a las posibilidades de una política indigenista que conserve o elimine las lenguas indígenas. Conforme él afirma, “desde luego el español es muy necesario... pero mientras uno hable más dialectos es mejor: a mí me gustaría hasta hablar tres”. Opone así su actitud a la de otras personas, como algunos a los que él entrevistó “como periodista de un periódico del Istmo, aquí, en México... y que son de, tienen raza, sangre, algo de por allá” (la duda en la expresión es sintomática). De ellos, muchos “me decían que la gente de allá no progresa porque no hablan el español, pero yo no estoy de acuerdo con ellos”.

En general, sin que se le sugiera siquiera el tema que él introduce voluntariamente, expone su opinión terminante en el sentido de que “la idea que dice que van a quitar los dialectos y poner el español, a mí no me gusta”; a lo que agrega, como explicación: “pues se pierde un gran tesoro”.

La decimatercera de nuestras entrevistas recoge lo que podríamos llamar “traición de los intelectuales” zapotecos; la forma en que la autoridad tradicional no desdeña la autoridad del joven que adquiere ascendiente por su mayor intrucción, y que recurre a él en las pocas ocasiones que éste le da ocasión de hacerlo; la forma en que los problemas agrarios constituyen un punto de articulación entre la comunidad indígena y la sociedad global mexicana y, por lo mismo, imponen el uso del español y prefiguran el sentido de las futuras relaciones entre esa comunidad y esa sociedad.

De otra parte, se ponen de manifiesto el despilfarro económico-social que producen los métodos ineficaces de enseñanza que se daban únicamente en castellano; la función

colateral de las misiones evangelizadoras en la castellanización, y la preferencia del indígena por una enseñanza formal desligada de la propagación de una creencia religiosa.

También vale la pena llamar la atención hacia el hecho de que mientras otros entrevistados encontraron más difícil hablar que entender la segunda lengua, éste considera que es más difícil entender que hablar y poner lo uno y lo otro en términos desnudamente lingüísticos o complejamente socio-lingüísticos.

El joven Cabrera dijo ser originario de Mezquite, pueblo de Oaxaca que se encuentra entre Juchitán y Matías, a unos treinta y seis kilómetros de Juchitán; este último es un poblado bilingüe hispano-zapoteco al que se puede llegar, según el informante en "tren, tranvía y carro" mediante el pago de pasajes "un poco caros", lo que no impide reconocer que —como él dice— "ahí ya están un poco civilizados... [pues] van a la ciudad cada semana".

En Mezquite, de acuerdo con el informante, hablan el zapoteco del Istmo; los más ancianos no hablan español, pero los jóvenes que "ya están yendo a la escuela... ya lo están hablando".

Jesús Raymundo Cabrera estudió en su pueblo hasta segundo de primaria, pues no hay allá grados superiores; terminó su primaria en otro pueblo, en Chivela, Oaxaca, y después estuvo en secundaria en su Estado y en la capital mexicana. El entrevistado dice que si bien recién llegado aquí no le dieron oportunidad de estudiar aun cuando quería entrar a la escuela, finalmente se inscribió en secundaria el año de 1966. Con ello parece querer beneficiarse del impulso ya adquirido —aun por encima de los tropiezos que encuentra— si bien, como él reconoce: "ahorita no sé todavía qué podría estudiar adelante".

Dice que su padre, ya fallecido, hablaba un poco de español, pero no en forma suficiente, y que si él empezó a aprenderlo fue gracias a que varias personas que llegaban a su casa, procedentes de otras ciudades, hablaban español y así lo fue aprendiendo. Que esos extraños pudieran hablar español en su casa se explica por el hecho de que su madre sí hablaba español por ser de Chivela, pueblo donde "ya hablaban español hasta más antes".

El señala que los adultos mandan ahora a su hijos a la escuela porque han comprendido que si hablan español pueden encontrar mejores trabajos, y por ello "todos tienen anhelo

de aprender el español” para encontrar mejor trabajo y “para vivir mejor, porque... allá somos muy pobres”.

Contrasta, por otra parte, la situación de su pueblo con la de otros, pues mientras en el suyo a las personas mayores les gusta que los pequeños lo aprendan mejor, “hay otros pueblos en los que una persona que habla español no puede entrar”. En su pueblo, según dice “aprecian más a cualquiera que hable el español... no “más que vaya con buenos..., pensamientos” (intenciones).

Sin embargo, el idioma, de por sí no es criterio para la adecuación social de un individuo a una posición determinada: el puro hecho de que un zapoteco llegue a hablar español no lo coloca en un nivel social más alto; en cambio sí influye para su ascenso posicional el hecho de que ese aprendizaje del español le haya dado otras capacidades; así, “si es un maestro, puede enseñar allá” y puede hacerlo en particular, de acuerdo con el juicio del informante, “porque... ya habla bien el español, habla el zapoteco y se entiende mejor con las personas”.

Nuevamente, el criterio para la adscripción posicional dentro de la sociedad es el de la instrucción, y si el idioma (español) desempeña un papel es porque la instrucción superior se puede conseguir sólo al través suyo. De acuerdo con las respuestas, no parece haber nada en contra de que si alguien hablara sólo zapoteco y fuese altamente instruido no pudiese ocupar los cargos públicos. Sin embargo, sin que él explore esa posibilidad, también se descubre la dificultad que habría para que alguien que supiera sólo español pudiese desempeñar tales cargos a pesar de su mayor instrucción. Él dice, concretamente:

“casi todos los que están más civilizados, que sepan hablar español y zapoteco pueden tener un cargo en la presidencia... porque son los que tienen más escuela y pueden arreglar los asuntos de terrenos”.

La última referencia “de terrenos” revela suficientemente el punto de articulación de la comunidad indígena y la sociedad global mexicana: los problemas agrarios son la conexión más inmediata entre ellas (y naturalmente, la fuente de experiencias positivas o negativas que resultaran operantes, en el futuro, en las relaciones que se establezcan entre ambos).

Respecto de la escuela primaria, a pregunta de la entrevistadora, responde que no les daban clase con un método



especial: "nos daban clases iguales, así como a todos los que saben hablar el español... y ahí fue lo difícil, al principio: uno no entendía al maestro". Él, en particular, pudo superar la dificultad: "porque tuve un maestro que era de mi raza y sabía hablar zapoteco y él se daba cuenta cuando yo no podía entenderle: entonces me hablaba en zapoteco y me decía en español por eso lo aprendí más fácil".

En éste, como en otro caso, vuelve a mostrarse cómo en la situación de enseñanza-aprendizaje del español el éxito sigue dependiendo, en muchos casos, de una relación estrictamente interpersonal del alumno y del maestro, y no de soluciones formales de orden institucional que fueren a los maestros a facilitar el aprendizaje del alumno y a los alumnos a cooperar en la solución de su problema.

Sin necesidad de conocimientos de economía, el entrevistado apunta hacia el despilfarro de energía síquica y de elementos económicos cuando señala que, por falta de un método especial para la enseñanza de los monolingües, ésta "lleva mucho tiempo para aprender"; que "es muy difícil aprender el español así, porque basándose en un método pues sería más fácil."

El entrevistado pondera las excelencias del método bilingüe de enseñanza no sólo en zapoteco, sino en otros idiomas ("dialectos", según él y todos los indígenas suelen decir) pues, en ese método, "de los dos [idiomas] tiene que haber traducción, en todos los dialectos: hay zapoteco y español, y en los otros dialectos asimismo y... por eso están aprendiendo muy rápido los indígenas ahora, por medio de este método".

El explica una hipótesis que también se ha emitido en relación con los niños de origen mexicano que progresan difícilmente en las escuelas estadounidenses, cuando afirma que:

"en las escuelas... los que no hablan el español, reprueban los años... los primeros, por la falta, por la incomprensión de las preguntas".

Respecto de los miembros del Instituto Lingüístico de Verano, el entrevistado afirma que están traduciendo la Biblia, es cierto, pero que también traducen partes de otros libros y que "están trabajando también para la Secretaría [de Educación Pública] y tienen unas cartillas para principiantes".

Este entrevistado fue más explícito que muchos otros en lo referente al método de enseñanza, pues indica cómo proceden en la enseñanza bilingüe (que él no recibió, pero que vio impartir) cuando indica:

“sí, vi cómo enseñaban a los que no sabían hablar mucho el español: leen en zapoteco con ellos, y después lo traducen en español y les dan una pequeña explicación en español, para que se les quede”.

Por otro lado, reconoce que la vinculación entre la enseñanza religiosa y la enseñanza de idioma y de otras habilidades no siempre favorecen el deseo de asistir a las clases pues, en su mayoría, las personas de su pueblo “desean más la escuela, por supuesto... porque ellos a veces creen que (es una creencia); que pueden aprender a leer, pero no es igual que ir a una escuela [pues] ahí van directamente a aprender”.

Él, por su parte, dice que después de haber estado yendo como año y medio a la escuela “con los libros y todo”, “como en un año y medio o dos ya hablaba yo el español”. Esta estimación de un joven que maneja el idioma con menos tropiezo que otros informantes contrasta con la apreciación de esos otros entrevistados en el sentido de afirmar que en tres meses aprendieron el idioma. Esto hay que ponerlo en relación con la noción muy variable de “qué es saber un idioma”, y con la comparación que puede hacerse entre el bracero que cree saber inglés porque puede pedir de comer en esa lengua y el catedrático mexicano educado en Oxford que dice que no lo sabe bien aun cuando conozca a Shakespeare, a Chaucer e incluso se remonte a los antecedentes idiomáticos de la lengua.

En la entrevista de Jesús Raymundo Cabrera reaparece el tema de la mayor dificultad para entender que para hablar, que puede extrañar un tanto al universitario que ha aprendido idiomas extranjeros y que suele decir que entiende pero no habla determinado idioma. Esta discrepancia quizás pueda atribuirse al hecho de que las situaciones no son comparables: en el caso del universitario que aprende idiomas extranjeros (frecuentemente de la misma familia lingüística) existen, en común, los conceptos, las categorías mentales, etcétera y difieren las formas lingüísticas en las que se expresan: tiene que adquirir la habilidad para reproducir nuevas unidades fonéticas y sucesiones de unidades fonéticas; a colocar en lugares distintos de los habituales unos morfemas distintos de los propios; a dar diferente colocación a las palabras, pero

nada más. En el caso del mexicano indígena que adquiere la lengua oficial (siempre de una familia lingüística completamente distinta) puede ocurrir que no tenga dificultad para aprender nuevas unidades fonéticas (pues frecuentemente las lenguas indígenas son más ricas que el español, en este sentido) o nuevos morfemas (pues la morfología de algunas es igualmente complicada o más complicada) y que incluso tenga que resignarse a perder ciertos contrastes tonales que no tienen utilización en castellano, y que en cambio, haya de conocer nuevas cosas, nuevos artefactos, nuevas formas de organización social, nuevos conceptos y formas de argumentación. O sea, que en un caso la dificultad es propia o principalmente lingüística mientras que en el otro, la dificultad es propia o principalmente cultural (si bien reviste las formas externas lingüísticas).

A él si le gusta hablar en zapoteco y que otros lo oigan; no se avergüenza de ello, porque lo habla desde chico y afirma que, a veces, en el centro de la ciudad ha encontrado a personas que son paisanos suyos a quienes reconoce por la manera en que visten y a quienes incluso quisiera hablarles... pero que "no se puede" y se ríe quizás porque no entiende por qué no se puede: que hay ciertas normas no escritas, de cortesía, que impiden que se aborde sin más a un extraño; que hay cierta situación de incertidumbre en cuanto no se sabe si la persona tomará a mal que, en el ambiente de la ciudad de habla española, se le hable en "dialecto"; que para poder hablar se necesita un inicial acuerdo sobre el código que los interlocutores van a emplear, y que en el ambiente ciudadano —en contraste con el ambiente del pueblo— la incertidumbre por la posibilidad de aceptación del código indígena crece y acaba por impedir su empleo.

La decimacuarta —y quizás la más rica— es nuestra entrevista con el señor Manuel Oropeza Castro, que reproducimos en seguida, casi íntegra, con un mínimo de orden y unos subrayados que nos parecieron útiles.

El señor Manuel Oropeza Castro dijo ser originario de Coatepec, Zacatlán, Puebla, donde hablan totonaco, que es su lengua materna. Según sus informes, Coatepec es completamente totonaco, con excepción de los comerciantes foráneos que llegan ahí, que hablan español originalmente, pero que tienen que aprender totonaco para poder comerciar con cerca de 1 500 habitantes del pueblo.

El afirma que casi todos los indígenas que conoce quieren aprender español porque este idioma les facilita la comunicación a unos con los otros, les permite leer libros y tener noticias. Quieren hablar el español además de hablar su lengua madre; quieren saber el idioma nacional. "Yo tuve la misma idea. A mi pueblo llegaban secretarios, maestros, personas que iban a la presidencia hablando español. Y aun los comerciantes y arrieros llegaban hablándolo."

El informante mismo se hace una reflexión interesante que muestra el carácter instrumental que reconocen los indígenas en el español como vehículo de conocimiento: la actitud casi mágica del no castellanizado ingenuo que puede pensar que en los libros se encuentra todo el saber y la actitud ya crítica del castellanizado que descubre las limitaciones del saber contenido en esos libros escritos en español y, en última instancia, en cualquier idioma. La evolución mental de quien se castellaniza concreta bien en sus palabras, cuando dice:

"Yo tuve la misma idea de aprender el español... [porque] cree uno que los libros lo dicen todo: que cómo empezó el mundo, cómo apareció la tierra y el cielo, las nubes, en fin, todo lo que uno ve, que uno ignora; cree uno que los libros dicen todo; entonces, al leer los libros... aprendería uno todo, todo; lo sabría todo... entonces sería uno sabio al aprender el español"; lo cual, como él reconoce ahora, "desde luego que no es cierto".

Oropeza indica cómo el deseo de aprender se ve contrariado por las duras realidades económicas y sociales; por la falta de dinero y por la inercia cultural (más que por lo que otros llamarían el "peso de la tradición"). Explica:

Como no hay manera de salir por falta de recursos económicos, se sigue creciendo y se tiene que seguir viviendo junto a los padres: hay que trabajar y vivir sin tener modo de cambiar de ambiente.

En los pueblos hay escuelas, pero en muchos todavía no las hay y, en donde las hay, muchos maestros no son bilingües y en muchos casos en que saben español y totonaco no hablan totonaco en clase quizás porque, de hacerlo, se sentirían menos, o tal vez porque piensan que, de hablarlo, los harían menos; no sé exactamente por qué.

Hay otra explicación posible —en algunos casos excluyentes y en otros complementaria de la anterior— que Oropeza también explora pues, como él dice:

...  
Esos maestros son foráneos: aunque sepan la lengua del pueblo no quieren hablarla con los alumnos; creen que hablando sólo español éstos aprenderán mejor; pero no es así; cuando está uno adentro —en la escuela— oye uno nada más el español pero no alcanza a entenderlo y, fuera de ahí, como habla uno con los compañeros, en totonaco, olvida lo poco de español que alcanzó a entender en la escuela. En el mejor de los casos, alcanza uno a entender lo que dijo el maestro en la clase y de las cosas que ocurren fuera de la escuela no entiende nada.

La falta de interés de los maestros por enseñar, también es explicada por el informante, en los términos siguientes:

Los maestros, en su mayoría, no son titulados: son maestros municipales, pagados por el pueblo. A veces no saben enseñar: ponen las vocales y dos o tres cosas más; después se aburren, abandonan la escuela y ésta se hunde en el desorden.

La presionante necesidad de ganar el pan, unida a la indolencia del maestro, acaba por determinar el desgano del alumno y de sus padres hasta tal grado que ni siquiera las medidas coercitivas de las autoridades logran reestablecer el equilibrio. Conforme él dice:

///  
Llega uno a los diez o doce años y hay que ir a trabajar al campo. Si las autoridades tienen empeño en que la juventud se eduque, empiezan a multar a los padres y a obligar a los niños a asistir a la escuela: pero, los padres quieren la ayuda de los niños y los niños no quieren ir a la escuela porque los padres no ven que sus hijos aventajen y así se justifique el sacrificio que representa prescindir de su ayuda, y porque los niños, sin hacer nada, se aburren en la escuela porque no le ven sentido.

La influencia nociva del caciquismo se pone de relieve en otras intervenciones suyas, pues señala que:

El maestro no tiene interés en enseñar pero sí en cobrar, por lo que conquista la amistad del presidente, de los caciques, de los riquillos y éstos lo sostienen aunque no eduque. Los terratenientes, los caciques, aconsejan al maestro que no enseñe nada a los niños (porque ellos saben que si los indios se educan protestan contra sus abusos y explotación porque ya conocen sus derechos y sus obligaciones). Muchas veces, los

caciques mismos son indígenas monolingües pero son más astutos que los otros, se alían con quienes hablan español —con los terratenientes, con los ricos— y entre todos procuran conquistar al maestro diciéndole: “No les hagas caso, haz que te paguen y déjalos.”

