

NIVELES Y TÓPICOS DE REFLEXIVIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA A TRAVÉS DE AUTOBIOGRAFÍAS

*Héctor Muñoz Cruz**

Universidad Autónoma Metropolitana–Iztapalapa

PALABRAS CLAVE: REFLEXIVIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA, NIVELES DE INTENCIONALIDAD, AUTOBIOGRAFÍAS, HABLANTES DE LENGUAS INDÍGENAS, CAMBIO SOCIOCULTURAL

Preliminares: autobiografías e investigación sociolingüística

La utilización de narraciones autobiográficas es un recurso de la investigación cualitativa, que opera con enfoques que hacen resaltar el valor testimonial de los relatos, la dimensión discursiva de la individualidad y los modos como los sujetos dan significado al mundo de vida mediante el lenguaje (Bolívar y Domingo, 2006).¹

Contar las vivencias propias e interpretar procesos y acciones se ha convertido en una perspectiva de investigación de corte hermenéutico, a través de la cual la subjetividad opera como una condición necesaria del conocimiento social. En este tipo de estudios se emplean procesos epistemológicos tales como las interacciones y la negociación de la validez de la observación y del reporte, que involucran formas reflexivas. En efecto, las prácticas autobiográficas permiten explorar modalidades de la subjetividad como el grado de conocimiento del fenómeno, la orientación y la intensidad de las respuestas de los diversos actores (Dadognet, 2004).

* hmc@xanum.uam.mx

¹ La proliferación de investigaciones cualitativas basadas en historias de vida y biografías parece responder a la necesidad de contar con narraciones auténticas y sencillas para elaborar explicaciones de la realidad, a partir de la materialidad creativa de la palabra del sujeto como constituyente de procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (Aceves, 2001).

Al respecto, la teoría de la conciencia lingüística ha tomado con interés —aunque no haya logrado consensos amplios— la tarea de posicionar el territorio de la interioridad y la subjetividad en dispositivos conceptuales y metodológicos aplicables a casos de bilingüismos sociales. Me serviré de algunas de esas propuestas para plantear mi análisis.

Ya que este trabajo se inclina por el fenómeno de la reflexividad sociolingüística sobre la cuestión indígena, me aproximo a principios de investigación cualitativa con el fin de enfrentar la naturaleza subjetiva del concebir y razonar sociolingüístico, con un procedimiento más frontal y productivo como es el reporte autobiográfico.

El tema de la reflexividad emerge con mayor fuerza en las discusiones acerca de representación y subjetividad. A partir de aceptar el postulado de que el conocimiento se produce social y culturalmente y que es históricamente contingente, entra en escena un número considerable de cuestionamientos acerca de la objetividad de las explicaciones reflexivas y sociolingüísticas de la situación de las poblaciones indígenas en nuestros países. De hecho, hay elementos para considerar que existe una crisis de validez de la representación de la cuestión indígena.

Si bien el análisis de fuentes autobiográficas da centralidad a la voz de los sujetos, no puede evitar que esos discursos operen como dispositivos de saber y de poder de un sector profesional e ilustrado, que se convierten en instrumentos de autoridad e influencia en el campo del conocimiento de la vida (Foucault 1999).² La implicación de este postulado es que en el funcionamiento cotidiano de las organizaciones socioculturales los razonamientos sociolingüísticos —aunque sólo sean representaciones parciales y fragmentarias sobre las lenguas y sus comunidades— tienden a agruparse y reorganizarse en torno de discursos y significados más difundidos, públicos y *consensuados*. Se trata de lo que Bronckhart (2004) concibe como la tendencia a la estandarización del funcionamiento psíquico. La transición del razonamiento continuo, flexible, abierto hacia unidades discretas

² Sobre la base de los elementos conceptuales señalados, cabe entonces proponer para efectos de este análisis que la cognición, la valoración y en general el razonar reflexivo, no pueden comprenderse al margen de las prácticas reales de los sujetos. El principal entramado conceptual incluye el sujeto (individual o grupal), su objeto, las filosofías de la época (como medios de producción de objetivos y políticas), la comunidad a la que pertenece el sujeto, la organización social y las reglas o normas de comportamiento que posee la comunidad en cuestión (Engeström, 1999).

constituye —en el marco del constructivismo sociohistórico— la condición básica para la emergencia de un pensamiento consciente.³

En este trabajo utilizo textos escritos orientados a reportar trayectorias lingüísticas que se refieren a segmentos de historias de vida de hablantes de lenguas indígenas, que son maestros bilingües y cursan estudios de educación superior. Dichos relatos corresponden a autobiografías narradas por quienes las han vivido (Denzin, 1991), con las que pretendo explorar significados en torno de coyunturas específicas de cambio lingüístico y de visiones acerca del futuro sociolingüístico multicultural plural.⁴

Los textos autobiográficos no sólo expresan dimensiones de la experiencia vivida, sino que median la propia experiencia y configuran la construcción social de la realidad. Bruner (1988), al respecto, señaló que este género de relatos constituyen una forma de construir realidad, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos, es otra forma de conocimiento igualmente legítima. La reconstrucción biográfica es un juego de intersubjetividades que emerge esencialmente de la persona y de su testimonio, ya sea oral u escrito. Con ello se supera la distancia entre oralidad y relatos escritos, que es una cuestión de soporte, para incidir en lo sustantivo.⁵

³ Sólo cuando las formas representativas se desdobl原因 y se organizan en unidades discretas, se puede desplegar el movimiento autoreflexivo, característico del funcionamiento psíquico consciente (Vigotsky, 1995).

⁴ Los textos autobiográficos de estudio se caracterizan por ser: 1° Narrativos. Producen una perspectiva de secuencia y tienen como punto de partida el origen étnico y comunitario. 2° Escritos como ensayos de justificación de conductas e ideologías sociolingüísticas actuales de sus autores. 3° Constructivistas. Favorecen la reconstrucción, reflexión y evaluación de la historia propia. El pasado al menos en su interpretación y consecuencias sigue presente en el día a día cotidiano influyendo y ayudando como analizador desde el cual tomar decisiones y encarar el futuro, al mismo tiempo que esta propia historia se reconstruye, interpreta o se refocaliza en función del punto de interés y comprensión actual. 4° Contextualizados en episodios rurales y urbanos de los sujetos en el estado de Oaxaca. 5° Relacionales. Los significados se adquieren e interpretan en función del contexto en el que se desenvuelven y en continua interacción con los mismos; un contexto determinado influirá en la biografía y ésta tendrá verdadero sentido en su perspectiva interaccionista con otras vidas, contextos, situaciones, momentos históricos y momentos críticos, etcétera, entre los cuales se construye el significado de la propia narración. Cf. Bolívar y Domingo, 2006.

