

ADQUISICIÓN ESCOLAR DEL ESPAÑOL Y MINUSVALORACIÓN DE LAS PROPIAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN ESTUDIANTES INDÍGENAS EMIGRADOS A NUEVO LEÓN

JUAN SORDO

Resumen:

Como parte de un proyecto de investigación más amplio presentamos un estudio cualitativo de las trayectorias lingüístico-educativas de migrantes de origen indígena que estudian en preparatorias y universidades de Monterrey, México. A partir de 53 entrevistas etnográficas en profundidad, analizamos las prácticas escolares de enseñanza del español que resultaron significativas para estos jóvenes, sus experiencias subjetivas y algunas de sus repercusiones socio-culturales antes y después de su migración. En principio, los resultados confirman las deficiencias documentadas de la educación indígena bilingüe. El análisis ulterior evidencia vínculos entre las prácticas escolares y la situación de diglosia sustitutiva imperante. Asimismo, permite identificar dificultades lingüísticas en esta población que no reciben atención por parte de la academia ni de las instituciones educativas.

Abstract:

As part of a broader research project, we present a qualitative study of the linguistic/educational trajectories of indigenous emigrants who study in high schools and universities in Monterrey, Mexico. Based on 53 in-depth ethnographic interviews, we analyze the school practices in teaching Spanish that were significant for these young people, their subjective experiences, and some of the sociocultural repercussions before and after their migration. The results confirm the documented deficiencies of bilingual indigenous education. Subsequent analysis reveals links between school practices and the reigning situation of replacement diglossia. It also allows identification of a population's linguistic difficulties that do not receive attention from academia or educational institutions.

Palabras clave: educación bilingüe, migración, población indígena, relación escuela sociedad, sociolingüística.

Keywords: bilingual education, emigration, indigenous population, relation between school and society, sociolinguistics.

Juan Carlos Sordo Molina: investigador de Universidad Regiomontana, Centro de Estudios Interculturales del Noreste. Rayón 480 Sur, 6º piso, Centro, 64000; Monterrey, Nuevo León, México. CE: jsordo@u-erre.mx

Introducción

México concentra una de las mayores diversidades lingüísticas del mundo. Sesenta y dos lenguas pertenecientes a once familias, con más de seis millones de hablantes, conviven con el español que se utiliza mayoritariamente. A pesar de ello, la dinámica de este contacto lingüístico muestra una extrema simpleza: el español opera como lengua oficial y acapara las funciones formales o prestigiosas, mientras que las lenguas indígenas son utilizadas por grupos étnicos minoritarios en el ámbito privado y en otros espacios focalizados. Prevalece, pues, “un *ethos* monolingüe y discriminatorio hacia la diversidad lingüística y cultural” (Flores Farfán, 2011:76).

Durante el siglo XX, la política lingüística mexicana transitó de un indigenismo castellanizador –que equiparaba el desarrollo con la asimilación del indígena a la sociedad mestiza– a un incipiente respeto a la diversidad. En las últimas dos décadas se ha avanzado más, discursiva y jurídicamente, en el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural. Una coyuntura de factores internos y tendencias internacionales¹ propició acciones tendientes al respeto, promoción y protección de los derechos y las lenguas indígenas.²

El sistema educativo ha sido históricamente uno de los pocos ámbitos en el que la política lingüística se traduce en prácticas concretas en las que participan millones de mexicanos (Morris, 2007:61), a la vez que un espacio relativamente crítico desde el cual se ha impulsado la modificación de dicha política. En el nuevo marco ideológico e institucional de respeto a la diversidad, junto con los objetivos de preservar y revitalizar las lenguas indígenas, la educación escolar mexicana debe procurar que los menores de origen indígena adquieran suficientes competencias en el español, de forma adecuada a sus particularidades socioculturales; es decir, preferentemente desde un bilingüismo pleno.

Al inicio de este cambio en política lingüística, Hamel y sus colaboradores juzgaron que el modelo de castellanización que imperaba hasta entonces “apuntaba al desplazamiento y la exclusión de las lenguas indígenas [y] no cumplió con su promesa [de] enseñar eficientemente el español en un tiempo breve” (Hamel, Brumm, Carrillo Alvear, Loncon, Nieto y Silva Castellón, 2004:86). Más recientemente, Pérez y Argueta (2012:26) reconocieron la presencia de las lenguas indígenas en la educación más allá de los fines meramente integracionistas del pasado, pero consideraban que sus resultados aún estaban por verse. Flores Farfán (2011), por su parte,

valora que el modelo monocultural que perpetúa la situación subordinada de las lenguas indígenas continúa plenamente en operación.

A pesar de estos juicios, debe reconocerse que son variadas las prácticas lingüísticas en la educación que se brinda a los indígenas. En la educación básica encontramos tanto modelos bilingües superficiales como proyectos de bilingüismo pedagógico y lingüísticamente adecuados (Hamel *et al.*, 2004). En el nivel superior, desde 2001, se han creado universidades interculturales; pero se localizan solamente en regiones que tradicionalmente concentran población indígena. Así, con algunas excepciones que comienzan a ser documentadas (Barriga, 2008; Martínez Canales, 2014), el modelo de educación bilingüe en México ha respondido, durante las últimas décadas, lentamente al intenso proceso de migración de indígenas a las ciudades (Navarrete, 2008).