Oropeza conoce algo de la historia de la castellanización tal y como ha repercutido en pueblos como el suyo, pues señala que, en el pasado:

Decretaron que de cada pueblo debían salir dos muchachos indígenas a estudiar a las cabeceras municipales para que uno fuera maestro y otro secretario y, al regresar a sus pueblos, educaran y gobernaran a sus hermanos de raza; pero se logró poco. Así, por ejemplo, el tío de mi mamá, de padre español, tenía dinero y relaciones y así pudo mandar a su hijo a Zacatlán, para que se educara: aprendió la primaria, pero la de aquel tiempo, en la que había que memorizar muchas cosas y era la gran cosa. Cuando regresó al pueblo hablaba poco totonaco, sólo pensó en él y no desempeñó el papel que se creyó desempeñaría. En algún momento quiso hacer algo, pero se enemistó con todos los caciques de la Sierra de Zacatlán que hasta lo encarcelaron. Se dio a la bebida, y su padre —desilusionado— no quiso volver a enviar a nadie a estudiar... De ahí que el pueblo sigue en la ignorancia.

La historia reciente lo afecta a él particularmente; así, dice:

Cuando tenía como trece años y ya trabajaba en el campo, había perdido —casi— las esperanzas de salir. Por entonces se estableció una escuela en Zongozotla, en la Sierra Norte de Puebla, a unos cinco kilómetros de mi pueblo, y sostenida por Asuntos Indígenas.

Sin embargo, la escuela tenía serias limitaciones pues:

El maestro enseñaba a leer y a escribir pero sólo formalmente; es decir, a reproducir oralmente lo escrito; a darle la entonación correcta de acuerdo con la puntuación, pero sin entender lo que “leíamos”. Yo alcancé a leer algo, pero a leerlo como si leyera ahora inglés sin saber lo que dice: como loro, nada más repitiendo las palabras.

Los factores externos a la escuela, internos de la comunidad que contrarían los buenos propósitos gubernativos (de la Fe-

deración) se ponen de manifiesto en un relato en el que se refiere a lo que él no duda en denominar "propaganda en contra de la escuela". Dice que:

Había, por entonces, propaganda en contra de la escuela, a todos los alumnos que querían ingresar a ella les decían que el gobierno estaba recogiendo a los jóvenes para mandarlos a la guerra. De ahí que nadie quisiera ir, porque nadie quería ser soldado y morir.

Oropeza muestra que aprender español no era el incentivo único o principal que llevaba a los alumnos a la escuela; pero de su conversación se desprende que, en último término, quienes tuvieron ése como objetivo inmediato fueron quienes permanecieron en la escuela y lograron más (en parte porque la escuela misma defraudaba las esperanzas de los más ambiciosos).

Su caso era, si no el de los menos ambiciosos, sí el de quienes se saben conformar —a corto plazo— con lo poco que pueden obtener, o con aquello que los otros están dispuestos a darles. Él explica:

Lo que a mí me interesaba más era aprender español; después, aprender un oficio. El maestro le decía al director: "este muchacho aprende bien el español y en tres o cuatro años podrá ser maestro en su pueblo". Al año, llegué a ser secretario de actas en la sociedad de alumnos, porque si bien hablaba poco español, tenía buena letra y sabía leer (pues había ido un poco a la escuela, allá en mi tierra) lo cual no significa que entendiera ya lo que "leía". Al año todavía hablaba muy mal, pero aun así, lo hacía mejor que todos los demás totonacos que había ahí, aunque no mejor que los mestizos.

En una especie de escolio, Oropeza muestra cómo la significación de un término puede ser distinta a uno y otro lado de la barda intergrupala, pues mientras "mestizo" es para el hispanoparlante mexicano un término que implica mezcla de razas o de sangres, para el indoparlante —según lo dicho por este informante totonaca— implica una primera referencia lingüística. Dice:

"Mestizos" les decimos a quienes hablan español "desde que nacen" en sus casas (en donde sólo hablan español) y que aprenden totonaco con sus amiguitos.

Oropeza muestra algunos de los vicios sociales y pedagógicos de la enseñanza del español entre los indígenas; se refiere a los métodos inadecuados y a la falta de dedicación y corrupción de quienes debieran aplicarlos:

El método que se usaba allá era el que se utilizaba en todas partes —indígenas o no: un método de empleo único del español. El maestro que estaba ahí ya era titulado, en Zongozotla, y enseñaba en puro español. Se habla a los niños indios en puro español, aunque no entiendan.

Ahora, en mi pueblo hay unas diez personas que hablan español; ellas se preocupan, más o menos, porque otros aprendan; pero, los maestros no quieren trabajar: se conquistan a los caciques; compran a los inspectores y ellos hacen sus informes, *que ya saben de memoria*: “hubo tantos alumnos en cuarto, tantos en quinto” pero no hay tal cuarto año, ni tal quinto año, y como no se puede vigilar a cada maestro, cada quien hace lo que quiere, y nada se aventaja.

El entrevistado da indicaciones sobre la estratificación social entre quienes hablan y quienes no hablan la lengua oficial, y la forma en que los intereses creados preservan una separación que les conviene recurriendo a la inercia de la historia; haciendo que el rasgo infamante “no haber hablado español en el pasado” siga operando, en el presente, como criterio de exclusión; como medio descalificador de quien por derecho propio y propios méritos podría convertirse en promotor de su comunidad:

Los alumnos no practican, y con los maestros no hablan mucho: hay una separación bien clara.

Sí, se podría hacer mucho, como lo quiso hacer el gobierno en un principio. Pero, la gente no ayuda. Ahora, los mismos de ahí podrían enseñar el español, pero, luego dicen: “Bueno y éste ¿quién es? Hace poco andaba descalzo, desnudo”. Pero, si no en su pueblo, sí podrían hacer mucho si enseñaran en pueblos cercanos de la misma región, porque saben totonaco y español, y pueden enseñar mejor traduciendo del totonaco al español, lo cual es mucho más fácil.

El entrevistado es uno de los pocos que tiene conciencia lingüística; no de los pocos que han reflexionado sobre los



problemas lingüísticos propiamente dichos en el aprendizaje del español. Comienza por una observación corriente sobre que "entendía pero no tenía confianza para hablar", pero ejemplifica concretamente la índole de sus dificultades: la duda en que si debía decir "bueno o buena porque en español se dificultan mucho el género... y los verbos" a lo que agrega que entre lo que encontró más difícil estuvieron los verbos irregulares. Esto, insensiblemente, lo lleva a reconocer lo que ahora revelan plenamente los estudios estilísticos de uso de una lengua por extranjeros: que la "gramática" tradicional no basta para la manipulación correcta de un idioma en la vida cotidiana, pues, según su decir: "quería yo hablar conforme a la gramática y me enredaba".

Simultáneamente, como tenía menos ocasión de hablar tonaco "me destantiaba... porque hay expresiones idiomáticas que no se pueden traducir".

Las dificultades del aprendizaje comienzan en la escuela, pero en ella se superan: "entonces ya sabíamos español, tanto unos como otros", y la escuela se convierte en un ámbito protegido de experimentación; pues mientras "el español lo usábamos con los maestros", fuera de la escuela, fuera de las aulas, se sigue corriendo el riesgo de hacer el ridículo, ya que "se habla siempre con mucha pena, porque cuando empieza uno a hablar se burlan de uno... los criados, los mozos; uno habla raro, uno está pensando".

Ni siquiera la lectura ofrece un refugio totalmente seguro en el que no hay que conocer todas las convenciones o ejercer la inventiva, ya que también, "cuando uno lee, no puede pronunciar la r fuerte".

Sin embargo, quien —como el entrevistado— se esfuerza y llega a eliminar los tropiezos iniciales puede llegar, como él, a la Normal, donde ya "quiera o no quiera, tiene uno que hablar el español".

## II. ANÁLISIS DE ALGUNOS CASOS DE CASTELLANIZACIÓN

ESTE CAPÍTULO constituye un filtrado de las entrevistas que realizó el profesor Ezequiel Cornejo, e intenta reproducir las respuestas de unos mexicanos indígenas castellanizados frente a la castellanización.

El propósito perseguido en este capítulo ha sido el de obtener una determinada gama de actitudes.

El material de cada entrevista se ordenó según los puntos de apoyo de la guía de entrevista que hacen referencia al: cómo aprendió castellano; y, a las actitudes frente al castellano y frente al idioma indígena, considerando, en ambos, los matices del punto de referencia específico.

Es importante señalar que existe variedad de edades y sexos de los informantes, y diversidad en la procedencia de los grupos indígenas, que permiten obtener heterogeneidad de problemas, experiencias, actitudes y opiniones, que favorecen los resultados de este tipo de investigación.

Por otro lado, algunos de los entrevistados del profesor Ezequiel Cornejo, vivían en Casas del Estudiante Indígena, favoreciendo el hecho de estar vinculados entre sí por lazos de amistad y en algunos casos de parentesco, lo que vino a permitir el que las actitudes y opiniones, aun cuando en muchos casos lo fueran de carácter personal e individual, estuvieran matizadas de cierta grupalidad.

Asimismo, otros de los entrevistados tenían contacto con agrupaciones de carácter indigenista organizadas por grupos pertenecientes a algún partido político o similar, lo que hizo que algunas opiniones procedieran o pudieran ser inducidas por los líderes de tales agrupaciones.

## *Cómo aprendió castellano*

En lo referente a la edad a la que los informantes empezaron a aprender castellano y el tiempo en que dicen aprender, parece que existe una vaga relación. Pues, aun cuando algunos de ellos establecen una diferencia entre “entender” y “hablar” o “expresarse”, los datos muestran, en términos muy generales, que tardan más los que empiezan más “chicos”.

Evidentemente esta afirmación adolece de bases que fundamenten su generalización, en primer lugar porque el número de los informantes es muy reducido; y en segundo, porque los datos proporcionados son aproximados. Pero, aun cuando nos estamos refiriendo únicamente al hecho concreto de estos entrevistados es conveniente apuntar los datos que permiten tal relación, para comparaciones ulteriores.

<i>Edad a la que empezó a aprender</i>	<i>Tiempo en que dice aprender</i>
6 años	4 años
7 años	8 meses
7 años	4 años
8 años	7 años
8 años	1 año
10 años	3 años
12 años	2 años
12 años	4 años
12 años	6 años
15 años	2 años

En lo que respecta a los matices de: “si lo obligaron a aprender castellano”, “quién lo obligó”; “si no lo obligaron”, “qué lo obligó”, las respuestas han podido ser agrupadas en la siguiente forma: “móvil personal”; “presión familiar”; y “presión difusa de la comunidad”.

Se expresan las siguientes afirmaciones:

Dentro del “móvil personal”:

“Era su ilusión . . .” “por su propia intención intentaba aprenderlo . . .” “pero él también estudiaba”.

Dentro de la "presión familiar":

"Sus padres, porque querían que aprendiera..." "Su padre aunque no lo sabía quería que sus hijos lo aprendieran..." "Su mamá lo obligaba pero no todo el día..." "Su mamá lo enseñaba a la fuerza."

Dentro de la "presión difusa de la comunidad":

"En el internado no lo dejaban hablar dialecto, casi nadie lo hablaba, se comunicaban en castellano..." "En la escuela les prohibían que hablasen el dialecto..." "La vergüenza y el temor de que no podía pedir lo más indispensable, y el comunicarse con la gente..." "Le molestaba no poder platicar, la necesidad de comunicarse en todas partes, y porque se reían de él por no poder pronunciar..." "La necesidad de hablar, de comunicarse con los maestros, con las demás personas..."

Las principales sanciones que al parecer se utilizaron fueron:

Dentro de la presión familiar:

"Regaño y golpes."

Dentro de la presión difusa de la comunidad:

"Burla."

Por otro lado, como se puede apreciar en el texto de la siguiente respuesta:

"El profesor les exigía, pero en el pueblo nunca llegaron a hablarlo, aunque sí lo entendían en sexto (año de primaria) si hubo necesidad de obligarlos pero antes no les decían nada."

Existe un contraste en la forma en que se contrapesan; una obligación cuya razón de ser no resulta evidente para el obligado y una necesidad más imperiosa, apremiante, inmediata: "Debes hablar castellano" frente al "necesito hablar *aquí y ahora* mi idioma indígena".

Los jóvenes indígenas, en general, declararon el deseo de

...  
aprender castellano. Lo que queda corroborado en las expresiones siguientes:

“Después de los 10 años ya le gustaba y le daban ganas de aprenderlo.”

Aun cuando el informante no especifica tácitamente por qué después de los diez sí, y antes de los diez no; de su información se desprende que se debió a que antes de los 10 años su madre lo obligaba a aprenderlo, llegándolo a sancionar, y porque además no sentía la necesidad de hablarlo. Después de los 10 sí, porque ya lo *entendía*.

“Tenía interés en aprenderlo porque ya estaba grande, estudiaba bastante.”

En esta entrevista encontramos más información que explica en otros términos que significaba para él “ya estar grande”.

“El informante señala que en su pueblo empezó a aprender castellano, pero como el maestro sólo hablaba español, no entendía, que después como a los 15 años ingresó a otra escuela en donde empezó a aprenderlo; es decir, tuvo que empezar la primaria, nuevamente, a esa edad.”

Por otro lado, el contexto de las siguientes expresiones pueden relacionarse con los “deseos sociales” de Simmel.

El deseo de nuevas experiencias y sensaciones se ve claro en la afirmación de aprender castellano, y en su posterior explicación en:

“...porque su deseo más grande era platicar con toda la gente y no podía hacerlo porque no lo entendían ni entendía.”

El deseo de asimilación se manifiesta en las siguientes líneas:

“Tenía ganas de aprenderlo porque había una discriminación en el salón; no se podía comunicar y mejor se aisló, era lo que le dolía, y que los muchachos se burlaran de él y le dijeran que era un indio, un yope.”

Asimismo, la expresión anterior demuestra que no basta el propio deseo del interesado si no le sale al encuentro la sociedad dándole medios para realizarlo.

Con respecto al lugar donde aprendió castellano, las respuestas nos permiten establecer los matices siguientes: "lugar donde oyó las primeras palabras y de quién"; "la escuela fue el inicio absoluto del aprendizaje o sólo lo mejoró"; "la escuela como institución fue la que instruyó al informante", o "la escuela sólo le dio una situación propicia para aprender castellano", o "la escuela sirvió como instructora y como situación de refuerzo de la instrucción".

De los entrevistados que oyeron las primeras palabras en su casa, tenemos las expresiones siguientes:

"... en su casa ... de su hermano oyó las primeras palabras ... mi hermano me enseñaba a hablar el castellano. En la escuela empecé a leer pero no lo entendía. Cuando fui al internado, como allá hablan puro castellano, allí aprendí otro poco más."

De donde, la escuela mejoró el aprendizaje y además le dio una situación propicia para aprender castellano.

"... en su casa ... de su mamá y hermano oyó las primeras palabras."

La escuela mejoró el aprendizaje del castellano.

"... en su casa ... de su mamá oyó las primeras palabras ... el profesor nos empezó a dar español ... nos empezó a enseñar y todo, así poco a poco ya después ... en mi casa de noche me hacían que yo estudiara un poco."

De donde se deduce, que la escuela mejoró el aprendizaje y sirvió como instructora.

"... en su casa ... de su hermano oyó las primeras palabras ... en la casa aprendió a leer y escribir, pero no lo entendía."

Cabe hacer notar, aquí, el peligro de este primer aprendizaje de las habilidades secundarias puramente formales; carecen de

...  
sentido si no van acompañadas en una u otra forma (representaciones dramáticas quizás en el de las lenguas indígenas) de un contenido que las relacione con las actividades primarias (“hablar, entender”).

El mismo informante vuelve a corroborar lo anterior en las afirmaciones siguientes:

“... en mi casa aprendí a leer pero no le entendía, en cuanto llegue al internado allá más o menos empecé a hablar español.”

De aquí, la escuela fue, más bien, el inicio absoluto del aprendizaje.

“En cuanto llegué al internado allá más o menos empecé a hablar español... por medio de los amigos, por medio del maestro, [que] enseñaba en español, con señas, ademanes”...

De donde se desprende, que la escuela sirvió como instructora y como situación de refuerzo de la instrucción.

Las afirmaciones siguientes surgen de los informantes que oyeron las primeras palabras fuera de su casa y fuera de la escuela:

“... en casa de un tío... de su tío oyó las primeras palabras.”  
“... en casa de sus tíos... de su tío oyó las primeras palabras... [pero] principalmente aprendí oyendo... porque lo único que se concretaba (n) [en la escuela era] a hablarme y mis tíos era (n) quien (es) decían para que Víctor entienda rápido español, nadie le hable zapoteco.”

Aquí la escuela mejoró el aprendizaje y le dio una situación propicia para aprender castellano:

“En casa de su patrona... de su patrona... oyó las primeras palabras.”  
“... en la puerta de su casa... de extraños, oyó las primeras palabras “en la casa sabíamos decir, quitate, vete, vamos, dame, cosas sencillas pero... expresarme no...”

Aquí la escuela fue casi el inicio absoluto del aprendizaje; además:

“Empezamos a aprender por letras... después a juntar palabras... aprendimos el castellano a pura fuerza... porque nos prohibían que hablásemos nuestro dialecto dentro de la escuela.”

La escuela sirvió como instructora y como situación de refuerzo de la instrucción.

“... en la calle... de los niños que no hablaban mexicano, oyó las primeras palabras... El español no me costó, porque no más lo oía y se me quedaba luego, luego...”