⁵ Las autobiografías de hablantes de lenguas indígenas constituyen un género discursivo de la reflexividad. No es el único ni el principal, sólo una modalidad reflexiva que suele tomar libre y creativamente una orientación de los razonamientos, a diferencia de entrevistas y cuestionarios.

El razonamiento y las valoraciones sociolingüísticas pueden considerarse “explicaciones de interés”, porque en ellas juegan un papel central los objetivos y problemas de las poblaciones etnolingüísticas. En este caso, los patrones de explicación se hacen compatibles con verdades pretendidas y demandas de reivindicación del grupo correspondiente, aunque la vinculación no sea siempre explícita (Fink, 2000). Así, toda representación o actividad reflexiva es parte constitutiva de la realidad aludida y cualquier argumentación enfática por justificar como verdadera o justa las explicaciones es un intento enfático. Pero la intencionalidad no explícita es lo que hace muy especiales estas explicaciones. De manera que la ocultación podría ser un síntoma de toda práctica explicativa de interés. Según Knuuttila (2002), hay una naturaleza estropeada en estas explicaciones, lo que requiere mayor atención analítica, pero no exige ponerse en favor de otras tentativas de explicación.

Por la razón anterior, propongo que los relatos autobiográficos desarrollan explicaciones de significados sociolingüísticos, a partir de la estrategia de configurar la autoconciencia en forma discursiva, comparando y evaluando hipótesis acerca de lo que ocurre en la mente de otros. En la medida que nos hacemos sensibles a los pensamientos e inclinaciones de otros, se va configurando la adhesión a nuestros propios pensamientos. Así, la autoconciencia funciona como fuente de hipótesis en la conciencia de otros. Por tanto, las narrativas autobiográficas permiten abarcar tanto la autoconciencia como la conciencia de otros.

Diseños de trayectoria de cambio lingüístico y cultural

Los segmentos autobiográficos focalizados en aspectos sociolingüísticos confirman la naturaleza emocional, valorativa y enfática de los razonamientos y descripciones de los hablantes. En esta lógica resulta completamente necesario un comienzo entrañable, correspondiente a un origen étnico y lingüístico. Los hablantes bilingües indígenas identifican como punto de partida de sus evoluciones lingüísticas y étnicas un aspecto filial, por un parte, e histórico comunitario por otra:

Conservo una reminiscencia del uso de la lengua materna que durante los seis primeros años escuché con mi padre y sus familiares pero el idioma mixe y las costumbres, del pueblo de mi madre tuvieron mayor influencia en mí. (GYA, H, mixe, 2006)

Desde temprana edad mi lengua fue primeramente el mixteco “sa’an sau”, lengua con la cual tuve el primer contacto, en esta pude pronunciar las primeras

palabras y de la misma forma satisfacer mis necesidades comunicativas y sociales. Todo era en mixteco, [...] fue la etapa más feliz de mi vida. (MCS, M, mixteco, 2006)⁶

En los actuales indígenas adultos, el origen en un poblado rural y una familia de padres monolingües constituyeron factores determinantes de la socialización lingüística primaria favorable al estatus de la lengua indígena como lengua materna y soporte visible de la identidad étnica. Cabe esta aclaración porque niños y jóvenes indígenas en la actualidad viven socializaciones lingüísticas complejas y no siempre reproducen la lengua indígena como lengua materna.

En el punto de inicio de la trayectoria se registra el bilingüismo funcional progresivo en las comunidades lingüísticas y un intenso flujo de contacto con el exterior regional y nacional, fenómenos que no se perciben explícitamente en esta fase como perjudiciales a la vitalidad de la lengua y cultura indígenas en las redes familiares y locales. Esta percepción encaja perfectamente con la fuerza cohesionante de las lenguas originarias en los mundos locales, que tanto Calvet (2004) considera uno de los niveles del “modelo gravitacional” de los tres tipos de lenguas en la globalización contemporánea, como Bastardas i Boada (2002) reconoce en la realidad lingüística subsidiaria en la humanidad contemporánea:

La situación lingüística en que nací fue monolingüe en el sentido de que mis padres fueron monolingües mixtecos, pero con interacción social y lingüística con hablantes de la lengua castellana. (MCS, M, mixteco, 2006)

En este primer ciclo de historia de los hablantes en la diversidad lingüística sin equilibrio, se asoma ya un aspecto expresivo que es la satisfacción de haber adquirido un saber y un eficiente dominio conversacional de la lengua indígena en un marco comunitario, local de respeto y trato comunicativo horizontal. Expresiones tales como “etapa más feliz” y “mayor influencia” serán proferidas con alta frecuencia en actividades reflexivas sociolingüísticas y remiten al factor de

⁶ Los testimonios autobiográficos provienen de textos escritos por maestros bilingües mixes, chatinos, tzotziles, mixtecos y zapotecos. La mayoría, alumnos de la maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca, los cuales se reconocerán en las palabras citadas. A todos ellos, mis agradecimientos. Las notaciones al final de las citas corresponden a inicial del nombre, los dos apellidos, el sexo, el idioma que hablan y el año del dato.

seguridad y desempeño eficiente en todas las situaciones comunicativas del contexto local comunitario. La lengua materna indígena es la herencia de los antepasados, lo cual define la identidad étnica y, a la vez, el saber lingüístico originario se considera como la base para aprender el aprender. La lengua indígena sirve para denominar todas las cosas cotidianas, animales, fenómenos, crea conocimientos “naturales”, recrea las palabras. Es un idioma rico en vocablos, conceptos, denominaciones, literatura, leyendas, cuentos, crónicas, tiene un presente, un pasado y una cosmovisión:

El nivel de chatino que yo hablo lo aprendí por mi abuela, ya que ella no ha dejado de comunicarse conmigo en chatino y en parte en español. También lo aprendí con mis compañeros de primaria y con los niños y señores chatinos donde trabajé como promotor bilingüe. Honestamente la profundidad y detalles filosóficos de la lengua chatina lo estoy afinando. (SP, H, chatino, 2003)

La trayectoria lingüística e identitaria experimenta cambios con la escolarización en la educación primaria. Aparecen experiencias intensas de ruptura en las prácticas comunicativas y relaciones culturales impuestas desde la educación primaria. La escuela pública, aún dentro del territorio cultural de las comunidades indoeuropeas, —es la acusación tradicional— ha jugado un papel muy determinante en un fenómeno de ruptura o discontinuidad en el desarrollo lingüístico, comunicativo e identitario de los alumnos indígenas.