En el marco de este cambio demográfico, la zona metropolitana de Monterrey (ZMM), en el estado de Nuevo Leon, México, ha sido el polo de atracción de migración indígena de mayor crecimiento en el país (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI, 2012).³ Esto ha generado interés institucional y académico por conocer a esta población, ya que atender sus necesidades es una prioridad de la política nacional y estatal. Cabe destacar, sin embargo, que se ha prestado poca atención a las etapas de la vida de los migrantes indígenas previas a su llegada a la entidad y, en cuanto a las temáticas lingüísticas, se ha privilegiado estudiar el mantenimiento de las lenguas indígenas y no su uso del español. Es también relevante subrayar que la ZMM posee un perfil económico industrial y no ofrece educación intercultural en los niveles superiores.⁴ Por lo tanto, esta migración no es atraída por opciones de estudio culturalmente pertinentes sino por un modelo de desarrollo académico y laboral distante de su origen étnico (Martínez Martínez, 2016).

Ante este panorama, como parte de un proyecto de investigación más amplio,⁵ hemos estudiado la manifestación del conflicto lingüístico-educativo en las trayectorias personales de jóvenes indígenas que han realizado estudios de bachillerato o de licenciatura en la ZMM. Analizamos las prácticas de enseñanza del español a las que refirieron haber sido expuestos durante la educación escolar y el lugar que se dio en ellas a las lenguas indígenas. También exploramos sus experiencias subjetivas de tales procesos; así como la forma en que inciden en su integración social y escolar tras la migración y en la valoración de su propia competencia lingüística.

Fundamentación teórica

Diglosia y educación bilingüe

La presente investigación se sitúa en el campo de la antropología de la educación (Rockwell y González, 2012) y se apoya ampliamente en conceptos de la sociología del lenguaje para la comprensión del fenómeno estudiado. Si bien en términos estrictos México es plurilingüe, partimos de que la relación entre cada lengua indígena y el español⁶ puede calificarse como *diglosia* (Hamel, 1995:80; Zimmerman, 2001), en su sentido amplio (Fishman, 1979; Fasold, 1996). Es decir, hay una lengua dominante (el español) y otras dominadas o sumergidas; entre una y las otras, las funciones y el prestigio son repartidos inequitativamente. Esta situación condiciona profundamente la realidad social de los hablantes de las lenguas dominadas que “para acceder a determinados roles sociales, tienen forzosamente que abdicar de su lengua propia” (Rotaetxe, 1990:71). En el contexto mexicano esto ha sido considerado una forma de *descaracterización étnica* que utilizan los indígenas para buscar la movilidad social y evitar la discriminación (Bartolomé, 2004).

Considerada superficialmente, la elección de la lengua dominante se hace de forma voluntaria. No obstante, operan en ella fuerzas que pueden ser conceptualizadas como formas de *violencia simbólica*. Es decir, tal elección es inducida mediante la creación de “fórmulas institucionales que se incrustan en los cerebros, en calidad de estructuras mentales y de pensamiento”, las cuales “hacen olvidar que [la situación actual] es fruto de una larga serie de actos de institución y se presenta con todas las apariencias de lo *natural*” (Bourdieu, 1997:98).

Esta violencia simbólica puede manifestarse en las ideas aceptadas sobre el bilingüismo. A pesar de que está demostrado que se pueden dominar dos o más lenguas, factores socioculturales pueden hacer que la adquisición de una segunda lengua se haga en detrimento de la materna. Cuando se concibe de esa manera el proceso, se le denomina *bilingüismo sustractivo* (Lambert, 1981). La institución escolar, a pesar del marco actual de protección a las lenguas indígenas, puede fomentar esa concepción e, incluso, presionar a las familias al abandono de la lengua propia durante la crianza de los hijos.

Por otra parte, la evidencia muestra que “la adquisición plena de una segunda lengua, particularmente en condiciones de asimetría lingüística y marginación socioeconómica de los alumnos, constituye un proceso largo

que ni siquiera concluye al terminar los seis años de educación primaria” (Hamel *et al.*, 2004:86-87). Esto puede explicarse a través de la noción de *proficiencia subyacente común* (Cummins, 2000). Este concepto plantea que, en los bilingües, los usos manifiestos en cada una de las lenguas dependen de un núcleo común de estructuras abstractas básicas. Ese núcleo puede desarrollarse “desde cualquiera de las lenguas presentes, siempre y cuando el alumno haya alcanzado el nivel umbral suficiente de dominio en cada una de ellas” (Hamel *et al.*, 2004:89). Si aun no fuera así, debe procurar desarrollarse solamente desde la lengua materna (Hamel, 2003).