Aquí, la escuela sólo mejoró el aprendizaje y le dio una situación propicia para aprender castellano.

De los que oyeron las primeras palabras en la escuela, tenemos los siguientes datos:

“en la escuela... del maestro, oyó las primeras palabras... En el internado... convivíamos con puros muchachos que hablábamos el dialecto... platicábamos el dialecto... después de la primaria entré a la secundaria trabajando y estudiando, entonces tuve la necesidad de ocuparme más, en leer algunos libros y en expresarme mejor a manera que no... se burlaran de mí mis compañeros, porque entonces ya tuve relaciones con muchachos de habla castellana”.

Aquí, y en las declaraciones siguientes puede observarse el hecho de que la escuela fue el inicio absoluto del aprendizaje, sirvió como instructora y como situación de refuerzo de la instrucción.

“... en la escuela... de sus compañeros, oyó las primeras palabras... los mismos compañeros del internado... me dieron la luz del camino y al mismo tiempo juntamente con los maestros porque... muchas palabras... que decía mal, los maestros me decían se dice así”

“en la escuela... del maestro y compañeros, oyó las primeras palabras... por medio de... asociarme con los muchachos fue como aprendí yo el español... y cuando daba clases el maestro me fijaba, ponía atención”

“en la escuela... del profesor, oyó las primeras palabras... hizo la primaria sin poderse expresar debidamente, sólo escribía”

En este caso, aun cuando la escuela fue el inicio absoluto



del aprendizaje, la escuela sirvió, insuficientemente como instructora.

Con respecto a la referencia de si los profesores eran indígenas o no, la información, en general, dice poco acerca de la forma en que se vincula el hecho de que los profesores fueran indígenas o no y supieran y usaran, o supieran pero no usaran o ni supieran ni usaran el idioma indígena con su aprendizaje o falta de aprendizaje y sus dificultades.

Las respuestas, más bien, hacen alusión al uso y no uso del dialecto, y en raras ocasiones, al hecho de ser o no ser indígena.

Entre las primeras se encuentran expresiones como las siguientes:

"...El maestro enseñaba en español con señas, ademanes... sabía unas palabras de mixe... no era mixe."

"...llega uno a segundo año pero aún no habla uno el castellano... en primer razón, porque el maestro tampoco es capaz de hablar el castellano, sino sencillamente lee mas no puede hablar... mucho el castellano."

"Su patrona le enseñó... si sabía dialecto."

"El maestro sólo hablaba castellano."

"... los maestros que llegan a ese internado... no saben la maya."

"... el maestro no hablaba tarasco."

"La maestra enseñaba sólo en español."

"Las primeras palabras de español las aprendió con un profesor que no era mixe... era de fuera."

Entre las segundas, sólo se encontró la respuesta que a continuación se anota:

"[tu primer maestro de castellano era también indígena] sí señor era indígena."

Las respuestas de la enseñanza del castellano pueden ordenarse, desde la enseñanza del castellano sin intervención del "dialecto" a la enseñanza del castellano *por medio del "dialecto"*, hasta la enseñanza del "dialecto" por medio del castellano. Por otro lado; de la enseñanza del castellano hablado a la enseñanza posterior del alfabeto, hasta la enseñanza simultánea de ambos. Además de la enseñanza "formal"

de la lectura a la enseñanza y aprendizaje real de ésta.

Se expresan las siguientes afirmaciones dentro de: La enseñanza del castellano sin intervención del "dialecto".

"Con señas, ademanes; en forma directa, empezó a aprender el abecedario, la numeración, a escribir, deletrear, formar palabras y luego oraciones."

"Su hermano le mostraba fotos de animales y le decía los nombres en castellano; en la escuela en forma directa."

"Su mamá le hacía dibujos y le explicaba cómo se decía; en la escuela en forma directa."

"En forma directa."

La enseñanza del castellano por medio del "dialecto"

"Plan del Instituto Nacional Indigenista."

"Su patrona le mostraba los objetos, le decía su nombre en zapoteco y luego en castellano."

La enseñanza del "dialecto" por medio del castellano:

"Los maestros trataban de aprender el dialecto, [el informante opina que] no es bueno que los maestros aprendan como los alumnos, que se deben concretar a enseñar, para que el alumno deje de hablar puro dialecto."

De la enseñanza del castellano hablado a la enseñanza posterior del alfabeto hasta la enseñanza simultánea de ambos.

La enseñanza del castellano hablado.

"[Aprendió castellano] platicando con sus compañeros... y al mismo tiempo juntamente con los maestros... porque... muchas palabras... que decía mal, los maestros me decían se dice así y al mismo tiempo ellos también aprendían... con nosotros se refiere al aprendizaje del dialecto por parte de los maestros."

"... en la casa sabíamos decir, quítate, vete o vamos o dame, cosas sencillas pero... a expresarnos no..."

"... no podría hablarle de sistema (en el aprendizaje del castellano), porque tenía necesidad por saber qué era lo que decía la maestra... [principalmente aprendí] oyendo... porque lo único que se concretaba (era) a hablarme."

"[Mi tío fue el que me enseñó a hablar español]... él quería enseñar a mí, porque yo no sé hablar el español... él habla todas las cosas cómo se llama cómo se dice una cosa... así o un poquito pero no sé hablar bien."

"... en la escuela sólo se hablaba castellano y fue oyéndolo como lo aprendí."

“(Su patrona) le hablaba en castellano y fue así como aprendió... tardó mucho en hablar... pero sí entendía.”

“(Empezó a aprender castellano en la calle) ... lo que oía yo la gente como hablaba.”

“[Su patrona le decía] ... mira esto se dice así y esto se dice asado, y ella me entendió perfectamente ...”

La enseñanza del alfabeto:

“[El maestro nos enseñó primero] el abecedario ... también la numeración ... aprendía a escribir y de allí a deletrear y formar palabras ... (luego) una oración ... [entendía] una que otra palabra ...”

“... Después de haber cursado dos cartillas en el dialecto del origen, baja uno a un grado inmediato superior con un libro que le llaman Taljmaltik ... a partir de entonces ... o sea el primer año ... es cuando uno empieza a conocer las primeras palabras en castellano ... después sigue una cartilla que dice que es el poquetivo enciclopédico de segundo año ... pero aún no habla uno el castellano ... en primer razón porque el maestro tampoco es capaz de hablar el castellano sino sencillamente lee, mas no puede hablar ... mucho el castellano ... el maestro trata de explicar el significado de cada una de las palabras ... después llega uno a segundo año ... aumentando los conocimientos de castellano ... conociendo más términos para expresarse.”

“En la escuela empezamos a aprender por letras ... el silabario ... (después) palabras a juntarlas.”

La enseñanza simultánea del castellano y del alfabeto:

“[El maestro] ... no se interesó o no vio si yo hablaba tarasco o no hablaba español, él ya directamente se fue a ... enseñar su clase, enseñarnos los primeros abecedarios... por medio de ... asociarme con los muchachos fue como aprendí yo el español ... entendía pero no lo podía hablar ...”

“Su madre le enseñó el abecedario, en la escuela perfeccionó el aprendizaje del castellano ... sólo nos hablaban en castellano.”

“[En el pueblo] ... no hablábamos [español] aunque el profesor sí nos exigía que habláramos el español, pero nunca llegamos a hablarlo ... sí lo entendía ... no hablábamos ... lo escribíamos ... [aprendía] de lo que oía ... las primeras letras fueron las que nos enseñaron primero ... el abecedario a leer.”

La enseñanza “formal” de la lectura a enseñanza y aprendizaje real de ésta:

“[Aprendió] a leer y escribir, pero no le entendía más que unas que otras palabras ...”

“...los alumnos de cuarto que están en la comunidad... no hablan castellano... porque en la escuela no hablan castellano sino más bien hablan el dialecto, y en la casa tampoco hablan el castellano; así un alumno que haya terminado su cuarto año de primaria en la comunidad indígena, no habla el castellano, sabe leer y escribir con más perfección... pero no entiende el significado de lo que está leyendo.”

“[Cuando entró a la escuela]... empezó a leer pero no entendía... conocía las letras pero no sabía qué querían decir...”

Los datos de las respuestas que los entrevistados han proporcionado en lo referente a la facilidad o dificultad para aprender, en lo que se les facilitó o se les dificultó más, en lo que les gustaba más o en lo que les disgustaba más mientras aprendían, pueden ser ordenados en:

Dificultades para adquirir las habilidades PASIVAS: “entender”, “leer”;

Dificultades para adquirir las habilidades ACTIVAS: “hablar”, “escribir”;

Habilidades PRIMARIAS: “entender” y “hablar”;

Habilidades SECUNDARIAS: “leer” y “escribir”; y las razones.

La siguiente es información sobre:

Dificultades para adquirir las habilidades PASIVAS:

“Se le dificultó entender...” “tenía necesidad de saber qué decía la maestra; pero, por la tensión, no entendía.”

Dificultades para adquirir las habilidades ACTIVAS:

“Se le dificultó conversar y expresarse.”

“Se le dificultó hablar.” “... no podía encontrar palabras adecuadas para pronunciarlo; al principio todo se le dificultaba; sobre todo, hablarlo.”

“... ponía una letra por otra porque me sonaba igual; pero sé que no debe ponerse; no sé si tengo problemas con la pronunciación, yo pienso que pronuncio bien pero el que lo oye quién sabe si piense igual.”

Es importante llamar la atención hacia el sentimiento de la relatividad de las evaluaciones según quien juzga, en este informante.

Habilidades PRIMARIAS:

“Se le facilitó entender.”

Habilidades SECUNDARIAS:

“Se le facilitó leer.”

“Se le facilitó escribir.”

“Se le facilitó escribir, le gustaba más la gramática.”

“Se me dificultó la ortografía.”

Razones por las que se le dificultaba:

“... por la tensión no entendía.”

“... no podía encontrar palabras adecuadas para pronunciarlo.”

Razones por las que se le facilitaba:

“... le gustaba y tenía ganas de aprenderlo.”

Razones por las que le gustó aprenderlo:

“... se sentía a gusto porque ya todos platicaban y jugaban con él.”

Al tocar el punto que considera los datos que revelan el aspecto de qué tanto considera que le ha beneficiado o perjudicado el haber aprendido castellano, las respuestas han podido ser graduadas desde las que se hacen del castellano un instrumento (para algo positivo o negativo) hasta las que ven en él un bien en sí.

Respuestas que hacen del castellano un instrumento para algo positivo o negativo.

Respuestas que lo consideran bueno *para algo negativo*:

“Porque pueden salir del pueblo.”

“Porque los que no entienden castellano tienen que vender a como les de la gana a los que saben castellano.”

“Por saber dialecto y castellano, puede defenderse.”

Respuestas que lo consideran bueno *para algo positivo* pero interesado:

“... para trabajar, y quizá más adelante para ganar más dinero.”

“Para seguir estudiando, por ser secretaria de la Unión Fraternal Cocaltepecana, porque va subiendo poco a poco.”

Aquí el “estudiar” no se ha considerado un fin en sí mismo, sino un medio para “seguir subiendo”.

“porque puede ver televisión, oír radio, y música.”

Respuestas que lo consideran bueno *para algo positivo* desinteresado.

"Es bueno."

"Para cultivarse."

"... pueden seguir estudiando y aprender más cosas."

"Para ver los adelantos, lo que pasa en México, por los periódicos, revistas."

"Aprender música."

"Para seguir estudiando... porque ahora se da cuenta de lo que pasa en el mundo porque antes no sabía nada, estaba cerrada de los ojos."

Respuestas que implican un mayor deseo de sociabilidad.

"Para comunicarse."

"Para comunicarse con personas de mayor cultura y más experiencia."

"Porque es el medio de comunicación, a través de él se sabe la cultura... entonces sí salí beneficiado independientemente de que quiero lo que es realmente mío."

"... porque ansina en alguna parte me entendían."

Si partimos del hecho de que el informante que revela mayor completud psicológica es el que busca el castellano para lograr objetivos económicos, desinteresados y de sociabilidad, podemos decir que sólo uno de ellos podría estar dentro de esta categoría; el resto o no ha tenido la necesidad que implica cada uno de los objetivos o no ha sabido expresarlos o lo uno y lo otro.

### *Actitudes frente al castellano y frente al idioma indígena*

La parte correspondiente a la valoración de las actitudes frente al castellano y frente al idioma indígena ha sido ordenada en sentido creciente de la manera siguiente:

1. Actitud favorable o desfavorable absoluta del informante.
2. Actitud favorable o desfavorable a usar cada idioma frente a unos sí y frente a otros no, con referencia a la circunstancia social.
3. Actitud favorable o desfavorable a que lo aprendan y usen los suyos.
4. Actitud favorable o desfavorable de los suyos a que lo aprenda y lo use él.
5. Actitud favorable o desfavorable de la comunidad indígena.
6. Actitud favorable o desfavorable de la sociedad global mexicana.



- 7. Actitud favorable o desfavorable al uso del castellano.
- 8. Actitud favorable o desfavorable al uso del idioma indígena.

1. Actitud favorable o desfavorable absoluta del informante

Este punto ha sido cubierto con las anotaciones que el entrevistador señaló en su opinión, con respecto a las actitudes que él estimó interpretar como generales frente a la entrevista.

De los quince entrevistados, cinco de ellos, como señala el entrevistador, carecían de conocimiento de la lengua castellana, lo que impedía la comunicación. Sin embargo, de la lectura de las entrevistas podría afirmarse que aproximadamente diez de ellas muestran falta de comunicación, ya fuera tanto por carencia del conocimiento de la lengua, como por puntos de referencia distintos; o por lo uno y lo otro.

No obstante lo anterior aproximadamente doce de los entrevistados mostraron una actitud favorable absoluta.

2. Actitud favorable o desfavorable a usar cada idioma; frente a unos sí y frente a otros no con referencia a la circunstancia social

Entre los informantes que muestran una actitud favorable hacia el uso del idioma indígena encontramos las siguientes expresiones.

"... busco en todas las formas que haya oportunidades, trato de hablar porque me siento más a gusto más bien ... es un orgullo, es un placer."

"... (en México ... hablo zapoteco) con los paisanos ... parece que el zapoteco a nosotros, nos trae una cosa así ... de recuerdo, nos sentimos felices. Preferimos eso cuando estamos en la nevería [para] platicar o decir una broma."

La entrevistada, frente a las preguntas del entrevistador, responde: "zapoteco, sí, como no ... con gusto ... ¿vergüenza?, ¿por qué? ... al contrario."

"Preferimos hablar el dialecto mixe ... cuando estamos unidos [hablamos] ... el dialecto, el mixe ... aquí mismo (en la Cdad. de México)."

Entre los informantes que muestran una actitud favorable hacia el uso del idioma indígena, *pero que sólo lo hablan* cuando su interlocutor es lo único que sabe hablar o lo sabe hablar, encontramos las siguientes expresiones:

“De vez en cuando [procura hablar el zapoteco]... cuando voy allá a mi tierra [y] me encuentro a unos paisanos que no saben hablar el castellano platicamos así en dialecto... se siente orgulloso de saber (zapoteco).”

“En mi pueblo... más bien me concreto en expresarles en mi dialecto porque si... hablo el castellano quién me entiende... aquí en esta misma casa... somos dos del mismo pueblo, hablamos el mismo dialecto y tenemos la misma costumbre, y por esta razón a veces hablamos en dialecto entre yo y aquél... es un orgullo que siento el saber hablar en mi dialecto...”

“... cuando estamos entre nosotros, cuando se necesita hablamos mixe en México... [siempre que se puede hablar mixe] para recordarlo porque se olvida.”

“No busco... bueno sí [busco la oportunidad de hablar tarasco aquí en la ciudad de México] pero no hay con quien... [si me encuentro un paisano en el camión, prefiero hablar]... en tarasco por qué quizá... no me vaya a entender en español... siento orgullo de hablar... Tarasco.”

Entre los informantes que muestran una actitud favorable hacia el uso del idioma indígena, *pero que se reprimen* frente a los hispanoparlantes, encontramos las siguientes expresiones:

“Cuando se presenta la oportunidad [hablo la maya aquí en México] con algunos compañeros o charlando, o alguna cosa así... sí, siempre, cómo no, me gusta hablar la maya... frente a cualquier persona lo hablo porque considero que... me gusta la maya bastante... hablarlo en la calle o platicarlo con personas más o menos de conocimientos... personas cultas pues yo creo que sí [me da pena] porque luego si también se dan cuenta que pues qué persona es uno, sino que sí uno sabe la maya pero hay que hablar en determinado momento y en lugar adecuado también.”

“...Aquí en México platico... en maya... con un paisano... que es director de una orquesta. en Bellas Artes... pero nada más nos saludamos... platicar en maya, pues sí



me gustaría, pero que yo lo lo siga así como... antes, no porque muchos hasta le quedan a uno admirando o oyendo y hasta (se) burlan a (de) uno..."

"Cuando hay una persona que se atreve a decir una palabra en mexicano, pues me da gusto porque también yo, ya meto mi plática, también en mexicano... con algunos que no se han burlado y tenga confianza, pues me siento orgulloso de hablar mexicano, pero si los otros son burlones pues prefiero no."