En las aulas la lengua que más se ha usado es el español; fuera de ellas la lengua que ha predominado es el triqui aunque en los últimos 10 años se va incrementando la presencia de niños hablantes de español, la mayoría monolingües, aunque también en los últimos 10 años se ha ido aceptando paulatinamente la propuesta de una educación bilingüe. (FSC, H, triqui, 2006)

Conmueven en alto grado los episodios de violencia institucional en las escuelas, en nombre de razones lingüísticas y culturales. Es dominante en los hablantes indígenas la percepción de que este periodo de sus vidas representa inolvidables y dolorosos momentos de abuso y discriminación, que han motivado sentimientos negativos en contra de instituciones y papeles de la llamada cultura dominante. Los relatos reflejan la profundidad traumática de esta dimensión emocional de los hablantes indígenas. La escuela primaria representó para esta generación —ac-

tualmente adulta— un mundo temido y odiado, que dejará secuelas de autojuzgamiento en los sujetos:

En el transcurso de los años, esto se tornó en una tensión insoportable, porque no podíamos dejar de hablar en mixe, y nuestro entorno exigía y requería el uso del español, tanto en las situaciones conversacionales con los propios escolares así como también con los trabajos encomendados por los docentes. Parecía que nos encontrábamos en un laberinto, sin salida alguna, y por doquier escuchábamos a personas hablando en español. Esto me llevó a mirar con odio a los demás, y la mitad de ese odio los guardaba para mí, porque pensaba que nunca debimos haber tomado el camino que conducía a la escuela y menos aun haber dejado nuestras tierras. (JS, H, mixe, 2003)

Uno de los aspectos principales del cuestionamiento a la escuela indígena castellanizadora se refiere a los deficientes logros lingüísticos y académicos en la enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana, a pesar de constituir la prioridad educativa de facto de los docentes y de los padres de familia. El predominio del enfoque gramaticalista y el fracaso en la enseñanza de la lengua escrita impiden mejores ayudas para el desempeño comunicativo y comprensivo de los estudiantes. Resultan casi dramáticas las confesiones de estas personas de haber simulado y fingido, la mayor de las veces, de comprender los significados de la enseñanza que recibían. Los maestros bilingües indígenas admiten que sólo cuando ingresaron al magisterio comprendieron lo infructuoso de enseñar gramática y ortografía de la lengua española:

El primer obstáculo terrible con los docentes fueron sus explicaciones en torno a las actividades plasmadas en los libros de texto. Ahora debo aseverar que no los entendía absolutamente nada. (JS, H, mixe, 2003)

Considero que los alumnos tienen un bajo nivel de conocimientos en utilizar esas palabras, sólo en cuestión decir no repetir las palabras o conceptos que dice la maestra, más no sabe interpretar en su propia lengua que es el “tsotsil”. (PH, H, tzotzil, 2004)

Un nuevo cambio ocurre en las historias lingüísticas y culturales en los contextos comunitarios donde se ofrece la educación secundaria. Sólo los pueblos indígenas mayores poseen este servicio. Un fenómeno entra en escena: la diversidad

interétnica, que involucra no sólo variantes dialectales, sino otras lenguas indígenas y que crea la necesidad de estrategias y códigos panétnicos. Función que recae usualmente en la lengua castellana:

Para cursar la secundaria me inscribieron en el internado de Reyes Mantecón, Oaxaca [...] Aquí mi conflicto lingüístico se exacerbó más que lo anterior, porque la escuela admitía a alumnos provenientes de distintos grupos étnicos existentes en el estado: zapotecos, chinantecos, mixtecos, mixes, etcétera, Y a pesar de ser indígenas, casi todos, en sus conversaciones predominaba el español; mientras que nosotros, para comunicarnos, obligatoriamente teníamos que utilizar el mixe. Era como si fuera parte de nuestro cuerpo. En este sentido, la situación fue más conflictiva lingüísticamente con los compañeros que con los docentes. (GD, H, mixe, 2003)

En este ciclo educativo los estudiantes indígenas —a través de modalidades muy diversas— entran en contacto escolar con lenguas extranjeras como áreas programáticas, especialmente con el inglés. Ese hecho produce cierta satisfacción a los estudiantes indígenas porque reconocen procesos cognitivos y fonológicos que se tornaron familiares con la práctica del bilingüismo funcional. De algún modo, el bilingüismo social se somete a una revisión conceptual y valorativa:

Sin embargo, la vida dentro de la comunidad siempre nos dio espacios de dialogo, de interacción y reconocimiento de otros saberes prácticos. La lengua materna para mi se hizo más agradable y la necesidad de comprender aun más el contexto y las relaciones me llevaron gradualmente a relacionar el pensamiento mixe con la palabra mixe para comprender situaciones más abstractas en la vida de aquella comunidad. (GYA, H, mixe, 2005)

La escolarización en el nivel medio superior y universitario profundiza procesos anteriores. Definitivamente, estas actividades se realizan en ciudades regionales mayores o la misma ciudad Capital, territorios donde predomina sin mayor contrapeso la lengua castellana, debido a que la política de enseñanza bilingüe todavía no alcanza a estos niveles educativos.

Como sucede en los fenómenos de migración y urbanización de poblaciones minoritarias, ocurre la formación de redes densas de hablantes bilingües, que refuerzan el vínculo identitario, lingüístico, zonal o municipal, permitiendo el uso

de las lenguas maternas indígenas, en situaciones de evidente solidaridad e intimidad, lo cual no puede interpretarse como una actitud deliberada de resistencia cultural:

Sin embargo cuando ingreso a la escuela me encuentro también con ese dilema: los maestros nos prohibían hablarlo, aunque en el recreo y los tiempos que no estábamos en el aula era mejor hablar en zapoteco, nos resultaba más fácil y divertido y era una forma de identificarnos con los compañeros que lo hablaban, y aquellos que no se expresaban así, les gritábamos que eran extranjeros. Esta situación no sólo se dio en la primaria, se dio en la secundaria, la preparatoria y la carrera, en algunos lugares y con determinadas personas podíamos hablar en zapoteco y en la escuela no, pero eso sí, aquel que no lo hacía como nosotros era rechazado del círculo y considerado un extranjero con nuestros compañeros. Así con las personas del pueblo nos mostrábamos sinceros y orgullosos, pero si venía gente de fuera nos daba pena reconocer que hablábamos nuestra lengua, pues aunque nuestra entonación nos delataba siempre lo negamos ante los otros, también nos daba pena vestirnos de traje regional, pues eso era para la gente grande y anticuada. (RTCH, M, zapoteco del Istmo, 2005)

La existencia de redes solidarias de identificación no impide la subestimación o la autosubestimación de la identidad, debido a la presencia de presiones sociales mayores, al nivel de toda la sociedad. Entre los factores más visibles de autoestima desfavorable, la proficiencia lingüística en el idioma de mayor funcionalidad es uno de las condiciones más presionantes. Por así decirlo, es una de las manifestaciones visibles para sostener una duplicación identitaria, que en muchos casos es conflictiva.