"Con mi esposo hablaba mexicano, ahora ya a todos les hablan en castellano porque ya hasta los chiquitos no entienden mexicano... me gusta hablar mexicano... y hablo tanto el mexicano como el castellano (pero) ... [hablo con más gusto] mexicano, porque ansina nos crió mi mamá... frente a gente extraña, de fuera, no hablo mexicano porque no entienden mexicano."

Entre los informantes que muestran una actitud desfavorable al uso del idioma indígena, encontramos las expresiones siguientes:

"Casi no [me gusta hablar el zapoteco en la actualidad]... de vez en cuando [hablo con mis compañeros de la Casa del Estudiante Indígena]... (pero) nosotros casi no platicamos en zapoteco... [hablo zapoteco] cuando... encuentro paisanos que no pueden hablar español."

La apreciación del entrevistador es que el informante, está completamente apenado y avergonzado de hablar su lengua nativa.

"[Aquí en México hablo siempre] castellano... hablar mazahua no me gusta... no me da vergüenza... (sino) que la gente... dirá pues estas señoras están aquí en México y no saben hablar... no me gusta hablar así como... mi mamá."

Por lo que respecta al uso del castellano, los informantes, ya en forma directa y abierta, ya en forma indirecta, mostraron en general una actitud favorable.

### 3. Actitud favorable o desfavorable a que lo aprendan y usen los suyos

Los informantes que muestran una actitud favorable a que los suyos aprendan y usen el castellano, expresan sus puntos de vista en la forma siguiente:

"Sí..." [me gustaría que en mi pueblo todos hablaran castellano]

"...sería bueno qué... mis paisanos aprendieran castellano porque nadie lo sabe en mi pueblo... [a mis hijos] les voy a enseñar la... castellano."

"... [mis hijos] tienen que aprender... el castellano."

"... más bien, preferiría... [que mis hijos] hablasen el castellano..."

"[Que mis hijos] aprendan primeramente el español."

"Prefiero [una mujer] que hable español."

"... a mí me gusta que hablen castellano pa' que ellos comprendan también, el día que van allí a la escuela, ya comprenden tantito."

La expresión, que a continuación transcribimos, muestra no precisamente una actitud favorable o desfavorable, al uso o no uso, por parte de los suyos, del idioma indígena o del castellano; es más bien la aceptación de lo que ella ve como la pérdida inevitable de un idioma, que entre los suyos, empieza a ceder el lugar a la lengua oficial, por inoperante frente a las condiciones que la sociedad hispanoparlante pone a su encuentro para desarrollarse y asimilarse a y en ese medio:

"... puede que ya no quisiera que [hablaran en mexicano, mis nietecitos] porque ya ni los niños saben ni nosotros... pues ahora de chiquitos les hablamos así... en castellano... ya no haría porque aprendieran mexicano, porque no entienden."

Entre las expresiones que muestran una actitud favorable a que los suyos aprendan y usen el castellano y el idioma indígena, se encuentran las siguientes:

"... Preferiría [que mi esposa]... hablase las dos cosas porque solamente de esa manera entre los dos puntos de vista podríamos entender, podríamos convivir dentro de la ciudad y dentro de la comunidad."

"En mi concepto sería mejor [que mi mujer] hablara mixe y español... si se puede después (de) que aprendan español [pienso enseñarles mixe a mis hijos]."

"... considero que sí es importante que mi esposa hable..."

las dos cosas... así los dos podemos comprendernos mutuamente..."

"[Me gustaría casarme con un muchacho] que hablara de las dos maneras, tanto el dialecto como el castellano."

Entre las expresiones que muestran cierta actitud favorable a que los suyos aprendan y usen el idioma indígena tenemos las siguientes.

"Pues... hasta ahorita que mejor sería que pudiese yo enseñarles [a mis hijos], pero más bien, preferiría, que hablasen el castellano y no el dialecto."

"[Pienso enseñarles mixe a mis hijos] si se puede, después (de) que aprendan español."

"[A mis hijos pienso enseñarles] en nociones nada más... si hay una necesidad de que ellos aprendan la maya pues yo le puedo decir, mira se dice así en maya, pero nociones... para que ellos entiendan algo."

"[a mis hijos] si les voy a enseñar [tarasco]... (pero) en primer término la escuela... ésa es la base."

"Desgraciadamente, debido al poco tiempo o mucho trabajo que yo tengo, y como me casé con una persona... que no habla nuestro dialecto, pues realmente he cometido ese gran error [de no enseñarles la lengua indígena a mis hijos]."

"...si le gustaría a alguno de (mis hijos), lo poco que podría explicarles o enseñarles me gustaría decírselo, pero si no le gustaría a él estaría por demás eso... pues creo que del mexicano no les van a hacer preguntas en la escuela... y en casa así personal, en el hogar, podría explicarles miren hijos esta palabra se dice así en mexicano porque me la enseñaron mis padres."

Entre las expresiones que muestran una actitud desfavorable a que los suyos aprendan y usen el idioma indígena, tenemos las siguientes:

"Creo que no [...enseñaré zapoteco a mis hijos]."

"[A mis hijos no les voy a enseñar mixteco... [porque] así se platica muy feo... no me gusta."

"No creo que sea voluntario que, pues aprendan ellos (mis hijos) el zapoteco..."

"[...a mis niños... no les voy a enseñar el mazahua]... porque no me gusta hablar así como... mi mamá..."

En la siguiente entrevista, el informante hace una distinción entre el uso del idioma indígena, y el estado actual de la cultura indígena con respecto a la hispanoparlante.

"...yo digo que dado el medio que vive la mujer zapoteca no es una mujer muy preparada, porque a pesar de la cultura que tenían los antepasados, no pudieron... dejarla (a) sentada y entonces la mujer ahora... no está preparada... yo no creo que haría una vida buena con una paisana... yo pienso decididamente que sí [les voy a enseñar a mis hijos el zapoteco]."

#### 4. Actitud favorable o desfavorable de los suyos a que lo aprendan y lo use él

Expresiones que muestran actitudes favorables de los suyos a que él aprenda y use el idioma indígena y el castellano.

"(Mi) mamá se empeñaba en que aprendiera el castellano... [a mi familia] le agrada que hable el zapoteco... también castellano."

"[... a mi familia] le agrada que hable el castellano, pero le agrada también que hable el dialecto."

"Mi papá, nos obligaba a que aprendiéramos y habláramos, aunque no lo sabía... él deseaba que nosotros habláramos español [... en nuestra familia] se admiran y nos dan más importancia... mis papás siempre han dicho que hablando entre nosotros los hermanos español... a los papás sí en mixe."

"Claro que sí les gusta [a mi familia que hable zapoteco], y (también) les dio gusto que yo hable español."

Expresiones que muestran actitudes favorables de los suyos a que él aprenda y use el idioma indígena.

"... [a mi novia] le gusta bastante la maya y al mismo tiempo trato de enseñarla."

"Naturalmente que sí [le agrada a mi familia que hable el náhuatl]."

Expresiones que muestran actitudes favorables de los suyos a que él aprenda y use el castellano.

“[...] a mi familia le gusta] que yo hable español principalmente.”

“[...] mi papá sabía español y además tenía indicios de lo que significaba la cultura.”

“Mi mamá nos enseñaba y se empeñaba [en que aprendiéramos castellano].”

Expresiones que muestran actitudes desfavorables de los suyos a que él aprenda y use el idioma indígena.

“... mis sobrinitos... me preguntan tío qué quiere decir esto, en mexicano, y les digo... pero no ‘más se ríen... y dicen’ ya me voy porque no le entendí lo que usted dijo... los jóvenes... ya no [quieren aprender el mexicano].”

“A mi mamá no le gusta que hable mazahua.”

##### 5. Actitud favorable o desfavorable de la comunidad indígena

Según los datos proporcionados por los informantes, se percibe una distinción de agrupamientos dentro de la comunidad indígena; distinción que fundamentalmente toma como base el idioma.

Esto es, en la comunidad indígena puede llevar relaciones de coexistencia, pacífica o de conflicto, el agrupamiento indígena y el agrupamiento no indígena. El indígena puede estar constituido por miembros hablantes del idioma indígena; por miembros hablantes del idioma indígena y del castellano; y por miembros hablantes del castellano. El no indígena, a su vez, por miembros hablantes del castellano; por hablantes del idioma indígena y del castellano; y probablemente, en raras ocasiones, por hablantes del idioma indígena y otro idioma.

Dentro del indígena y, en especial, entre los hablantes del idioma indígena y del castellano, existe una distinción entre los que empiezan a aprender o aprenden el castellano dentro de su comunidad, y los que salen y regresan hablando castellano.

Las actitudes de unos y otros frente al uso o no uso de un idioma u otro, no se define totalmente en el cuerpo de la entrevista aun cuando en algunos casos se intuyen. Lo

que explica el que se considere en forma global la actitud, favorable o desfavorable, de la comunidad indígena.

Expresiones que muestran una actitud favorable de la comunidad indígena.

“[Mi hermano ... por el hecho de hablar castellano tiene más importancia que otros de mi familia] ... es el único que ... hace documentos de... cartas, o recibos o algún otro documento ... [las personas que hablan castellano en el pueblo] ... algunos son maestros ... otros tienen cargo en el municipio los que tienen cargos por ejemplo de la escuela ... se preocupan por ... la escuela para (uno) siga un estudio ... mayor ... [las personas que hablan castellano] algunas son de allá, de origen ... [en mi pueblo] le dan mayor importancia a las personas que hablan español.”

“[Mi mamá trabaja en nuestros] cafetales ... es más atendida por todos [porque habla castellano] ... los que hablan castellano son los que tienen cargo en municipios ... mientras los dialectos ... se mantienen del cultivo de las cosechas [cuando yo ya hablé bien el castellano] me daban más importancia ... donde quiera que iba me recibían con más cordialidad que antes.”

“[Mi hermano] ... tenía un poco más de importancia porque él podía comunicarse con la gente mestiza que llegaba ahí, en ese pueblo ... él no siguió los estudios, terminó el cuarto año y ... se dedicó a la agricultura, ahora es un campesino ... Los más importantes eran los que hablaban español (porque) esas gentes podían comunicarse, podían redactar algún papel que se necesitaba, para poder llevar al municipio y entenderse con el presidente municipal de Paracho y el que no ... hablaba español ... no podía comunicarse con aquellas personas ... [a mí me reciben] con mayor atención, ya no es lo mismo que aquel individuo que no hable ... el español ... ahora ya como uno sabe entenderse mejor, ya un individuo es diferente ... alaban a la persona, lo quieren y lo estiman.”

“... el que ya sabía español a pesar de que tenía 3º y 4º, eran hombres caracterizados de allí, eran los que se comunicaban con los otros señores, cuando llegaba alguna gente del gobierno para platicar con ellos, pero el mito de que sabían español desapareció cuando el mismo grupo vino a perder su posesión de tierras madereras ... Había otras dos influencias tanto de los que sabían español ... porque nuestro pueblo les aplica (el) nombre (de) “Venizi” [cultos], y la decidida influen-

cia de los que tenían dinero... (que) se les respetaba, eran trabajadores y su fortuna la habían hecho del trabajo... y sólo hablaban zapoteco... a las personas que hablaban castellano... se les respetaba, e inclusive se les tenía algunas cuestiones de privilegio, porque... aquel que era secretario municipal le tenían que cargar todas sus cosas a algún lugar de misión... pero claro se entendía que ellos sabían el español (a mí)... en Oaxaca siempre (me han tenido) la misma consideración porque... mi familia por el lado de mis abuelos eran trabajadores, y por parte de mi papá, tenían algunos negocios... En los municipios se me pide una orientación (para)... el teatro al aire libre... (porque) por las noches hay un programa literario musical, y en él tomo parte."

"Mi mamá era más respetada [por hablar castellano]... La gente que hablaba castellano era más importante... porque cualquier gente que viene de la ciudad a hacer investigaciones, ellos son los que representan... a nuestras gentes... y para ser Presidente Municipal de allí tienen que ser de esas personas que saben leer y escribir y que saben explicarse en español... hay muchas personas que no saben leer y escribir, y son muy competentes para ser Presidente Municipal de este lugar, porque... lo de la maya saben muy bien... pero tienen que tener un secretario que sepa leer y escribir, que sepa hablar en castellano."

"... mi abuelo era importante... acudían a él para pedirle consejo... y él encabezaba hasta cierto punto a las personas mayores de allá... probablemente por sus conocimientos que tenía, sabía escribir en máquina, sabía leer, expresarse en castellano. [La otra familia que hablaba castellano era importante] porque no hablaba el dialecto tal vez por eso se diferenciaba o se les señalaba, no malamente, pero sí decían 'los señores Salinas' (A mí) me estiman más tal vez porque voy de visita... o porque ahora comprendo más a la gente, tal vez porque ahora les aconsejo."

"[El que hablaba castellano, era más importante] porque era como cosa nueva, la idioma."

En las transcripciones anteriores es de notarse el hecho de que la actitud favorable, y en algunos casos distintiva de la comunidad indígena, no es únicamente por el hecho de que los individuos hagan uso del castellano, sino además por el conocimiento de otras habilidades y por la posesión de bienes. Es probable, que en muchos casos "lo culto" y "lo rico" vayan unidos al uso del castellano; pero su uso sin la

presencia de los atributos anteriores, o sin antecedentes similares, no provocan cambio alguno, o en algunos casos provocan cambios desfavorables en la actitud de los miembros con los que el informante acostumbraba tener cierta interrelación, o con aquellos con los que ahora pretende relacionarse. Estas actitudes pueden observarse en las líneas siguientes.

"[La gente de mi pueblo] me trata igual que antes."

"[A mi papá lo tratan] igual."

"[... los que hablaban español] eran iguales no eran importantes... algunos los que más o menos podían... llegaban a ser secretarios... del Municipio."

"[Cuando he regresado a mi pueblo, me reciben] de diferente manera... me hacen preguntas... de cómo es aquí..."

"En mi pueblo algunos me tratan mejor, otros no; a unos les gustaba y a otros no les gustaba que hablara castellano."

"... en el centro del pueblo no habita precisamente la gente que habla el dialecto, sino que se han introducido gentes (de) fuera, que hablan el castellano de nacimiento. Que allá... los conocen con el nombre de mestizo... con esas personas... no estamos en contacto. Con ellos ha habido, desde que ellos llegaron a formar ese grupo... una rebeldía entre nosotros (parecer de nosotros hacia las mestizas)... [los mestizos se dedican] a la agricultura y muchos de ellos han acaparado grandes extensiones de tierra en las que... les servimos... como baldillos... El indígena es el que está en lo ínfimo... la gente mestiza [aun siendo] muy pobre, siempre es superior... en el sentido económico, que el indígena... A veces algunos... compañeros... lo repudian a uno porque uno ya regresa hablando castellano, pero algunos sí lo reciben a uno muy bien... algunos se veían en la necesidad de separarse un poco de mí porque hablaba yo el castellano y ellos no."

"[... las gentes que hablan español] no eran ricos... inclusive hay muchas personas (que) con el fin de tener un apellido, más o menos se consideran que son españoles, es lo único aunque no tengan ni que comer... en mi pueblo, sólo he conocido a una persona, que sí se considera que son españoles, inclusive... es una persona muy amable, trata muy bien (a) toda la gente del pueblo..."

La persona de la clase baja, nunca puede ocupar un puesto público, un puesto más elevado en relación a otras personas, siempre la persona de habla española es la (que) ocupa los cargos... La gente [de mi pueblo] yo la trato como hipócri-



ta... La clase indígena, como soy yo, cuando trata de superarse... lo único que hacen (es)... impedir que... siga en sus estudios... cuando llego [a un grupo de gente]... a un núcleo de personas jóvenes (que están) platicando, y trato de entrar en pláticas también con ellos... se van saliendo uno por uno, me dejan a mi solito... no tiene caso de seguir hablando con ellos."

## 6. Actitud favorable o desfavorable de la sociedad global mexicana

Este punto, como todos los hasta aquí tratados, son las opiniones de los informantes, sus puntos de vista respecto al marco de referencia en torno al cual se mueven. Es por ello que la actitud de la sociedad global mexicana aquí considerada, sea, por un lado, la interpretación que los indígenas han proporcionado. Obviamente, como resultado de experiencias directa o indirectamente vividas; y, por el otro, experiencias vividas con un núcleo de población reducido, y sobre la base de un estereotipo de la sociedad hispanoparlante mexicana.

Las expresiones que a continuación transcribimos, son una prueba, no precisamente de la actitud y opinión de la sociedad global mexicana, sino de la opinión que el indígena tiene con respecto a la actitud de dicha sociedad.

"[Los indígenas están pobres] porque la mayor parte los explotan."

"... las personas de origen español... no tratan de enseñar a la clase indígena... con el fin de que ellos siempre estén al mando de ellos [y los tengan] como esclavos... Los padres de los muchachos que sí saben español siempre recomiendan que no se unan a la gente indígena; eso es lo primero que dicen *indio*, ése es el trato que se le da a la clase baja..."

"[Yo quería aprender el castellano]... porque había una discriminación en el salón, no me podía comunicar y mejor me aislé... y eso era lo que más me dolía y los muchachos que se burlaban de mí y decían es un indio, es un yope."

"[Para mejorar a los indígenas] primero (hay), que educarlos, dándoles técnicas para mejorar sus cultivos; porque es la forma de vivir de todos los pueblos, buscar formas de que no sean explotados los compañeros... si se forman cooperativas sin educación, las cooperativas fracasan, porque llegan

voraces, porque llegan personas con ... fines aviesos de explotarlos inmediatamente”.

## 7. Actitud favorable o desfavorable al uso del castellano

En general, los informantes mostraron una actitud favorable al uso del castellano. Sin embargo, consideran que el sólo uso del idioma no resuelve su problema; sino que es, además, necesario adquirir mayor instrucción, y adoptar la cultura del medio hispanoparlante.

En muchos casos se hace referencia al castellano no como un bien en sí mismo, sino como medio a través del cual se pueden alcanzar otros objetivos. En otros, el castellano es considerado como reflejo de instrucción y educación; pero en raras ocasiones existe una actitud absoluta al idioma puro.

Las expresiones siguientes muestran lo citado anteriormente.

“[...sería posible que los indígenas se defendieran de la explotación] aprendiendo el castellano... debería cambiar... la manera de educación.”

“... en la actualidad han gobernado en este mismo pueblo los elementos indígenas [sobre los mestizos] pero han tenido que aprender el castellano primero... La única vergüenza es que uno a veces no entiende... no sabe el castellano ante la sociedad que habla el castellano, en el que se necesita vivir dentro de esa sociedad para poder aprender y... adquirir los conocimientos que se necesitan...”

“... para que el individuo pueda desarrollarse y salir del medio en que está, necesita... hablar español, leer y escribir.”

“La lengua castellano es una lengua nacional... y como lengua nacional todos nuestros compañeros debemos adoptarla, porque así debe ser; pero no debemos olvidar lo nuestro... Todo el sistema cultural de México está basado sobre la lengua castellana, entonces nosotros debemos adoptarla, pero no olvidar lo nuestro.”

“... Yo pienso que es mejor hablar el castellano que el zapoteco.”

## 8. Actitud favorable o desfavorable al uso del idioma indígena

En este punto algunos de los informantes expresan actitudes favorables o desfavorables, según el contexto social sobre el que se use el idioma. Así, por ejemplo, se encuentran expresiones como las siguientes:

“... como [en mi pueblo] todos hablan en zapoteco, claro que no siento vergüenza al escucharlo... [En México lo oí] en disco [sentí] tristeza.”

“[En México] no me gusta [hablar mazahua]... no me da vergüenza... (sino que) la gente... dirá pues estas señoras que están aquí en México y no saben hablar.”

Existen expresiones que manifiestan actitudes favorables al uso del idioma indígena unido al uso simultáneo del castellano; como las siguientes:

“[Cuando oía la maya por radio] yo sentía una alegría más grande porque me doy cuenta que mis compañeros de raza... También se escuchan sus voces por medio de la radio... si el indígena pudiera aprender las dos cosas... puede prosperar más...”

Se encuentran también expresiones que manifiestan actitudes favorables al uso del idioma y a la supervivencia de las costumbres indígenas. Así, por ejemplo:

“Siento alegría [cuando escucho canciones en tarasco]... Mi opinión es que no desaparezcan [las costumbres de los indígenas] que sigan... (los) bailables autóctonos... (las) danzas, todo eso es bonito y es como nos caracteriza a nosotros (como) un pueblo mexicano.”

“... siento gusto [al oír el náhuatl]... porque inmediatamente... pienso (en) la grandeza que hubo aquí, en la cultura mexicana propiamente... Para mí lo muy culta que puede ser (una persona, está en) saber la lengua de otros compañeros, otros grupos, su modo de ser, cómo se expresa... cuál es su sentimiento...”

Otras son manifestaciones de actitudes favorables al uso del idioma y como medio de mejorar al indígena, como la que a continuación se transcriben:

“[Cuando oigo zapoteco siento] alegría porque parece que me acerca a mi tierra... Lo indispensable es conocer, adentrar-

se en la lengua de [los indígenas] ... para sacarlos [de su estancamiento] ... porque de lo contrario ... se tardarían más en entenderles, y es cosa de desarrollo."

Se encuentran expresiones que reflejan actitudes favorables y desfavorables, absolutas, al uso del idioma indígena.



### III. LOS CASTELLANIZADOS DE OAXACA

EL PROPÓSITO de la obtención de esta información fue conocer las experiencias de los indígenas castellanizados o en proceso de castellanización, y sus actitudes sicosociales resultado de dichas experiencias frente a la castellanización.

El material elaborado en la publicación de las investigaciones en proceso, editado por el profesor Óscar Uribe-Villegas, ordenado según los puntos de apoyo de la guía de entrevista, y siguiendo los lineamientos del capítulo segundo, sirven de base al presente.

La exploración de las reacciones de los indígenas castellanizados que se realizó en Oaxaca estuvo a cargo de dos pasantes de sociología, las señoritas Ma. Eugenia Rodríguez Flores y Obdulia Pérez Ruiz.

En esta etapa se procedió a utilizar cuestionarios debido a que los indígenas entrevistados no entendían fácilmente o aun entendiendo, se reducían a reír o a hacer ruidos con la boca, y porque, en general, no podían expresarse libremente.

La mayoría de los interrogatorios se hicieron a mujeres porque los hombres no estaban en sus casas durante el curso del día, pues acostumbran salir a sus labores desde muy temprano y no regresan a sus hogares sino hasta muy tarde.

Es interesante hacer notar que a pesar de que la mayoría de los informantes fue de sexo femenino, los problemas, experiencias, actitudes y opiniones resultado de la adquisición del castellano por medios informales de aprendizaje, como aquellos que son producto de las relaciones de trabajo y de comercio, y otras, hacen posible su heterogeneidad con respecto a estos informantes y su divergencia —en este sentido— respecto a los castellanizados cuyo aprendizaje lo alcanzaron a través de la institución educativa.

## 1. *Cómo aprendió castellano*

Las preguntas y respuestas que se refieren a quién y a qué lo obligó a aprenderlo, dieron como resultado el material siguiente:

Por móvil personal:

“...fue a la escuela por propia voluntad.” “...quería aprender ese idioma, porque veía que es muy necesario, y no tuvieron que obligarla a hacerlo.” “...a los nueve años, empezó a aprender el castellano en la escuela... y lo había hecho... con gusto... porque quería aprenderlo...” “...no la obligaron a ir a la escuela... iba por voluntad.” “No tuvieron que obligarla a ir a la escuela porque le gustaba el idioma.” “Ha ido a la escuela, sin que hayan tenido que obligarla...”

Por presión familiar:

“Su padre lo obligó a ir a la escuela, y considera que con ello lo benefició aun siendo como era un campesino indígena...” “A mí no me gustaba la escuela, sólo que mi papacito me obligaba a juerzas a ir.” “...la han obligado a ir a la escuela, pues ni le gusta ésta ni le gusta el castellano...” “Al llegar a la edad de hacrlo, su padre lo llevó a la escuela, vigilando siempre su asistencia, a partir de entonces, pues, a veces se va uno a jugar, por ignorante”. “Sus padres... la obligaron a ir a la escuela...” “Su padre,.. no quiso que su hijo fuera ignorante como él y lo obligó a ir a la escuela.” “...su padre la tuvo que obligar a ir con el maestro, porque por entonces no le llamaba la atención el castellano.”

Por presión difusa de la comunidad:

“El castellano que sabe es muy escaso, y lo ha aprendido porque cuando ha salido del pueblo en otros lugares se lo ha escuchado a las personas que lo hablan, y porque todos los días escucha el radio, y porque —particularmente al través de los programas de alfabetización— aprende varias palabras.”

Por móvil personal y presión familiar:

“Su padre le enseñó español y la envió a la escuela, adonde ella fue con gusto...” “...le enseñaron el castellano en la

escuela a la que asistió bajo la severa vigilancia de su abuela que lo obligaba a asistir. Gracias a ello y a que... tenía él mismo buena voluntad, curiosidad y empeño, aprendió castellano..."

Por presión familiar y presión difusa de la comunidad:

"Su padre la obligó a ir a la escuela porque, si bien quería aprenderlo, frecuentemente prefería irse a jugar con sus amigas, lo que imponía el que 'los de la vigilancia' (que en su pueblo cuidaban de que los niños no faltaran a clase) intervinieran."

La información que se refiere al lugar donde aprendió castellano nos revela los siguientes matices.

De los entrevistados que oyeron las primeras palabras en su casa, tenemos los siguientes datos:

"Su padre estudió hasta segundo de primaria, y le enseñó algo de castellano... en la escuela... le enseñaron siempre en castellano, pues no había un 'grupo preparatorio' que como el que recientemente había comenzado a funcionar en el lugar hubiera facilitado la iniciación de los niños en el idioma oficial, de instrucción."

De donde se deduce, que la escuela mejoró el aprendizaje, dándole una situación propicia para aprenderlo, pero en donde no hubo una enseñanza formal de la lengua oficial.

"Su idioma original es el mazateco, pero en su casa hablan castellano: un hermano que sabe leer y escribir, y su padre, campesino que estudió hasta segundo de primaria y aprendió un poco de español. Ella aprendió castellano en la escuela..."

De donde se deduce que la escuela mejoró el aprendizaje y sirvió como instructora.

"Su padre, campesino, sabe muy poco castellano... la han obligado a ir a la escuela, pues ni le gusta ésta ni le gusta el castellano... El único resquicio por el que se insinúa hasta ella el mundo exterior es el del radio, que tiene la costumbre de oír (la entrevistada —según la apreciación de la promotora de educación— sabe bien el castellano, aunque no lo demostrara en esa ocasión)."



En este caso, aun cuando su padre hablara un poco de castellano, el aprendizaje del idioma, si bien pudo haber sido producto de la enseñanza recibida en la escuela, parece ser que más bien el interés por escuchar el radio fue el principal medio que estimuló su adquisición.

“Su padre... sabe un poco de castellano. Ella, a los nueve años, empezó a aprender el castellano en la escuela.”

Parece ser que en este caso, aun cuando el padre hablara un poco de castellano, en realidad, la escuela fue el inicio absoluto del aprendizaje.

“...en su casa, sus padres hablan castellano... Ya de pequeña... hablaba castellano, pero en la escuela aprendió a leerlo y escribirlo...”

Aquí, cabe pensar que la escuela mejoró el aprendizaje y sirvió como instructora:

“El castellano se lo enseñó su tío materno... Como le enseñaron el español desde muy niña, se le facilitó mucho cuando fue a la escuela, puesto que ya lo hablaba y lo entendía más o menos.”

En este caso, parece ser que la escuela mejoró y reforzó el aprendizaje.

“...su padre... hablaba castellano. Él le hablaba desde pequeño en ese idioma, en que también platicaba con sus amigos. Al llegar a la edad de hacerlo, su padre lo llevó a la escuela... Ahí, ... le enseñaron el castellano, mostrándole los objetos, y también le enseñaron a escribir, sólo en castellano.”

Aquí, la escuela mejoró, instruyó y reforzó el aprendizaje.

“Como su padre le hablaba en castellano, llegó a aprenderlo sin la dificultad de otros coetáneos suyos que —a diferencia de los escolares de hoy— no se pudieron beneficiar con la existencia de un ‘grupo preparatorio’, sino que tuvieron que aprender de quienes les enseñaron ‘en puro castellano’...”

Es probable que aquí, la escuela sólo mejoró el aprendizaje del castellano.

“El padre... habla algo de castellano... le enseñó español y la envió a la escuela... con lo que siguió aprendiendo y avanzando rápidamente.”

Aquí, la escuela mejoró, instruyó al individuo y reforzó el aprendizaje.

“... en su casa hablaban español su padre y su madre, y una tía suya cuyo esposo ‘era de razón’ (= hablaba español) le enseñó. Casi todos los de su familia sabían algo de castellano; desde pequeño le hablaban en ese idioma, que se le facilitó y le gustó, por lo que, en su casa aprendió a hablarlo, y en la escuela... a leerlo y escribirlo.”

Aquí, la escuela instruyó al individuo y probablemente reforzó el aprendizaje.

“... de padre hispanoparlante monolingüe... sus padres le enseñaron castellano... (en) la escuela... siguió aprendiendo el español... Aunque siempre ha hablado el español, siente que no le ha gustado mucho hablarlo; que se le ha dificultado. Agrega: ‘ahora yo misma me obligo a hablarlo, porque es necesario, para cuando salimos fuera de la Isla y vamos a Tierra Blanca... pues ahí no hablan mazateco, sino puro castellano.’”

En este caso, a pesar de que el entrevistado señala haber tenido medios para el aprendizaje, tanto en el ambiente familiar como en el escolar, es evidente que el contraste que existe entre una obligación que no es manifiesta para el obligado y una necesidad apremiante e inmediata, resultan en una falta de interés y aun de gusto por aprender a hablar castellano frente a la necesidad de hablar en el lugar y en el momento el idioma indígena.

“... su padre... les enseñó un poco del ‘castilla’ que él sabía... En su casa, su hermana también sabe español, pero no lo habla porque no le gusta. En la escuela le enseñaron en ‘puro castellano’ y ‘me costó mucho trabajo aprenderlo’... usa ahora el español y el mazateco con los maestros a quienes da de comer... y emplea el español cuando va a El Temascal

a comprar cosas para la comida. Ahora quiere, más que antes, aprender español, pues es necesario porque, como vienen unas personas de otros lugares, tenemos que aprender.”

Se presenta nuevamente, el caso del indígena que a pesar de tener en el ambiente familiar y escolar ciertos medios para adquirir el castellano, sólo se ve realizado su deseo de aprenderlo al enfrentar, en el medio social en que se desenvuelve, la necesidad de su uso.

“Su padre ... habla castellano, pero sabe muy poco ... En su casa, todos hablan en mazateco; sólo en la escuela practica el castellano, porque sólo los profesores hablan ese idioma.”

A pesar de que en casa el padre habla castellano, parece ser que el inicio absoluto de su aprendizaje fue en la escuela, además de darle una situación propicia para ello.

“Como una tía suya ... le había enseñado algo de castellano en su casa, se le hizo fácil aprender en la escuela.”

Aquí, la escuela mejoró el aprendizaje, e instruyó.

“En su casa, su padre ... hablaba ... un poco de castellano. Su padre y otros de los ranchos cercanos a aquel en que ellos vivían decidieron cooperar para pagar un maestro para sus hijos ... A ella, su padre la tuvo que obligar a ir con el maestro, porque por entonces no le llamaba la atención el castellano.”

Se hace presente el contraste entre la obligación que no es manifiesta y la necesidad apremiante e inmediata.

“En su casa, su padre era quien sabía castellano, pero, como volvía muy tarde del campo a la casa, no podía enseñarle, por lo que tuvo que aprender únicamente en la escuela.”

De donde, la escuela fue el inicio absoluto del aprendizaje.

“Aprendió español directamente, desde su casa, por lo que no tuvo que ir al grupo preparatorio.”

Parece que en este caso la escuela, como institución, instruyó, y probablemente le dio una situación de refuerzo.

“Su papá... como la hermana... hablan castellano... En su escuela les hablan en castellano. Ella todavía no aprende a leer ni a escribir, pero se le facilita el castellano.”

Aquí, probablemente la escuela mejoró y dio una situación propicia.

“En su casa todos hablan castellano... Por eso dice que ‘solito aprendió la castilla’ y no estuvo en un grupo preparatorio... En la escuela sólo habla castellano porque así les dice el maestro que lo hagan.”

La escuela, en este caso, sirvió de refuerzo.

De los que oyeron las primeras palabras en la escuela, observándose el hecho de que ésta fue el inicio absoluto del aprendizaje, sirvió como instructora y como situación de refuerzo de la instrucción, tenemos los siguientes datos:

“...ni su padre que era campesino, ni su madre sabían castellano... dice haber aprendido castellano en la escuela ‘y en su casa’ (aunque no explica quién se lo hablaba ahí, puesto que sus padres ignoraban el idioma).”

“...en su casa nadie lo sabía hasta que ella y sus hermanos fueron a la escuela, donde aprendieron lo poco que saben.”

“Su idioma original es el mazateco; cursó hasta tercero de primaria en el pueblo y así aprendió el español, porque en su casa nadie lo habla.”

“A él le enseñaron el castellano en la escuela, a la que asistió bajo la severa vigilancia de su abuela, que lo obligaba a asistir.”

“Habla el mazateco de la región y el castellano que aprendió en la escuela, pues en su casa nadie lo hablaba.”

“El castellano lo aprendió en la escuela... En ella, llegó a cuarto año, e incluso se le enseñó a escribir en castellano. Aunque le gustaba más hablar este idioma, lo ha olvidado por no haberlo practicado, y ahora, aun hablar se le dificulta.”

El siguiente, muestra el hecho de lo importante que es el interés y la necesidad por conocer o alcanzar un objetivo; la entrevistada no se enfrenta a la necesidad de usar el idioma

hablado, pero sí el escrito, y es éste el que alcanza en la escuela y refuerza en la práctica a través de la lectura de revistas y novelas populares.

“El español lo aprendió... en la escuela... No aprendió a escribir pues sólo sabe poner su firma. Al hablar español ‘se hace bolas’ porque ‘no sabe las palabras en castilla’ y lo que más le gustó fue aprender a leerlo. Es esto último lo que practica, pues lee ‘*Lágrimas y Risas...*’ y ‘*Alarma*’... ambas de la capital, y dice leer el último para así enterarme de los hombres que se casan con hombres.”