El ciclo laboral y profesional resulta un marco propicio para poner a prueba la eficiencia de concepciones en contra de las lenguas y culturas indígenas y más deseablemente la instalación de los hablantes en una perspectiva crítica, que ofrece resistencia contrahegemónica y promueve el pluralismo lingüístico:

Todas estas creencias que aún persisten, irán transformándose de manera positiva, cuando los profesores estemos capacitados tanto de manera teórica, pedagógica y metodológica, para brindar un trato de igualdad y respeto a niños con diferencias lingüísticas y culturales, cuando la tolerancia dentro del salón de clases sea la constante para erradicar la discriminación y la exclusión. (MBZ, M, mixteco, 2005)

En los diversos espacios del desarrollo profesional, los hablantes indígenas por fin tienen oportunidad de acceso a informaciones y conocimientos técnicos para sustentar sus opciones lingüísticas, culturales e ideológicas. En el campo educacional, las diversas instancias de formación, capacitación y actualización conectan a los maestros indígenas a circuitos de preparación e información que puede habilitarlos para realizar esfuerzos autogestionarios y colectivos de reivindicación lingüística y cultural.

Uno de los esfuerzos más positivos al nivel de la consolidación identitaria es la comprobación de que las dicotomías que se asumieron en los primeros ciclos de la historia lingüística y cultural no eran sino regulaciones ideológicas, muchas veces basadas en prejuicios y excesos de autoridad. El arribo de los sujetos a estas reflexiones abre un entorno propicio para desarrollar un nivel más abstracto de intencionalidad reflexiva (Dennett, 1996), es la toma de conciencia de que se poseen creencias y preferencias, no completamente justificables:

Antes de ingresar al magisterio, tenía problemas de identidad étnica y lingüística. Debo aclarar que tengo como lengua materna el español y como segunda lengua el mixe. Como cualquier individuo en donde la situación de diglosia sustitutiva está presente, se van creando cierto rechazo a las lenguas indígenas. (EC, M, mixe, 2003)

Así pues crecí en un mundo de creencias y de actitudes, mismas que orientaron la vida de mis compañeros, las de mi familia y la mía; en donde aprendimos a actuar de acuerdo a las condiciones que la sociedad nos imponía por la fuerza de la costumbre, a considerar que la lengua y costumbres de nuestro pueblo eran inferiores en comparación con otras, lo que provocó que muchas generaciones desvalorizáramos nuestra lengua y nuestras tradiciones, lo que ocasionó que hoy en día encontremos menos gente que hable el zapoteco, además de que quienes lo hablamos ya mezclamos muchas palabras en español, por lo que poco a poco nuestra lengua se está muriendo. (RTCH, M, zapoteco del istmo, 2005)

Tal vez uno de los resultados de estos razonamientos reflexivos sea la transformación plena de la autoestima y el desarrollo de una lealtad etnolingüística, basada en bases científicas y laborales. En este punto, puede recordarse la clásica discusión sociolingüística sobre la función y el impacto social de la toma de conciencia etnolingüística (Schlieben-Lange, 1971; Lafont, 1979 y 1980). Los testimonios citados

apoyan la concepción que ve en el desarrollo de las capacidades cognitivas y críticas una condición que favorece la concientización activa (militante) y la motivación para realizar gestión identitaria de la lengua materna. De manera análoga a la necesidad establecer un inicio íntimo y entrañable a la historia lingüística y cultural de los sujetos, el ciclo final puede obedecer a una dimensión espiritual o sincronía de sentimientos y valores que se reflejarían en estado de equilibrio y armonía en los sujetos hablantes de lenguas indígenas:

Quando se es adulto en la sociedad zapoteca del istmo, el hecho de hablar en lengua materna implica ahora prestigio y te permite ser parte de la sociedad, las creencias que se tenían es un principio son sustituidas por otras y por ende las actitudes en torno al uso de ésta, se transforman notablemente en el plano individual y en el plano social. En este marco regreso a mi comunidad como persona adulta, en este sentido ya se me exige hablar en L1, las actitudes de represión e intolerancia son ahora de ayuda y corrección. (LCO, M, zapoteco Istmo, 2006)

Niveles de reflexividad en los discursos autobiográficos

No es fácil la tarea conceptual de configurar un relato etnolingüístico de la vida propia, teniendo en curso nuevas y diversas experiencias comunicativas. Conocimientos, sentimientos, informaciones y razonamientos deben articularse en torno de hilos de sentido que, por un lado, establezcan una secuencia en el desarrollo identitario y lingüístico, a partir de representaciones individuales y colectivas. Y, por otro, que identifiquen elementos para juzgar el grado de cumplimiento de expectativas o la imposibilidad de logro.

En alta medida, la posibilidad de establecer el logro o el incumplimiento de objetivos está vinculada con hechos externos, sociales, muchas veces institucionales. En nuestro caso, las autobiografías asumen el punto de vista de una “víctima” de la minorización, cuyas experiencias lingüísticas y culturales se dan en un mundo dominado por ideologías poco compatibles con la diversidad lingüística y la complejidad multicultural.

Esta perspectiva de minoría etnolingüística puede desarrollar fortalezas explicativas a partir de la visualización del conjunto de creencias que circula ‘en la voz de los pueblos’, porque no se ha tenido conciencia de que todas las lenguas son iguales sólo en el papel. En varios relatos autobiográficos se reportan y a la vez se convierten en objeto de reflexiones socioculturales:

Poco antes de mi ingreso a la escuela primaria escuchaba a mis padres conversar con otros adultos, por los años 1966, 1967 ‘[...] *sólo aquel que habla castilla tiene posibilidades de triunfar en la vida* [...]’ consideraban asimismo que la escuela era *el medio idóneo que podía contribuir con decisión para sacar de la miseria y de la ignorancia a todos los indios*. Pero el problema se agrava cuando la escuela de aquella época censura que ‘*el dialecto es un obstáculo para que los niños aprendan*’ cuando los maestros ‘federales’ reprenden y castigan a los alumnos que no entienden la clase y aseguran que el “*dialecto*” es la peor barrera.⁷ (JS, H, mixe, 2003)

Con base en el modelo conceptual de intencionalidad de Dennett (1996),⁸ los textos autobiográficos inmediatamente anteriores son clasificables como expresiones de “intencionalidad reflexiva de orden I”. Esta clase de intencionalidad consiste en la operación de constatar la existencia objetiva de creencias y otros tipos de representaciones valorativas sobre las barreras lingüísticas y culturales que padecen los hablantes indígenas en la mayoría de sus relaciones sociales. Las creencias reportadas son atribuibles tanto al sujeto narrador como a los congéneres comunitarios.