Profesores indígenas. Profesores no indígenas. Saben y usan; saben pero no usan; ni saben ni usan, el idioma indígena.

Con respecto al rubro correspondiente a si los profesores eran o no indígenas, y si sabían y usaban, sabían pero no usaban, o ni sabían ni usaban, idioma indígena; y, la forma en que estos hechos se vinculan con el aprendizaje o falta de aprendizaje y sus dificultades, la información revela los siguientes datos.

Respuestas que especifican que el profesor era indígena, y que sabía y usaba idioma indígena:

“Como mi maestro era indígena —como nosotros— nos enseñaba primero en mazateco y luego en castilla.” No se especifica si este hecho le facilitó el aprendizaje.

“En la escuela, los profesores eran indígenas; les enseñaban ‘del mazateco al español, mostrándoles objetos’.” No se especifica si este hecho le facilitó el aprendizaje, aun cuando afirma que “a ella se le facilitó tanto leer como hablar y escribir”. “Sus profesores han sido indígenas que les muestran objetos y les dicen su nombre en mazateco y en castellano y les enseñan a escribir sólo en esta última lengua.” No se especifica si este hecho le facilitó el aprendizaje.

“En su escuela, los profesores son indígenas. Le enseñaron mostrándole objetos y diciéndole sus nombres en español y en mazateco.” No se especifica si este hecho le facilitó el aprendizaje, aun cuando afirma que “...se le facilita el castellano...”

“El español lo aprendió... en la escuela, en donde tuvo por maestro a un indígena... que la enseñó ‘jugando a la comida, diciéndome los nombres de los platos en la... idioma y

luego en castilla.’” Aun cuando informa que “al hablar español, ‘se hace bolas’ porque ‘no sabe las palabras en castilla’, no relaciona esto al hecho de su aprendizaje del castellano por medio del idioma indígena.”

Respuestas que especifican que el profesor era indígena, y que ni sabía ni usaba idioma indígena:

“Los maestros que él tuvo venían de Oaxaca y aunque eran indígenas ignoraban el mazateco, por lo cual les enseñaban solamente en castellano.” Aquí, se especifica que este hecho le dificultó aprender a hablar, a leer y a escribir, castellano. “En la escuela, uno de sus maestros fue una maestra que era indígena (‘paisanita’) y otro un ‘castellanizado’, pero le enseñaron mostrándole objetos y diciéndole sus nombres ‘en puro castilla’...” No se especifica si este hecho le facilitó o dificultó el aprendizaje.

Respuestas que especifican que el profesor era indígena, pero no que supiera o no, usara o no, idioma indígena:

“(En) la escuela... siguió aprendiendo el español, con maestros indígenas... aunque sin tener que pasar por el ‘grupo preparatorio’, en cuanto ya sabía español.” La entrevistada no relaciona el hecho de haber aprendido castellano sin intervención del dialecto con su dificultad de hablarlo, y afirma que: “Aunque siempre ha hablado el español, siente que no le ha gustado mucho hablarlo; que se le ha dificultado hacerlo y que ‘no sabe decir muchas palabras en español’. Agrega: ‘ahora yo misma me obligo a hablarlo, porque es necesario, para cuando salimos fuera de la Isla y vamos a Tierra Blanca... pues ahí no hablan mazateco, sino puro castellano.’ Lo que hace referencia más bien a una dificultad y falta de gusto, producto de la necesidad inmediata por hablar el idioma indígena frente a una obligación no manifiesta, en la época en que principió el aprendizaje del castellano.

“Aprendió español directamente, desde su casa, por lo que no tuvo que ir al grupo preparatorio. En la escuela sus profesores han sido indígenas que le han enseñado a leer y a escribir (sólo en español). El aprendizaje del idioma ha sido fácil para él en todos sus aspectos...”

“En su casa todos hablan castellano... Por eso dice que ‘solito aprendió la castilla’ y no estuvo en el grupo preparatorio. Dice que su maestra es mestiza...” (El término “mestiza”

... puede referirse a la mezcla de razas o al hablante de español; no hay especificación al respecto).

En ambos casos, la facilidad del aprendizaje en la escuela, la atribuyen al hecho de haber aprendido castellano en su casa, y a la necesidad de hablarlo con sus familiares.

Respuestas que no especifican si el profesor era o no indígena, pero sí que sabían y usaban idioma indígena:

“Le enseñaron en castellano mostrándole objetos y diciéndole sus nombres, primero en mazateco y luego en castellano.” Aun cuando afirma que “le gusta tanto hablar como leer y escribir”, no especifica si este gusto se vincula al hecho de haber aprendido castellano por medio del idioma indígena.

Respuestas que no especifican si el profesor era o no indígena, pero sí que ni sabían ni usaban idioma indígena:

“...en la escuela... los profesores no sabían mazateco... les enseñaban en ‘puro castellano’. Aquí, la facilidad del aprendizaje la atribuye al hecho de haber aprendido castellano en su casa.”

“En la escuela le enseñaron en ‘puro castellano’ y me costó mucho trabajo aprenderlo.”

“...recibió su instrucción primaria no en Oaxaca sino en Tlaxcala... donde terminó el quinto año, con la dificultad adicional que cuando llegó a esa escuela sólo sabía mazateco, idioma que —por otra parte— ignoraba su maestro, con lo que el aprendizaje ‘le costó doble trabajo’...”

Respuestas que indican que el profesor era de fuera o de la ciudad, sin especificar si era o no indígena, pero sí que no usaba idioma indígena:

“...profesores que no eran del pueblo —y que no recuerda si eran o no indígenas— le enseñaron el castellano, mostrándole los objetos, y también le enseñaron a escribir, sólo en castellano”. No se especifica si esto le facilitó o dificultó el aprendizaje.

“Como su padre le hablaba en castellano, llegó a aprenderlo sin la dificultad de otros coetáneos suyos que —a diferencia de los escolares de hoy— no se pudieron beneficiar con la existencia de un ‘grupo preparatorio’, sino que tuvieron que aprender de quienes les enseñaron ‘en puro castellano’ pues los maestros eran —todos— de la ciudad.”

“El piensa que la forma en que le enseñaron castellano fue mejor que aquella con la que se enseña hoy. El atribuye el éxito de la enseñanza —en primer lugar— a que su maestro no sabía mazateco y era de la ciudad, y no parece reconocer que la causa más profunda puede ser la segunda de las que él menciona: el hecho de que, siendo titulado, podía enseñar mejor que los que no lo son.”

“...en la escuela... le enseñaron directamente en castellano, profesores procedentes de la capital de Oaxaca, que también le enseñaron a escribir sólo en español.” Él atribuye la facilidad del aprendizaje al hecho de haber llegado a la escuela sabiendo ya castellano.

“Le enseñaron todo en castellano, incluso a escribir, pero a ella se le facilitó más hablar.” La entrevistada no relaciona el hecho de la enseñanza del castellano sin intervención del idioma indígena con el de su facilidad en el aprendizaje.

Respuesta que indica la enseñanza del castellano por profesores que sabían y usaban idioma indígena, y por profesores de fuera que no lo usaban:

“...sólo en la escuela practica el castellano, porque sólo los profesores hablan ese idioma. Sus profesores habían sido de fuera, de Oaxaca, pero este año, su profesor es indígena y sabe mazateco.” No se especifica, si el aprendizaje se le facilitó o dificultó en uno u otro caso.

Enseñanza del castellano sin intervención del idioma indígena; enseñanza del castellano por medio del idioma indígena; enseñanza del idioma indígena por medio del castellano. Enseñanza del castellano hablado; enseñanza del alfabeto; enseñanza simultánea de ambos. Enseñanza “formal” de la lectura; enseñanza y aprendizaje real de ésta.

De los treinta entrevistados, diecinueve informaron sobre



este punto; siendo trece los que habían aprendido castellano sin intervención del idioma indígena, y el resto por medio de éste. Cabe aclarar que, en la mayoría de los casos, se habla de “alfabetización” y no de castellanización.

Respuestas sobre la enseñanza del castellano sin intervención del idioma indígena:

“...les enseñaban solamente en castellano.”

“...le enseñaron mostrándole objetos y diciéndole sus nombres ‘en puro castilla’ así como también le enseñaron a escribir sólo en español.”

“le enseñaron mostrándole objetos y diciéndole después su nombre en castellano.”

“le enseñaron siempre en castellano, pues no había un ‘grupo preparatorio’ que como el que recientemente había comenzado a funcionar en el lugar hubiera facilitado la iniciación de los niños en el idioma oficial, de instrucción.”

“...le enseñaron el castellano, mostrándole los objetos, y también le enseñaron a escribir, sólo en castellano.” En cuanto a la enseñanza formal de la lectura y el aprendizaje real de ésta, el informante asienta que “...antes se estudiaba mejor; porque no se trata sólo de leer sino que hay que entender lo leído y ser capaz de dar cuenta de ello. Dice que antes los libros eran más difíciles, pero que ayudaban a la comprensión del alumno por medio de los resúmenes... Señala... que hoy —en cambio— la enseñanza no es tan buena o que los estudiantes se empeñan menos en aprender y que, como consecuencia, ‘cuando se pregunta a un muchacho de sexto de primaria que dónde está el Oriente’ no sabe responder ni orientarse.”

“...tuvieron que aprender de quienes les enseñaron ‘en puro castellano...’”

“...piensa que la forma en que le enseñaron castellano fue mejor que aquella con la que se enseña hoy. Él atribuye el éxito de la enseñanza... a que su maestro no sabía mazateco...”

“...le enseñaron en ‘puro castellano’... Le enseñaron a escribir ‘las cinco vocales’...”

“...en la escuela... le enseñaron directamente en castellano... también le enseñaron a escribir sólo en español.”

“Le enseñaron todo en castellano, incluso a escribir...”

“...le enseñó como a todos los niños, primero el abecedario y las vocales.”

“En la escuela... le han enseñado a leer y a escribir (sólo en español).”

Respuestas sobre la enseñanza del castellano con intervención del idioma indígena:

“...mi maestro... nos enseñaba primero en mazateco y luego en castilla.”

“...les enseñaban ‘del mazateco al español, mostrándoles objetos’... A escribir le enseñaron sólo en español.”

“...en la escuela... el maestro... la enseñó jugando a la comidita, diciéndome los nombres de los platos en la idioma y luego en castilla...”

Dificultades para adquirir las habilidades PASIVAS: “entender”, “leer”. Dificultades para adquirir las habilidades ACTIVAS: “hablar”, “escribir”. Habilidades PRIMARIAS: “entender” y “hablar”. Habilidades SECUNDARIAS: “leer” y “escribir”.

La información revela que de las dificultades para adquirir las habilidades pasivas, sólo hubo respuestas referentes a la “lectura” (tres); y con respecto a las activas, cinco correspondían a “hablar”, y cuatro a “escribir”. En cambio, fueron más numerosas las respuestas sobre las “habilidades”, de las cuales, tres se referían a la de entender, seis a la escritura, nueve a la de hablar, y diez a la lectura.

Los datos muestran, además, en forma individual, a indígenas que en el transcurso del proceso de castellanización se les:

dificultó: leer, hablar y escribir;

dificultó: hablar y se les facilitó leer;

facilitó: entender, hablar, leer y escribir;

dificultó: escribir y se le facilitó hablar y leer;

facilitó: hablar, leer y escribir;

facilitó: leer. Aquí, uno de los informantes explica la causa de su gusto por la lectura cuando asienta que "...lo que más le gusta del castellano es leerlo, en los periódicos, en las diversas clases de revistas (aun cuando sean atrasadas) 'porque me gusta enterarme de las últimas modas' y —como indicio de las posibilidades inexploradas que tiene la industria y el comercio aun en los pequeños poblados, en términos de consumo— de las baratas de Astor de México, de Sears y de todos esos grandes almacenes."

dificultó: leer, hablar y se le facilitó entender y escribir;

facilitó: escribir;

dificultó: hablar

facilitó: hablar

dificultó: hablar y escribir, y se le facilitó leer.

Beneficio o perjuicio por haber aprendido castellano.

Respuestas que hacen del castellano un instrumento para algo positivo o negativo.

Respuestas que lo consideran bueno para algo negativo:

"...ella y su hermana... fueron a la escuela... porque querían saber más para poder enseñarle español a su padre, para que pudiera salir de Crucero..."

"...le gustó... aprender a leerlo (para leer) *Lágrimas y Risas*... y *Alarma*... ambas de la capital, y dice leer el último para 'así enterarme de los hombres que se casan con hombres'".

Respuestas que lo consideran bueno para algo positivo pero interesado:

"...el castellano le ha servido mucho, porque, gracias a él 'puedo ir a cualquier lado y lo hablo con cualquiera' (también deseo de sociabilidad) a lo cual agrega que: 'también me ha traído muchos beneficios el haberlo aprendido porque hasta los de mi propio pueblo y mis parientes me alaban por ser maestro, y por eso mismo me respetan y —como dicen por acá— me ponen por las nubes.'"

"...considera que la beneficiaron al enseñarle el idioma... (porque) le ha sido útil para llegar a ser profesora."

“...sabiendo castellano aumentan sus posibilidades laborales, pues como campesino cañero puede ganar —según sus cálculos— entre cincuenta y cien pesos semanarios.”

“Este idioma le ha sido más útil que el mazateco y considera que ‘saberlo da prestigio’...”

“Considera que el castellano es útil... porque quiere ser profesora.”

“El castellano... le ‘sirve pa’todo’.”

“...considera que (el conocimiento del castellano) ha resultado básico para el progreso que él ha logrado y que contrasta con el atraso de los campesinos que no aprenden.”

“Por saber castellano gozo de buen prestigio: he sido elegido dos veces Presidente Municipal, y me siento orgulloso porque, de todos los presidentes municipales, he sido el que más ha hecho por nuestro pueblo.”

“...piensa que lo ha beneficiado para conseguir mejores trabajos...”

“Saber castellano la ha beneficiado pues... se puede comunicar más fácilmente en castellano, especialmente cuando sale del pueblo de Las Margaritas y va a Tierra Blanca y a El Temascal, a donde va de compras cuando ve que faltan cosas en la tienda.” Se incluye aquí esta respuesta pues la “comunicación” se plantea en tanto medio y no en cuanto un deseo de sociabilidad, en sí misma.

“...piensa que el castellano que aprendió... le ha servido de mucho porque si no hubiera ‘supido’ la castilla, no me hubiera casado con mi marido’ ya que él... sólo habla castellano.”

“...considera que su conocimiento le beneficiará, pues quiere ser maestro y aprender —también— el inglés.”

Respuestas que implican un mayor deseo de sociabilidad:

“Considera que le ha sido útil aprenderlo, pues así puede comunicarse con los demás.”

“...le parece que es... útil hablar, pues es lo que más se usa cuando se tiene que salir fuera o cuando llegan visitantes de fuera.”

“...es necesario porque, como vienen unas personas de otros lugares, tenemos que aprender’.”

“...es útil para platicar con otras personas que llegan de fuera.”

“Considera que es útil el castellano como medio de comunicación...”

2. *Actitudes frente al castellano y frente al idioma indígena. Actitudes favorables o desfavorables absoluta del informante.*

La información que revela la actitud absoluta del investigado muestra la existencia de un número ligeramente mayor (doce) de informantes con actitud favorable, en relación con los de actitud desfavorable (diez). Asimismo, se hizo patente la falta de conocimiento de la lengua castellana, lo que impedía la comunicación, como la falta de interés, ya fuera tanto por la carencia del conocimiento de la lengua como por puntos de referencia distintos, o por todo junto.

Actitudes favorables o desfavorables a usar cada idioma; frente a unos sí y frente a otros no, con referencia al medio social.

Datos que muestran una actitud favorable hacia el uso del idioma indígena.

“En su casa se habla mazateco... pero (no se) avergüenza de hablar (mazateco)... ante extraños, pues (es útil).”

“...no se avergüenza de hablar (lo)... enfrente de otras personas.”

“...le gusta... el mazateco, que es el idioma que habla con su familia y con los del pueblo, del que nunca ha salido.”

“Habla más el mazateco que el español: lo hace con sus parientes y con los otros miembros de la comunidad... no le apena que otras personas la oigan hablar... mazateco...”

“Ella sigue hablando mazateco, porque muchas personas, en el pueblo, aún no hablan castellano...”

“...el mazateco es muy bonito...”

“...el mazateco ha sido útil... para entender a sus compradores que sólo hablan este idioma... y para hablarle a su esposa...”

“...usa... el mazateco, para comunicarse con las otras personas que ahí viven y que no saben hablar ‘la castilla’.”

“...usa... el mazateco con los maestros a quienes da de comer pues goza de prestigio de ser buena cocinera...”

“...ella piensa que no es una vergüenza hablar... mazateco... en cuanto (es)... útil.”

“En la escuela habla... mazateco, pues enseña al grupo preparatorio... también habla mazateco con quienes no saben castellano.”

En esta entrevista, “parece que en ella o entre ella y las entrevistadoras se produce cierta confusión en cuanto a identificación social por la vía lingüística o a que la señorita rebasa los límites más estrechos del grupo para reconocer una afiliación más amplia. En efecto, al decir que no la avergüenza hablar castellano delante de extraños, afirma que no la apena ‘porque es el idioma de mi pueblo y de mis padres’ (¿el pueblo mexicano?, ¿padres en sentido amplio?) pero, más adelante dice que no ha oído nunca por radio ‘programas en nuestro idioma’ con lo que, obviamente se refiere al mazateco.”