Estas y otras representaciones sobre la lengua y cultura indígenas —en el sentir de los hablantes de las autobiografías— son susceptibles de transformarse de manera positiva, si mejora la formación y la capacitación teórica, pedagógica y metodológica, si se brinda un trato de igualdad y respeto a niños con diferencias lingüísticas y culturales y cuando la tolerancia dentro del salón de clases sea la constante para erradicar la discriminación y la exclusión.

La reivindicación del origen etnolingüístico

El origen cultural y lingüístico de las personas pertenecientes a minorías etnolingüísticas o pueblos indígenas experimenta una metamorfosis completa en su valor social, a medida que aumenta la integración del sujeto. De ser al inicio un momento armónico se convierte en una barrera, un problema o un indicador de inferioridad en el proceso de integración social, al menos, en dos dimensiones importantes del desarrollo de la persona adulta: la escolarización y el mundo del trabajo asalariado. En ambos dominios sociales ocurren discriminaciones y daños afectivos por lo demás duraderos, que originan desagradables experiencias de

⁷ Énfasis mío.

⁸ Véase también: Perry (2001).

vergüenza o humillación, como bien se puede apreciar en los testimonios que transcribimos a continuación. El resultado psicosocial es una autoestima lastimada, un sentimiento general de incompreensión casi cruel de los individuos y sectores no indígenas o no minoritarios. Sin duda, esto se encuentra muy arraigado en la memoria de estos hablantes, hasta el punto de convertirse en uno de los prioritarios problemas existenciales que deben resolverse, a partir de la mejoría del nivel material y profesional en sus vidas:

Por tener filiación a un grupo étnico no se vislumbra con claridad el camino a seguir, porque existe un terrible conflicto del ser. Prácticamente es un problema existencial. (JS, H, mixe, 2003)

Independientemente de las creencias que se tenían en el plano social o del grupo hablante de L1, de forma individual la creencia que tenía era que el uso de L1 era y es importante por lo que a pesar de las actitudes que se tenían con relación a mi persona lo practiqué de manera aislada con otras personas que como yo no podían hacerlo públicamente. El conocimiento o los saberes que se obtienen en relación al zapoteco a partir de esta reflexión resultan muy pobres y deficientes, pueden considerarse como una simple creencia o suposiciones ya que no están basadas en criterios de validez y no corresponden en la totalidad a la realidad. (LCO, M, zapoteco del Istmo, 2005)

Un método para enfrentar las dificultades e inequidades en las situaciones de convivencia es adecuar los desempeños lingüísticos y comunicativos, con el fin de participar sin desventajas normativas en las prácticas discursivas y comunicativas con los demás interactantes.

Reparaciones metalingüísticas y comunicativas

La autoestima “ofendida” de los hablantes de lenguas indígenas impulsa a disminuir el impacto de hechos de estigmatización y discriminación, mediante la adopción de normas ajenas y formales de uso lingüístico y comunicativo en las situaciones más públicas y formales del intercambio social, opacando los modelos lingüísticos propios. Estrategias que documentó Labov (1966) en su clásico estudio sobre la estratificación social del inglés en Nueva York, una de cuyas consecuencias es la hipercorrección. Para el caso de hablantes de lenguas indígenas no puede asegurarse que ésa es la principal consecuencia del desplazamiento del modelo lingüístico propio. Tal vez los maestros bilingües indígenas incurren en la hipercorrección con mayor frecuencia, pero no tenemos mayores evidencias al respecto:

Al ejercer mi profesión, inicié en una comunidad lejana, ahí me encontré con otras dos compañeras egresadas de la misma escuela donde realicé la licenciatura, cultivamos una buena amistad, y en confianza, una de ellas me hizo muchas observaciones sobre mi vocabulario en cada oportunidad que había o como se fueran dando las situaciones, por ejemplo me dijo no se dice ‘fuiste’, ‘hicistes’ ‘corristes’ sino es ‘fuiste’, ‘hiciste’, ‘corriste’, tampoco es ‘asobar’ sino ‘sobar’, así como no se dice ‘júgabanos’ sino ‘jugábamos’, no es ‘bailábanos’ sino ‘bailábamos’. (BRR, M, zapoteco, 2005)

Un aspecto sofisticado en el significado de los discursos reflexivos de la autobiografía lingüística y cultural, muy poco explorado en las investigaciones sociolingüísticas, es la recursividad en la reflexión acerca de creencias y prejuicios sobre el lenguaje y la población indígena. Se trata del fenómeno cognitivo que sugirió Dennett (2004: 68 y ss), en el cual el mecanismo recursivo de la intencionalidad se despliega hacia progresivos niveles de abstracción.

Un episodio de enorme importancia ocurre cuando se transita de un sistema intencional de primer orden a uno de segundo orden. Constituye un gran paso para pasar al pensamiento personal. La primera postura tiene creencias y expectativas sobre muchas cosas, pero no sobre las propias creencias y expectativas. La segunda postura es recursiva o metarreflexiva, porque posee creencias y deseos acerca de esas creencias y deseos, los propios o los de otros, y así sucesivamente.

En el caso de los hablantes de lenguas indígenas, este tipo de recursividad tiene como punto de partida la identificación explícita de las creencias y prejuicios acerca de la lengua y cultura que circulan en las comunidades indígenas. Tales creencias y prejuicios ‘reales’ constituyen la sustancia de la ‘intencionalidad reflexiva de orden II’ (Dennett, 1996).

La importancia sociolingüística de este nivel II de reflexividad se demuestra en las denominaciones y temas que se aplican a las experiencias comunicativas y a las lenguas, las cuales operan como un repertorio de calificaciones metalingüísticas, que bien reflejan la autopercepción y, por contraste, la percepción de los no indígenas:

Uno de los pasajes sobre la adquisición de mi lenguaje fue cuando tenía 11 años, unas compañeras de la escuela hablaban la palabra ‘jaya’ o ‘jayé’ para decir ‘me encontré’, a mí me parecía auténtica e importante decir esta palabra en lugar de encontré y empecé a hablarla, pero mí papá me escuchó cuando se la dije a mi hermana, esto lo irritó y me regañó, cómo que ‘jayé’, se dice

‘encontré’, ‘jayé’ lo dicen los serranos, esto me hizo sentir vergüenza y ahí quedó este tema. (BRR, M, zapoteco, 2005)

Competencia armónica en ambos idiomas

Uno de los contenidos más típicos de esta transición de intencionalidad es el aprendizaje de los idiomas. La creencia de base es que la adquisición de la lengua indígena se realiza principalmente en un clima solidario de socialización familiar y comunitaria. La creencia de nivel II es que las familias no enseñaban el lenguaje, sino la cultura y la identidad, cosa que de ninguna forma hace la escuela bilingüe indígena con la lengua española. Este segundo nivel es la nostalgia por las intercomunicaciones afectivas, afines, de proximidad humana. Es interesante esta connotación porque revela una visión crítica acerca de el entorno impersonal, distante que reinaría en las actuales interacciones comunicativas:

Algunas de las cosas que más marcaron mi niñez fueron la burla, el rechazo y la marginación por haber tenido la suerte de ser indígena. Mi aspecto físico y todas mis manifestaciones culturales, incluyendo desde luego la lengua, no eran aceptables por los que se dicen ser mestizos. Mi comportamiento y todas mis actitudes eran frecuentemente invadidos de temor e inseguridad porque en cualquier momento podía ser objeto de burla y porque de alguna manera me daba cuenta que hablaba mal el español. (GD, H, mixe, 2003)

La educación escolar indígena —incluidas la adquisición y alfabetización de las lenguas— constituye un tópico muy destacado en las creencias y deseos de la intencionalidad de nivel II. En este caso, los hablantes indígenas tradicionalmente han percibido que la escuela debe ocuparse sólo de la adquisición, aprendizaje y alfabetización de la lengua castellana, que es una de las causas de sus dificultades en el intercambio social. Esta metacreencia promueve, de hecho, la castellanización. En verdad, las deficiencias y rezagos educativos y lingüísticos demandan aquí más constricciones de parte de las instituciones y de los pedagogos que de los hablantes, quienes solamente visualizan como errónea la plataforma sociopolítica de la escolarización:

Hablar de un bilingüismo coordinado no es para mi nada sencillo y hablar de la educación bilingüe intercultural es un asunto mucho más delicado [...] (GD, H, mixe, 2003)

[...] como promotor cultural bilingüe, por el año de 1976, la estigmatización respecto de este personal ‘especializado’ era enorme. Se nos criticaba y se nos hacía ver por parte de los padres de familia y autoridades locales, que nunca fuimos preparados debidamente para desempeñar la función docente [...] y lo que les preocupaba era como hablar español. (JS, H, mixe, 2003)

Otro tópico de intencionalidad reflexiva de nivel II se refiere al tipo de competencias implicadas en el adecuado desarrollo lingüístico y comunicativo de los hablantes indígenas. Tópico por demás crucial para la enseñanza lingüística en las escuelas bilingües indígenas. En torno de él, giran creencias y expectativas bien fundadas de que el aprendizaje escolar de las capacidades lingüísticas es el medio más importante para el desarrollo académico de los estudiantes coincide plenamente con la retórica de los documentos normativos y programáticos de las políticas educativas y lingüísticas.

Sin embargo, sobre el nivel II de reflexividad sociolingüística pesan restricciones asociadas al escaso conocimiento sistemático sobre la estructura y funcionamiento de las lenguas. La carencia de información es opacada con explicaciones retóricas sobre el buen hablar y escribir, adicionadas con enseñanzas morales tal como quien habla bien, bien le va y otras por el estilo. Cabe hacer notar, además, que los procesos escolares observados muestran lógicas y metodologías didácticas muy distantes de los buenos deseos comunicativos, el trato respetuoso y las proclamadas pertinencias culturales de la enseñanza:

Es indiscutible que expresarse correcta y apropiadamente es lo máximo en los seres humanos. En la vida social ha quedado demostrado que quien “habla bien, bien le va”, ¿será esto lo que hace falta en los niños indígenas? En las situaciones conversacionales quien se expresa apropiadamente son quienes tienen mayores posibilidades de movilidad social. Pero ¿qué significa hablar correctamente? ¿Qué implica comunicarse con espontaneidad, con fluidez y de manera coherente? ¿Por qué de la comunicación o conversación titubeante, incoherente, pausado, con un vocabulario limitado, buscando siempre la forma de expresarse correctamente? (GD, H, mixe, 2003)

La focalización de los discursos reflexivos acerca de características de las performances locutivas refleja la sensibilidad valorativa sobre aspectos retóricos y formales del habla. Rasgos atribuibles a una variedad coloquial, popular del

español son vistos como parámetros poco deseables y materias de corrección idiomática:

Cierta mañana, cuando escasamente llevaba dos o tres meses de estar en la ciudad llega una señora a la casa preguntando si vendíamos los pollos que teníamos en un pequeño gallinero. Yo le respondí que no, que los queríamos “para parar” porque en ayuc ‘Ta’nö’ es ‘estar parado’ y, cuando decimos que los pollos no los queremos para cría, expresamos ‘nya tanoyaambist’, pero que traducido literalmente al español la función gramatical cambia completamente. Aquí se ve claramente cómo las reglas gramaticales regulan el funcionamiento del lenguaje: decir ‘los pollos los quiero para parar’ es incorrecto. (GD, H, mixe, 2003)

El impacto más duradero de la enseñanza y aprendizaje de la racionalidad y acciones comunicativas en las interacciones intra e interculturales proviene de las situaciones e instituciones no escolarizadas. La representación reflexiva más extendida en las comunidades indígenas es que se trata de un aprendizaje natural, implícito, no deliberado, pleno de afecto respetuoso y solucionador de necesidades y problemas. Especialmente la lengua materna cuenta con la ayuda de familiares y ancianos conocedores del idioma indígena. Caso muy diferente es el aprendizaje de la lengua castellana, que siempre requeriría de observación y práctica:

Quiero reconocer que al enfrentarme al ambiente escolar en donde se privilegiaba el uso de la lengua castellana o español tuve problemas para entender palabras, sus significados y sentidos, pero gracias a los profesores que tuve en el primero y segundo grado; quienes me apoyaron lo suficiente para entender el español en forma oral, y con base a este conocimiento más tarde pude leer y escribir el español de ahí que para mí no fue una limitante el hecho de hablar una lengua indígena para aprender el español. (MCS, M, mixteco, 2005)

Existe pleno consenso acerca de la importancia de la enseñanza y aprendizaje escolar de la lengua castellana, siempre llamada L2, segunda lengua, pese al hecho objetivo de que se convertido en la lengua materna de la mayoría de las comunidades indígenas más integradas y conectadas a la estructura regional y urbana. Aunque esta importancia se despliega mayormente en el plano de la comunicación social, llamadas ‘limitaciones de expresión’, las representaciones

descriptivas aluden a problemas de vocabulario, fluidez en las conversaciones, calidad y velocidad de las pronunciaciones, silencios y comprensión. En suma, expectativas que en la actualidad no han sido bien atendidas por la escolarización bilingüe indígena:

Que lo que requieren los alumnos indígenas es aprender bien español, que necesitamos superar las dificultades de fluidez y de vocabulario en los distintos momentos de conversación en español. Que por la falta de un buen dominio del español los alumnos titubean al hablar o prefieren quedar callados por sus limitaciones de expresión que a menudo usan mal las palabras, que su conversación es muy limitado por tener un vocabulario pobre. (GD, H, mixe, 2003)

También cabe incluir en este rango de intencionalidad reflexiva “más sofisticada” de nivel II la operación de redefinir categorías metalingüísticas que la tradición asimiladora del castellano ha establecido en todos los sectores. No es cosa fácil desarraigar el metalenguaje que se ha establecido en los discursos públicos para designar las entidades lingüísticas, instituciones culturales y costumbres. Puesto que se trata de una estructura simbólica compleja e histórica, resulta prácticamente inviable debatir el sentido establecido, por los insuficientes conocimientos técnicos y la poca atención que se les brinda en los centros escolares. De todos modos, se trata en el fondo de una disputa simbólica por el sentido auténtico que tienen algunas palabras, más específicamente nombres propios, que operan como verdaderas etiquetas de identificación:

Chichahuaxtla es palabra náhuatl que significa “lugar de fuerza”, en lengua náñj ní’ín se denomina a San Andrés con la palabra **yuma’a** que significa “pueblo”. (FSC, H, triqui, 2005)

Al idioma mapuche unos lo denominan ‘mapuchedungun’ y otros ‘mapudungun’, la primera denominación es dada principalmente por los hablantes, mientras que la segunda es la denominación más popular utilizada por la academia y la dirigencia política. (JC, M, mapudungun, 2006)

Tal vez la actividad reflexiva de nivel II más abstracta y compleja, sea el acto de autojuzgamiento, desde la perspectiva étnica. Seguramente, como resultado del intenso esfuerzo de introspección que construye un panorama problemático, saturado de inequidades, el relato autobiográfico abre un espacio importante para

el autoenjuiciamiento de las conductas étnicas y lingüísticas del hablante. La acción de autojuzgarse, en el cuadro teórico establecido por Devereux, es una dimensión síquica que explicita o transparenta los mecanismos de transferencia o de contratransferencia en la interacción sujeto e investigador (Devereux, 1977). En las autobiografías aparecen ilocuciones reflexivas como las siguientes:

Durante mi infancia se me preguntó si sentía vergüenza alguna por mi naturaleza de indio, con seguridad respondí que no, pero que tampoco me llamaran 'indio'[...] que prefería mejor 'indito'. En realidad no me avergonzaba de mi identidad pero sí tenía mucho temor a la crítica, a la burla y al rechazo por esa falta de un bilingüismo coordinado; por consiguiente mi situación lingüística se tornaba hacia una gran confusión y un gran dilema. Hoy sé que se trata de una situación de diglosia. (GD, H, mixe, 2003)

Los [...] saberes que se tienen en un momento determinado dejan de ser válidos ante la recuperación del L1 original que nuevas generaciones han modificado a través de los años, se han sustituido por nuevas creencias acordes al contexto lingüístico actual [...] (LCO, M, mixe, 2006)

Estas acciones de autoenjuiciamiento constituyen manifestaciones de vergüenza étnica y comunitaria, si así podemos formularla, que contiene un fuerte componente de solidaridad e identificación. Es el vínculo o el compromiso ético que los hablantes asumen con el futuro de su comunidad de habla o grupo étnico, que justifica ampliamente la realización de acciones de difusión, defensa y cultivo de la lengua materna, diseño de proyectos de normalización y otras acciones parecidas.

Durante mucho tiempo nuestros abuelos nos metieron la idea de que hablar nuestra lengua era significado de retroceso, hoy en día después de lo vivido me siento orgullosa de mi pueblo, de mis costumbres de mi lengua, de mis raíces, pues lejos de ser un obstáculo significan lo que soy, la fortuna de conocer y hablar dos culturas, dos lenguas. (RTCH, M, zapoteco del istmo, 2005)

He intentado demostrar, en suma, que tanto la actividad intencional básica como la actividad recursiva de nivel II reflejan gran flexibilidad y un amplio rango de adaptabilidad y de cambio frente a las circunstancias ideológicas, comunicativas y de las políticas de lenguaje. Es sabido que cada colectivo etnolingüístico elabora diversos mecanismos reflexivos y valorativos para transmitir los significados y elementos más importantes de la cultura, de generación en generación y también

a otros grupos *externos*. Así, la conducta social se basa en sistemas de convenciones, normas funcionales y representaciones cognitivas que son transmitidas y *filtradas* de un modo intergeneracional. Esto se apoya en la conocida concepción de que el comportamiento social es un tipo de aprendizaje complejo que está estrechamente vinculado con las orientaciones cognitivas e identitarias que predominan en las socializaciones iniciales.

Algunas reflexiones para terminar

Las actividades de predicción e interpretación del sentido de acciones, conductas e instituciones son realizadas por los hablantes en el contexto de su sociedad. Por ejemplo, sobre la base de las políticas de apertura del Estado mexicano a la diversidad lingüística y cultural, las comunidades indígenas aspiran a extender el uso de las lenguas indígenas en todos los dominios sociales. Esta expectativa constituye la intencionalidad diseñada para el conjunto de las lenguas. Sin embargo, el avance en el proceso de asimilación, aun en los dominios privados y familiares, antes exclusivos para las lenguas indoamericanas, es un indicio de que el diseño sociolingüístico de los hablantes necesita incluir categorías complementarias a la funcionalidad extendida de las lenguas indígenas.⁹ Estas representaciones constituyen elementos articuladores de la llamada ‘cultura sociolingüística’, o sea, saberes compartidos por la mayoría de los miembros de la comunidad de habla respectiva. En la medida que afloran estos saberes, puede aumentar la oportunidad de transitar de la orientación descriptiva a una orientación explicativa de los fenómenos sociolingüísticos.

Los razonamientos sociolingüísticos de los hablantes indígenas expresan la expectativa de un equilibrio protegido por las instituciones correspondientes entre la inclusión eficiente en el mundo hispanohablante y el respeto a la diversidad de orígenes étnicos y lingüísticos. Además, muestran un creciente consenso en torno

⁹ Las interpretaciones tradicionalistas —también llamadas ‘esencialistas’— atribuyen un valor fundamental a la funcionalidad excluyente, monolingüe, en la supervivencia de las lenguas originarias.

de la idea de que las principales transiciones al pluralismo se produzcan en los dominios sociales públicos que se asuma más como acción individual que colectiva.