“Ella habla siempre en mazateco, pues en su casa nadie habla castellano.”

“...no la apena que la gente sepa que habla mazateco...”

“...no la apena hablar... su idioma mazateco...”

Datos que muestran una actitud desfavorable al uso del idioma indígena.

“Ella... habla mazateco con su madre, en la casa, pero prefiere no salir con su señora madre para no tener que hablar mazateco ante los extraños.”

“...le da pena hablar mazateco delante de otras personas, en especial, ante los extranjeros (¿extraños?)”

Datos que muestran una actitud favorable al uso del castellano.

...  
En relación con el uso del castellano los datos revelan diecinueve casos favorables a él.

Datos que muestran una actitud desfavorable al uso del castellano.

"...la han obligado a ir a la escuela, pues ni le gusta ésta ni le gusta el castellano sino el mazateco, que es el idioma que habla con su familia y con los del pueblo, del que nunca ha salido."

Actitud favorable o desfavorable a que lo aprendan y usen los suyos.

Información que sugiere una actitud favorable a que los suyos aprendan y usen castellano:

"Cuando me case y tenga hijos, sólo les enseñaré el español..."

"...quiere que sus hijos aprendan castellano..."

"Como a él le gusta el castellano, manda a sus hijos a la escuela, aunque éstos no quieran..."

"...la avergüenza el hablar mazateco en lugares donde no se usa ese idioma, por lo que se propone enseñarles castellano a sus hijos, cuando los tenga."

"A ella, que llegó a quinto de primaria, le gustaría que sus hijos hablaran sólo castellano 'como su papá', y que fueran 'algo grande, así como maestro de la escuela, para que les enseñaran a sus paisanos."

"...se ha convertido en castellanizador, dentro del ámbito familiar: enseñó a su esposa el idioma, pues ésta 'no era nada, era una ignorante, hasta que me junté con ella y le fui enseñando a hablar castellano, a cocinar y a otras cosas. A sus hijos también les ha enseñado y les habla castellano."

"...le gustaría 'enseñarles a todos estos indígenas (de quienes parece des-identificarse) el castellano, pero, la mera verdad, son muy brutos... así que es mejor no meterme en camisa de once varas."

"Si me llegara a casar y tuviera hijos, sólo les enseñaría castellano, me los llevaría a vivir a otro lugar, como El Temas-

cal, Tierra Blanca o Córdoba, porque ahí sí hay escuelas grandes y completas.”

“... tiene una niña de menos de un año y quiere enseñarle castellano, porque considera que es muy útil.”

“... a sus hijos ‘siempre procuré enseñarles el castellano, porque sabiéndolo se tienen más oportunidades por todas estas regiones’...”

“... a sus paisanos les suele hablar mezclando el castellano y el mazateco pues piensa que en esa forma les ayuda a aprender el español... En su casa misma habla con sus hijos en castellano...”

“En su casa, les ha enseñado a sus hijos el español y el mazateco: el primero, porque lo considera útil...”

“Dice que nunca ha pensado enseñarles a otros castellano ya que yo no me meto con nadie; cuando mucho, los saludo y nada más; pero también no tengo hijos; pero si los tuviera, les enseñaría... castilla... para cuando salieran.”

“...le gustaría que sus hijos hablaran ‘sólo castilla’, como su padre.”

“Ella dice que cuando tenga hijos les quiere enseñar sólo castellano ‘para que no tengan vergüenza, como yo cuando la hablo delante de extraños’.”

Información que sugiere una actitud favorable a que los suyos aprendan y usen idioma indígena.

“Cuando me case y tenga hijos... es bueno que aprendan el dialecto mazateco, y, si fuera posible, no sólo este idioma indígena, sino otros más, porque es muy útil en todos estos lugares.”

“... como a su esposo no le gusta que hable mazateco, la retiró del lado de su madre (quien le enseñó mazateco), para evitar —también— que sus hijos aprendan el idioma indígena. La señora está en desacuerdo con esto pues piensa que si sus hijos aprendieran mazateco, encontrarían trabajo más fácilmente, como promotores, y podrían realizarlo con mayor eficacia.”

“...le gustaría que sus hijas aprendieran el mazateco, ‘para



que así pudieran trabajar en algo útil': como promotoras de salubridad o como maestras de escuela."

"En su casa, les ha enseñado a sus hijos... el mazateco... para que siga la tradición."

"...no tengo hijos; pero, si los tuviera, les enseñaría mazateco... para que se pudieran entender con la gente que no sabe castilla..."

Datos que sugieren una actitud desfavorable a que los suyos aprendan y usen castellano.

Los informantes que respondieron, no mostraron actitud desfavorable alguna hacia el aprendizaje y uso del castellano por parte de los suyos.

Datos que sugieren una actitud desfavorable a que los suyos aprendan y usen el idioma indígena.

"Cuando sea grande y me case, a mis hijos sólo les enseñaré el castellano, y no les voy a enseñar el mazateco."

Actitud favorable o desfavorable de los suyos a que lo aprenda y lo use él.

Datos que sugieren una actitud favorable de los suyos a que aprenda y use castellano:

"... me ha traído muchos beneficios el haberlo aprendido porque... mis parientes me alaban por ser maestro."

Esta expresión refleja el aprecio al uso y aprendizaje del castellano con base en criterios instrumentales. El prestigio que un castellanizado tiene entre los suyos está en relación no tanto con el hecho de haber aprendido el idioma sino con la instrucción obtenida gracias a su adquisición.

Datos que sugieren una actitud favorable de los suyos a que use el idioma indígena:

"... tiene siete hijos, y tanto a ellos como a sus nietos les ha enseñado castellano, pero, como también hablan mazateco no se disgustan sino 'les parece bien' que él lo use."

Datos que sugieren una actitud desfavorable de los suyos a que aprenda y use castellano.

No se registraron datos sobre este punto.

Datos que sugieren una actitud desfavorable de los suyos a que use idioma indígena:

“En su casa ya todos hablan español, pues él se encargó de enseñárselo incluso a sus padres, que no lo sabían. Ahora, en su casa, a la que va cada ocho días, se tiene prohibido hablar el idioma indígena.”

“... a su esposo no le gusta que hable mazateco ( por lo que) la retiró del lado de su madre...”

“Su madre era indígena y hablaba mazateco; su padre —campesino— sólo hablaba castellano y no mostraba agrado cuando le oía hablar mazateco.”

“... a sus hijos ‘siempre procuré enseñarles el castellano, porque sabiéndolo se tienen más oportunidades por todas estas regiones’ ... a ellos muy poco les ha gustado el mazateco y no lo saben bien.”

“Sus padres le enseñaron castellano, y si bien su abuela le enseñó el mazateco ... fue con disgusto de éstos, que no la dejaban hablar mazateco en su casa.”

“En su casa, aun cuando todos saben mazateco, sus padres no lo dejan hablarlo y ‘sólo lo hablamos con la gente grande que no sabe la castilla’.”

Actitud favorable o desfavorable de la comunidad indígena.

La información proporcionada por los investigados respecto a la actitud que la comunidad indígena mostraba hacia los indígenas castellanizados o en proceso de castellanización en cuanto a la adquisición y uso del castellano, distingue entre ser respetados y tener prestigio.

Parece ser que la actitud de respeto hacia un miembro de la comunidad, se expresa tanto hacia el que habla castellano como hacia el que usa idioma indígena. En tanto que el prestigio que un miembro de la comunidad tiene frente a ésta, se lo confiere la posición y no la lengua que se habla, en cuanto hecho aislado.

Por otro lado, los bilingües, mazateco-hispanoparlantes, que hablan de respeto y prestigio hacia el hablante de castellano, lo hacen en función del prestigio y respeto que para

ellos representa la lengua castellana frente a la indígena, en el grado que la primera es portadora de la cultura de la sociedad global mexicana.

Sin embargo, dentro del mundo mazatecoparlante, el hispanoparlante representa una isla, como lo es la comunidad indígena dentro de la sociedad global mexicana, en la que, en ambos casos, los intercambios sociales y lingüísticos parecen no existir.

Así, los indígenas castellanizados que mantienen relaciones con la comunidad indígena, la que muestra una actitud favorable hacia aquéllos, juegan un papel importante en la vida de la comunidad. Pero la sola adquisición del castellano no propicia esta actitud o actitud alguna, al menos entre los mazatecoparlantes, pues los hispanoparlantes sólo pueden mantener interrelación con los primeros mediante el uso del idioma indígena. Por otro lado, muchos de los castellanizados, por falta de intercambios comunicativos con otros hablantes del idioma oficial, están en vías de perderlo. Asimismo, los castellanizados o en proceso de castellanización cuyas necesidades manifiestas y latentes, expresadas o sentidas, que están en desacuerdo con los satisfactores ofrecidos por la sociedad mestiza, favorecen el poco interés por la adquisición del idioma.

En cambio, los castellanizados que pertenecen a una familia en la que alguno de sus miembros juega un papel importante en la vida de la comunidad, o en la que la familia entera domina parcial o totalmente el castellano, y cuyas relaciones con el exterior son más amplias, muestran, en algunos casos, un desarraigo de su comunidad, y en otros una desidentificación con el indígena.

#### IV. OBSERVACIONES GENERALES

##### *Algunas generalizaciones sobre los recién castellanizados de la capital*

De acuerdo con las entrevistas y las observaciones hechas a lo largo del trabajo, se puede reconocer que ciertas actitudes con respecto a la adquisición del castellano, son más frecuentes que otras. De manera más o menos burda, se puede establecer que entre los informantes procedentes de la capital:

La edad en la que cada uno de los informantes declaró haber empezado a aprender el castellano osciló entre los tres y los quince años, siendo más frecuentes las edades de seis, ocho, diez y doce años.

Respecto del punto referente a cómo aprendió castellano, las respuestas a las preguntas sobre "... si ¿lo obligaron a aprender castellano? ¿quién lo obligó? y si no lo obligaron ¿qué lo obligó?", permitieron agrupar a los informantes, distinguiendo a aquellos que lo aprendieron por móvil personal, por presión familiar, y por presión difusa de la comunidad. Casi todos señalaron la presión difusa de la comunidad como factor único o como factor adicional de los otros dos.

En relación con las preguntas de "... dónde aprendió castellano ...", las declaraciones de los informantes se refirieron, en orden progresivo, a: la casa, la escuela, el trabajo, y la calle. Con respecto al sujeto de quien oyeron las primeras palabras castellanas aludieron —también en orden progresivo— a: parientes (padres, hermanos, tíos); maestros hispanoparlantes (o "extraños") y patrones, y sacerdotes.

En cuanto a la forma en que la escuela intervino en la enseñanza del castellano, el número de informantes que declaró que la escuela sólo mejoró su aprendizaje fue mayor

...  
que el de quienes declararon que había sido la escuela el inicio absoluto del aprendizaje. Ambos fueron mayores que el número de quienes informaron que la escuela creó una situación propicia para aprender castellano y que, como institución, fue la que instruyó al informante.

Con respecto a "si los profesores eran o no indígenas, sabían y usaban idioma indígena, sabían y no usaban idioma indígena, ni sabían ni usaban idioma indígena", los datos muestran que la mayoría de los informantes tuvo profesores que no eran indígenas, y que ni sabían ni usaban un idioma indígena; después de ellos, son más, en proporción, los que tuvieron profesores que sabían y usaban un idioma indígena; los que tuvieron profesores indígenas les siguen, en cuanto a proporción, y por último están los que tuvieron profesores que sabían, pero no usaban, un idioma indígena.

En el punto referente a la enseñanza del castellano con o sin intervención del idioma indígena, y del idioma indígena por medio del castellano, la mayoría de los informantes declaró haber recibido la enseñanza del castellano sin intervención del idioma indígena.

Con respecto a la enseñanza del castellano hablado, a la del alfabeto (y a la simultánea de ambos, en la lectura), los datos revelan que los entrevistados, en su mayoría, recibieron una enseñanza simultánea del castellano hablado y del alfabeto, y una enseñanza informal, deficiente, de la lectura en castellano.

En cuanto a las habilidades pasivas y activas, y a las habilidades primarias y secundarias de los entrevistados, la mayoría declaró tener dificultad para hablar, y los menos, que la tenían para entender. Mientras que casi todos los que informaron sobre este punto declararon que tenían habilidad para entender, los menos declararon tener la habilidad de escribir. Es importante señalar que muchos informantes confunden o relacionan el hecho de hablar con el de entender, y que en ulteriores investigaciones se necesitarán preguntas adicionales para que ellos puedan establecer la diferencia.

Con respecto a si consideran al castellano como un instrumento para algo positivo o negativo o si ven en el castellano un bien en sí, los datos revelan: 1) que los informantes consideran benéfico el aprendizaje del castellano y que, en mayoría, lo consideran como instrumento para algo positivo

pero interesado; 2) que les siguen: a) los que lo consideran un instrumento para algo positivo desinteresado y b) los que lo consideran bueno para algo negativo, y que 3) al último están aquellos cuya respuesta implica un mayor deseo de sociabilidad, instrumentado por el conocimiento de dicha lengua.

En relación a las actitudes frente al castellano y frente al idioma indígena, la mayoría mostró una actitud favorable absoluta.

De los datos proporcionados por la mayoría de los entrevistados, se desprende que su actitud es favorable tanto hacia el uso del castellano como hacia el del idioma indígena. La actitud desfavorable, de unos pocos, deriva de la relación que existe, en el caso del idioma indígena, entre éste y el medio social (devaluado) dentro del que se usa. Con respecto al uso del castellano, la actitud desfavorable apareció relacionada con la convicción de que no se necesita su uso.

En su gran mayoría, los entrevistados dieron informes que revelaron una actitud favorable al aprendizaje y uso del castellano por parte de sus parientes. Aproximadamente la mitad de los entrevistados mostró, asimismo, una actitud favorable a que los suyos aprendieran y usaran el idioma indígena. Los que mostraron una actitud desfavorable fueron, aproximadamente, una cuarta parte del total, y esto sólo con respecto al idioma indígena, y no en contra del castellano.

En relación con la actitud favorable o desfavorable de los parientes del entrevistado al uso de los idiomas, el entrevistado, a través de su información, dejó ver que eran más los casos en los cuales los parientes estaban a favor de que aprendiera y usara el castellano que los que estaban a favor del idioma indígena. Fue mínimo el número de los que declararon que los suyos asumían una actitud desfavorable hacia el idioma indígena, y ninguno dijo que sus parientes se hubieran opuesto o se opusieron a que él aprendiera y usara el castellano.

La mayoría de los informantes proporcionaron datos que revelaron una actitud favorable de la comunidad indígena frente al uso del castellano; unos pocos, expresaron no haber notado un cambio de la actitud de ésta después de su aprendizaje y uso del castellano, y fueron menos aún quienes notaron en la comunidad una actitud desfavorable.

De las opiniones de los informantes, tratamos de deducir la actitud de la sociedad global mexicana. De acuerdo con ellas, parece ser, que casi todos los indígenas castellanizados que declararon sobre este punto, han creído descubrir una actitud desfavorable de la parte de la sociedad no-indígena con la que han estado en contacto: hacia su situación étnico-lingüística particular; hacia el aprendizaje, por ellos, del castellano, o hacia todo junto.

Casi todos los informantes mostraron una actitud favorable tanto al uso del castellano como al del idioma indígena. Pero, entre quienes favorecieron el empleo del castellano, aproximadamente la mitad señaló su aprecio por él con base en criterios instrumentales.

#### *Algunas generalizaciones sobre los recién castellanizados de Oaxaca*

La información de los indígenas entrevistados en Oaxaca no cubren todos los matices de información obtenidos de los entrevistados en la ciudad de México; pero revela los datos siguientes.

En cuanto a cómo aprendió castellano, las respuestas a las preguntas sobre "... si ¿lo obligaron a aprender castellano? ¿quién lo obligó? y si no lo obligaron, ¿qué lo obligó?", la mayoría de los informantes señaló haber aprendido castellano por presión familiar; en proporción menor estuvieron quienes aprendieron por un móvil personal, y la proporción mínima correspondió a quienes lo hicieron por presión difusa de la comunidad.

En relación con las preguntas de "... ¿dónde aprendió castellano? ...", las declaraciones de los informantes se refirieron, en orden progresivo, a la casa y a la escuela; con respecto a "¿quién fue el sujeto de quien oyeron las primeras palabras castellanas?", aludieron, casi todos, sólo a: parientes (padres, hermanos, tíos), lo cual parece indicar que en esa entidad, independientemente de lo que muestran las estadísticas, existe ya un incipiente bilingüismo, con mínimos de conocimiento del castellano; sin real desconocimiento total del mismo.

En cuanto a la forma en que la escuela intervino en la enseñanza del castellano: el número de informantes que de-

claró que la escuela representó la iniciación absoluta del aprendizaje fue igual al de quienes declararon que la escuela mejoró el aprendizaje. Las proporciones de quienes declararon que la escuela dio una situación propicia para aprender castellano o de quienes indicaron que, como institución, había sido la que había instruido al informante, fueron menores.