Las representaciones reflexivas contienen posturas intencionales en distintos niveles cognitivos. En este sentido, las autobiografías abren condiciones para explorar diversos y concurrentes niveles de intencionalidad reflexiva, como son las estructuras de autojuzgamiento. La acción de autojuzgamiento permite recuperar el fenómeno cultural de las culpas y vergüenzas.

Tanto la actividad intencional reflexiva básica como en la actividad recursiva de nivel II muestran que no sólo los razonamientos sociolingüísticos sino también los patrones de comportamiento comunicativo y las preferencias lingüísticas poseen una notable flexibilidad y un amplio rango de adaptabilidad y modificación. No obstante, cada colectivo etnolingüístico elabora diversos mecanismos reflexivos y valorativos para transmitir los significados y elementos más importantes de la cultura, de generación en generación y también a otros grupos “externos”.

Un rango de intencionalidad reflexiva “sofisticada” es la operación de *redefinir categorías metalingüísticas*, que la tradición asimiladora del castellano ha establecido en todos los sectores. No es cosa fácil desarraigar el metalenguaje que se ha establecido en los discursos públicos para denominar las entidades lingüísticas, instituciones culturales y costumbres. Puesto que se trata de una estructura simbólica compleja e histórica, resulta prácticamente inviable debatir el sentido establecido, por los insuficientes conocimientos técnicos y la poca atención que se les brinda en los centros escolares. Se trata en el fondo de una disputa simbólica por el sentido auténtico que tienen algunas palabras, más específicamente nombres propios, que operan como verdaderas etiquetas de identificación.

El universo de los indígenas es una realidad en ebullición y con muchos intereses en torno suyo. Con seguridad, una organización socioétnica más compacta permitiría una estrategia más unificada, que produciría grandes logros a escala económica y política. De ahí que se detecten diversas representaciones y proyecciones que pintan el mismo objeto con diversos tintes. De todos modos, la tarea dominante es desarrollar la gestión indígena tanto sobre los factores *objetivos* que afectan los cambios socioculturales y lingüísticos, como sobre los factores *subjetivos* que permitan influir favorablemente en los idiomas en situación de riesgo.

Obras citadas

- Aceves, Jorge (2001), “Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes”, en *Espiral*, vol. 7, núm. 20, pp. 11-38. Disponible en: [http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/espiral/espiralpdf/Espiral 20/3-29.pdf](http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/espiral/espiralpdf/Espiral%20/3-29.pdf) [Fecha de acceso: 12 de febrero de 2006].
- Bastardas i Boada, Albert (2002), “Política lingüística mundial a l’era de la globalització: diversitat i intercomunicació desde la perspectiva de la ‘complexitat’”, en *Noves SL, Revista de Sociolingüística*, <http://cultura.gencat.net/llengcat/noves> [Fecha de acceso: 10 de julio de 2006].
- Bolívar, Antonio y Jesús Domingo (2006), “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual”, en *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online Journal]*, vol. 7, núm. 4, artículo 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm> [Fecha de acceso: 12 de noviembre de 2006].
- Bronckart, Jean-Paul (2004), “Construction des connaissances et types de discourse”, San Sebastián, Universidad del País Vasco, Ms.
- Bruner, Jerome (1988), *Realidad mental, mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- Calvet, Louis-Jean (2004), “Globalización, lenguas y políticas lingüísticas”, en *Le Monde Diplomatique: La diversidad cultural, un debate en Chile*, Santiago, Instituto chileno-francés/Aún creemos en los sueños, pp. 39-54.
- Caniguan, Jaqueline (2006), “En la palabra nos miramos: Ideologías lingüísticas en dos comunidades mapuche de la IX Región, Chile”, México, tesis de maestría en lingüística indoamericana, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Dagognet, François (2004), *La subjectivité. Les empêcheurs de penser en rond*, París, Le Seuil.
- Dennett, Daniel (1996), *Kinds of Minds. Toward an understanding of consciousness*, Nueva York, Basic Books.
- _____ (2004), *La evolución de la libertad*, Barcelona, Paidós.
- Denzin, Norman K., (1991), *Deconstructing the biographical method*. Artículo presentado en conferencia de la *American Education Research Association*, Chicago.
- Devereux, George (1977), *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI.

- Engeström, Yrjö (1999), “Activity theory and individual and social transformation”, en Yrjö Engeström, Reijo Miettinen y Raija–Leena Punamäki (eds.), *Perspectives on activity theory*, Cambridge, Cambridge University Press, pp.19-38.
- Fink, Anne Sofie (2000), “The Role of the Researcher in the Qualitative Research Process. A Potential Barrier to Archiving Qualitative Data”, en *Qualitative Social Research* [On–line Journal], vol. 1, núm. 3, Forum Qualitative Sozialforschung/Forum, <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm> [Fecha de acceso: 9 de noviembre de 2006].
- Foucault, Michel (1999), *Estética, ética y hermenéutica*, Barcelona, Paidós.
- Knuutila, Tarja (2002), “Signing for Reflexivity: Constructionist Rhetorics and Its Reflexive Critique in Science and Technology Studies [52 paragraphs]”, en *Qualitative Social Research* [On–line Journal], vol. 3, núm. 3, Forum Qualitative Sozialforschung/Forum, <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm> [Fecha de acceso: 25 de octubre de 2005].
- Labov, W. (1966), *The Social Significance of English in New York City*, Washington D.C., Center for Applied Linguistics.
- Lafont, R. (1979), “Productivité culturelle et domination linguistique”, en *Lengas*, núm. 6, Montpellier, Centre d’Études Occitanes/Université Paul Valéry, pp. 1-22.
- _____ (1980), “La spectacularisation del ‘occitanophone dans l’enquête sociolinguistique: la fontion du ‘retour’”, en *Lengas*, núm. 7, Montpellier, Centre d’études occitanes/Université Paul Valéry, pp. 45-64.
- Perry, John (2001), *Knowledge, Possibility and Consciousness*, Cambridge/Massachusetts/Londres, The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Schlieben–Lange, Brigitte (1971), “La consciencie linguistique des Occitans”, en *Revue de Linguistique Romane*, núm. 139-140.
- Vygotski, Lev (1995), *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.

D. R. © Héctor Muñoz Cruz, México, D. F., enero–junio, 2006.

RECEPCIÓN: Diciembre de 2006

ACEPTACIÓN: Febrero de 2007