Con respecto a “si los profesores eran o no indígenas; si sabían y usaban un idioma indígena; si sabían pero no usaban idioma indígena, o si ni sabían ni usaban idioma indígena”, los datos muestran que los informantes que declararon que habían tenido profesores indígenas estuvieron en la misma proporción que los que no especificaron si eran o no indígenas. La mayoría de los informantes no especificó si los profesores sabían o no sabían un idioma indígena, pero sí que no usaban un idioma indígena. Los que declararon que sabían y usaban un idioma indígena, les siguen, en cuanto a proporción, y, por último, están los que tuvieron profesores que ni sabían ni usaban un idioma indígena.

En cuanto a la enseñanza del castellano con o sin intervención del idioma indígena, la mayoría de los informantes declaró haber recibido la enseñanza del castellano sin intervención del idioma indígena.

Con respecto a la enseñanza del castellano hablado, a la del alfabeto y a la simultánea de ambos (en la de la lectura), los datos revelan que los entrevistados, en su mayoría, recibieron una enseñanza simultánea del castellano hablado y del alfabeto, y una enseñanza informal —deficiente— de la lectura en castellano.

En cuanto a las habilidades lingüísticas pasivas y activas, y a las habilidades primarias y secundarias de los entrevistados, la mayoría declaró tener dificultades para hablar. Casi todos los que informaron sobre este punto declararon que tenían habilidad para leer; les siguieron los que declararon tener habilidad para hablar, y figuraron al último los que declararon tener habilidad para “escribir y entender”.

Con respecto a si consideran al castellano como un instrumento para algo positivo o negativo o si veían en el castellano un bien en sí, los datos revelaron que los informantes consideraban benéfico el aprendizaje del castellano, pero que, en mayoría, lo consideraban como instrumento para algo



positivo *pero* interesado, siguiéndoles aquellos que lo consideraban como instrumento para la satisfacción de sus deseos de sociabilidad y —por último— los que lo consideran bueno como instrumento para alcanzar algo que socialmente se considera negativo.

En relación con las actitudes frente al castellano y frente al idioma indígena, aproximadamente una mitad mostró una actitud favorable absoluta, y la otra mitad expresó una actitud desfavorable absoluta.

De los datos proporcionados por la mayoría de los entrevistados, se desprende que su actitud es favorable tanto hacia el uso del castellano como hacia el del idioma indígena.

Respecto de la inclinación de los informantes a que los suyos aprendan y usen el castellano, hay que decir que los entrevistados, en su gran mayoría, dieron informes que revelaron una actitud favorable al aprendizaje y uso del castellano por sus parientes. Aproximadamente una tercera parte de los entrevistados mostró, asimismo, una actitud favorable a que los suyos aprendieran y usaran el idioma indígena. En cuanto a los que mostraron una actitud desfavorable, fue sólo uno de todos los entrevistados el que la mostró, respecto al idioma indígena (y no en contra del castellano).

En relación con la actitud favorable o desfavorable de los parientes del entrevistado a que él use el idioma indígena, los entrevistados (a través de su información) dejaron ver que eran más los que tenían parientes que estaban en contra de que se aprendiera y usara idioma indígena, y que no había ninguno cuyos parientes se hubieran opuesto u opusieran a que él aprendiera y usara el castellano.

#### *Algunas comparaciones entre los recién castellanizados de la capital y los de Oaxaca*

Todo esto parece indicar que los indígenas entrevistados en la ciudad de México, habían tenido y tenían mayor contacto con los hispanoparlantes, y que sus necesidades de comunicación con el mundo hispanoparlante era mayor que la de los capitalinos.

De las respuestas sobre el lugar en donde oyeron las primeras palabras, es evidente que, en ambos casos, la mayoría de los entrevistados tenían noción del idioma oficial antes de ingresar a la escuela.

“Del papel de la escuela en el aprendizaje”, es claro que para unos y otros entrevistados se hizo patente la ineficacia de la escuela como instructora, respecto de la enseñanza del castellano.

Respecto de la enseñanza del castellano, en ambos casos se muestra que la técnica de enseñanza tendió siempre a la alfabetización como fin último, y no a la castellanización como finalidad menos ambiciosa, pero más asequible y de mayor rendimiento inmediato.

Parece ser que los entrevistados de la capital tienen mayor habilidad para entender, y esto se puede atribuir, probablemente a que es menor la dificultad cultural que sufren, como resultado de su mayor acercamiento con el mundo hispanoparlante.

En ambos grupos surge el aprecio del idioma oficial con base en criterios instrumentales; pero, en el caso del oaxaqueño, la necesidad de comunicación frente a su situación de aislamiento grupal, se hace más patente que en el de los castellanizados de la capital.

Respecto de la actitud frente al uso de cada idioma, aparecen varios hechos:

a) entre los indígenas de Oaxaca que tienen relaciones con hispanoparlantes, la necesidad inmediata del idioma indígena y la utilidad mediata que reporta el castellano dan por resultado un aprecio de ambos;

b) entre los indígenas de Oaxaca que tienen relaciones con los hispanoparlantes, con el exterior, o con ambos, se manifiesta un mayor aprecio por el castellano que por el idioma indígena;

c) entre los indígenas de Oaxaca que tienen poca o ninguna relación con los hispanoparlantes de dentro, de fuera, o de dentro y de fuera de sus comunidades, se manifiesta un mayor aprecio por el idioma indígena;

d) Los indígenas de Oaxaca, que tienen esas características (de escasa relación con los hispanoparlantes) no parecen sentirse aislados ni experimentar tampoco una necesidad de comunicación inmediata con el mundo hispanoparlante;

e) Los indígenas de Oaxaca que tienen relaciones con hispanoparlantes, con el exterior, o con ambos, manifiestan

sentirse aislados y tener necesidad de comunicación, y entre ellos se patentiza el estereotipo que convierte el hecho de no hablar español en un rasgo infamante y en un criterio de exclusión social;

f) entre los indígenas de la ciudad de México se manifiesta un mayor aprecio por el castellano que por el idioma indígena; un sentimiento de estar aislados y una necesidad de comunicación. Se patentizó —también— el estereotipo que convierte el hecho de no hablar español en un rasgo infamante que opera como criterio de exclusión social, y se hizo patente, además, el que cuando los indígenas castellanizados tenían relación con algún grupo indigenista mostraban tanto su deseo de pertenecer al grupo de fuera, como su reconocimiento de que pertenecían a un grupo distinto. En otras palabras, se manifiesta: 1) su deseo de integrarse a la sociedad global; 2) la actitud de ésta frente a las peculiaridades de su situación; 3) su reacción frente a ella, que consiste en reafirmar ante ella sus rasgos distintivos (como un medio que les permite mantenerse como *diferentes*, en tanto no pueden o no se les permite alcanzar una situación de iguales). Entre los informantes que tenían relación con el Instituto Lingüístico de Verano, se manifestaron el reconocimiento de su condición diferentes y su deseo de integrarse a la sociedad global; pero, no se hizo explícito un conflicto entre esa condición y ese deseo.

## TABULACIONES

La observación global de los datos de los informantes entrevistados en la ciudad de México, y la de los entrevistados de la entidad oaxaqueña, muestra, en forma muy burda, las prioridades siguientes:

### RANGOS DE LAS CAUSAS INICIALES QUE LLEVARON A LOS ENTREVISTADOS A APRENDER CASTELLANO

<i>Causa</i>	<i>Para los indígenas entrevistados en</i>	
	<i>a) la ciudad de México</i>	<i>b) Oaxaca</i>
Móvil personal	rango 2.5	2º rango
Presión familiar	rango 2.5	1er. rango
Presión difusa de la comunidad	rango 1	3er. rango

### RANGOS DE LOS LUGARES DONDE OYÓ EL ENTREVISTADO LAS PRIMERAS PALABRAS CASTELLANAS

<i>Lugar</i>	<i>Para los indígenas entrevistados en</i>	
	<i>a) la ciudad de México</i>	<i>b) Oaxaca</i>
Casa	1er. rango	1er. rango
Escuela	2º rango	2º rango
Trabajo	3er. rango	—
Calle	4º rango	—

RANGOS DE LOS SUJETOS DE QUIENES OYERON LAS  
PRIMÉRAS PALABRAS CASTELLANAS  
LOS ENTREVISTADOS

<i>Sujeto</i>	<i>Indígenas de</i>	
	<i>a) la ciudad de México</i>	<i>b) Oaxaca</i>
Familiares	1er. rango	Rango único
Maestros	2º rango	—
Otros	3er. rango	—

RANGO DE LOS PAPELES QUE DESEMPEÑÓ LA ESCUELA EN  
EL APRENDIZAJE DEL CASTELLANO POR LOS  
ENTREVISTADOS

<i>Papel de la Escuela</i>	<i>Para los indígenas entrevistados en</i>	
	<i>a) la ciudad de México</i>	<i>b) Oaxaca</i>
Inició en forma absoluta	rango 2.5	rango 1.5
Mejóro	rango 1	rango 1.5
Instruyó	rango 5	rango 4
Situación propicia	rango 4	rango 3
Situación prop. y mejoró	rango 2.5	—

ORDENACIÓN POR RANGOS DE LAS PROCEDENCIAS ÉTNICAS  
DE LOS PROFESORES DE LOS ENTREVISTADOS

<i>Etnia</i>	<i>Indígenas entrevistados en</i>	
	<i>a) la ciudad de México</i>	<i>b) Oaxaca</i>
Indígena	2º rango	rango 1.5
No-indígena	1er. rango	rango —
Sin especificar	—	rango 1.5

CONOCIMIENTO DE UN IDIOMA INDÍGENA POR LOS  
PROFESORES QUE ENSEÑAN CASTELLANO Y SU  
USO EN LA ENSEÑANZA

<i>Los Profesores</i>	<i>Para los indígenas entrevistados en</i>	
	<i>a) la ciudad de México</i>	<i>b) Oaxaca</i>
Saben y usan un idioma indígena	2º rango	2º rango
Saben y no usan un idioma indígena	3er. rango	—
Ni saben ni usan un idioma indígena	1er. rango	—
No especifican si saben pero sí que no usan un idioma indígena	—	1er. rango

TÉCNICA DE ENSEÑANZA DEL CASTELLANO (1)  
RANGOS

<i>Enseñanza del castellano</i>	<i>Indígenas entrevistados en</i>	
	<i>a) la ciudad de México</i>	<i>b) Oaxaca</i>
Con intervención de un idioma indígena	2º rango	2º rango
Sin intervención de un idioma indígena	1er. rango	1er. rango

CASTELLANIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN  
RANGOS

<i>Enseñanza del castellano</i>	<i>Indígenas entrevistados en</i>	
	<i>a) la ciudad de México</i>	<i>b) Oaxaca</i>
Enseñanza del castellano hablado únicamente	1.5	—
Enseñanza del alfabeto	—	—
Enseñanza simultánea de ambos	1.5	Rango único

ORDENACIÓN POR RANGOS DE LAS HABILIDADES  
RECONOCIDAS POR EL ENTREVISTADO EN  
RELACIÓN CON SU APRENDIZAJE  
DEL CASTELLANO

<i>Habilidades</i>	<i>Indígenas entrevistados en</i>	
	<i>a) la ciudad de México</i>	<i>b) Oaxaca</i>
1. Habilidades primarias solamente:		
Hablar	—	4.5
Entender	1	—
Entender y hablar	4	6.5
2. Habilidades secundarias solamente:		
Escribir	3	—
Leer	3	2.5
3. Habilidades primarias y secundarias:		
Hablar y escribir	—	—
Hablar y leer	—	4.5
Hablar, escribir y leer	—	2.5
Entender y escribir	3	6.5
Entender y leer	—	—
Entender, escribir y leer	—	—
Entender, hablar y escribir	—	—
Entender, hablar, escribir y leer	—	1

ORDENACIÓN POR RANGOS DE LAS DIFICULTADES  
RECONOCIDAS POR EL ENTREVISTADO EN  
RELACION CON SU APRENDIZAJE  
DEL CASTELLANO

<i>Dificultades</i>	<i>Indígenas entrevistados en</i>	
	<i>a) la ciudad de México</i>	<i>b) Oaxaca</i>
1. Dificultades primarias solamente:		
Hablar	1	1
Entender	2.5	—
Entender y hablar	2.5	2.5
2. Dificultades secundarias solamente:		
Escribir	4	5.5
Leer	—	—
Escribir y leer	—	—

<i>Dificultades</i>	<i>Indígenas entrevistados en</i>	
	<i>a) la ciudad de México</i>	<i>b) Oaxaca</i>
3. Dificultades primarias y secundarias:		
Hablar y Escribir	—	—
Hablar y leer	—	5.5
Hablar, escribir y leer	—	2.5
Entender y escribir	—	5.5
Entender y leer	—	—
Entender, escribir y leer	—	—
Entender, hablar, escribir y leer	—	5.5

RAZONES QUE MOTIVARON AL INFORMANTE PARA QUE  
APRENDIERA EL CASTELLANO, SEGÚN ORDEN  
DECRECIENTE DE IMPORTANCIA

<i>Razones</i>	<i>Indígenas entrevistados en</i>	
	<i>a) la ciudad de México</i>	<i>b) Oaxaca</i>
Para algo positivo desinteresado	2º rango	—
Para algo positivo interesado	1er. rango	1er. rango
Como un deseo de sociabilidad	3.5 rango	2º rango
Para algo negativo	3.5 rango	3er. rango

ACTITUD ABSOLUTA DEL INFORMANTE FRENTE A LA  
CASTELLANIZACIÓN  
RANGOS

<i>Actitud</i>	<i>Indígenas entrevistados en</i>	
	<i>a) la ciudad de México</i>	<i>b) Oaxaca</i>
Favorable	1er. rango	1er. rango
Desfavorable	2º rango	2º rango



ACTITUD DEL INFORMANTE FRENTE AL USO DEL CASTELLANO  
Y DEL IDIOMA INDIGENA  
RANGOS

<i>Actitud</i>	<i>Indígenas entrevistados en</i>	
	<i>a) la ciudad de México</i>	<i>b) Oaxaca</i>
Favorable al idioma indígena	rango 1.5	rango 1.5
Favorable al castellano	rango 2.5	rango 1.5
Desfavorable al idioma indígena	rango 1.5	—
Desfavorable al castellano	rango 2.5	—

ACTITUDES DEL INFORMANTE FRENTE AL APRENDIZAJE Y  
USO DEL CASTELLANO POR SUS PARIENTES  
RANGOS

<i>Actitud</i>	<i>Indígenas entrevistados en</i>	
	<i>a) la ciudad de México</i>	<i>b) Oaxaca</i>
Favorable	1	1
Desfavorable	—	—

ACTITUDES DEL INFORMANTE FRENTE AL APRENDIZAJE Y  
USO DEL CASTELLANO POR SUS PARIENTES  
RANGOS

<i>Actitud</i>	<i>De los indígenas entrevistados en</i>	
	<i>a) la ciudad de México</i>	<i>b) Oaxaca</i>
Favorable	2º rango	2º rango
Desfavorable	1er. rango	1er. rango

ACTITUDES DE LOS PARIENTES DEL ENTREVISTADO FRENTE  
AL APRENDIZAJE Y USO DEL CASTELLANO POR  
EL INFORMANTE  
RANGOS

<i>Actitud</i>	<i>En el caso de los indígenas entrevistados en</i>	
	<i>a) la ciudad de México</i>	<i>b) Oaxaca</i>
Favorable	rango único	rango único
Desfavorable	—	—

ACTITUDES DE LOS PARIENTES DEL ENTREVISTADO FRENTE  
AL APRENDIZAJE Y USO DEL IDIOMA INDIGENA  
POR EL INFORMANTE  
(ORDENADOS POR RANGOS)

<i>Actitud</i>	<i>Indígenas entrevistados en</i>	
	<i>a) la ciudad de México</i>	<i>b) Oaxaca</i>
Favorable	2º rango	rango 1.5
Desfavorable	1er. rango	rango 1.5

ACTITUDES DE LA COMUNIDAD INDIGENA FRENTE A LA  
CASTELLANIZACIÓN  
RANGOS

<i>Actitud</i>	<i>Según informe de los indígenas entrevistados en</i>	
	<i>a) la ciudad de México</i>	<i>b) Oaxaca</i>
Favorable	1er. rango	1er. rango
Sin cambio	2º rango	2º rango
Desfavorable	3er. rango	3er. rango



## INDICE

Introducción . . . . .	5
I. Casuística de la castellanización . . . . .	23
II. Análisis de algunos casos de castellanización . . . . .	67
III. La castellanización de Oaxaca . . . . .	95
IV. Observaciones generales . . . . .	117
Tabulaciones . . . . .	125



En la Imprenta Universitaria, bajo la dirección de Jorge Gurúa Lacroix, se terminó la impresión de *Los indígenas bilingües de México frente a la castellanización*, el día 15 de noviembre de 1974. Su composición se hizo en tipos Electra 11:12, 10:11 y 8:9. La edición consta de 2 000 ejemplares.



**U N A M**

**FECHA DE DEVOLUCION**

El lector se obliga a devolver este libro antes  
del vencimiento de préstamo señalado por el  
último sello.



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO



**E975**  
**P38**



**UNAM**

**21512**  
**INST. INV. SOCIALES**

E975  
P38

Ds. 21512

**IIS**

---

Universidad Nacional Autónoma de México