Español indígena, competencia comunicativa e interpretación subjetiva de la experiencia

Como se mencionó anteriormente, la situación diglósica condiciona la realidad social de los hablantes de una lengua dominada. En México, quienes provienen de una familia indígena, no solamente ven dificultado el mantenimiento (y adquisición) de la lengua familiar, sino que su uso del español puede ser igualmente motivo de conflicto. Zimmerman propone llamar *español indígena* a las variantes del idioma con “rasgos fonéticos, sintácticos y semánticos [que] se pueden atribuir a transferencias de la lengua materna amerindia [o a] fenómenos [...] de aprendizaje de una segunda lengua” (Zimmerman, 2001:9) y abiertamente se opone a considerarlas como variantes deficientes del español. A pesar de ello, en el imaginario social prevalece la identificación del español hablado por indígenas y el usado por la mayoría mestiza, respectivamente como un *código restringido* y un *código elaborado* (Bernstein, 1965).

El hablante indígena, al ser consciente de esas diferencias, puede valorar su propio uso de la lengua española como incorrecto, inadecuado o carente de prestigio; es decir, experimentar *inseguridad lingüística* (Moreno Fernández, 2012:180). Esa infravaloración se encuentra condicionada por la estigmatización de la pertenencia a un grupo indígena que puede revelar su uso del español. Ante este panorama, debemos subrayar que es la estimación de la propia competencia comunicativa por parte del hablante la que condiciona su experiencia personal ante las situaciones de conflicto y la que puede propiciar su inseguridad lingüística. Por lo tanto, es esa valoración subjetiva la que nos interesa explorar; no así una pretendida competencia lingüística objetiva, cuya definición es además objeto de un intenso debate (Moreno Fernández, 2012:198-199).

Cuando estas valoraciones se refieren a momentos pasados en la vida de los migrantes se enmarcan, a su vez, en un proceso de reconfiguración identitaria impulsado por su migración. Esto supone que las descripciones sobre acontecimientos pasados constituyen una reconstrucción (más o menos distorsionada) desde la situación vital presente del sujeto (Sieglin, 2008). Aun así, el foco de nuestro interés es, precisamente, la percepción de los jóvenes indígenas en la ZMM (desde su situación actual) de su propia competencia en español, de su transformación diacrónica y de sus experiencias de aprendizaje.

Metodología

Dado que nuestro objeto de estudio son las percepciones y las experiencias subjetivadas de estos jóvenes indígenas, la investigación se condujo con un enfoque cualitativo. Esto se inserta, además, en tendencias recientes en el estudio de fenómenos vinculados con la conciencia lingüística de los hablantes que paulatinamente han señalado la limitación que representa el uso exclusivo de instrumentos estandarizados bajo un enfoque cuantitativo. Se ha promovido entonces el uso de técnicas como la entrevista en profundidad, pues a través de las situaciones conversacionales que permite establecer se puede acceder a información más detallada, contextualizada y que refleja en mayor medida la subjetividad del hablante (Horie, 2001; Liebscher y Dailey-O’Cain, 2009).⁷

Como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista etnográfica en profundidad. Entre septiembre de 2014 y mayo de 2015 se entrevistó de manera individual a 53 indígenas estudiantes o egresados de preparatorias y universidades de la ZMM. Cada entrevista se realizó en una sesión que, para su análisis, fue grabada y transcrita. Se condujeron de forma semiestructurada, organizadas en torno al eje temático de la identidad étnica y lingüística del entrevistado, así como a sus experiencias subjetivas en el aprendizaje del español y en situaciones concretas de conflicto sociolingüístico.⁸

Las entrevistas se realizaron en español, mayoritariamente por entrevistadores no hablantes de lengua indígena. Una forma de reducir el impacto de la distancia cultural entre ellos y el equipo de investigación fue realizar grupos de convivencia previos a la programación de las entrevistas.

El universo estuvo conformado por sujetos de origen indígena migrantes a la ZMM quienes, además, hubieran realizado al menos un semestre de

estudios de bachillerato o licenciatura. Aunque cada vez más jóvenes de origen indígena nacen en Nuevo León, decidimos centrarnos en quienes nacieron en una comunidad indígena, pues tuvieron mayores probabilidades de crecer en familias con hablantes de lengua indígena y de asistir a primarias bilingües. El hecho migratorio y el abandono de la comunidad de origen es también un factor explicativo de la inseguridad lingüística que analizaremos. Sin embargo, no obedece al objetivo central de nuestro trabajo analizar el peso específico que posee este factor.

Los entrevistados fueron contactados mayoritariamente a través de una asociación civil que atiende asuntos indígenas (*Zihuame Mochilla*). Ese contacto institucional condicionó que la mayoría de los entrevistados reconociera su origen étnico, situación que dista de ser generalizada entre estos migrantes. A pesar de este sesgo, construimos una muestra no probabilística, intencionada, que refleja la diversidad sociodemográfica de los estudiantes indígenas en Nuevo León; lo que nos acercó al muestreo por cuotas. La muestra quedó conformada como se indica en la tabla 1.

TABLA 1

Composición de la muestra

Género		Nivel de estudios		
19 masculino	34 femenino	14 preparatoria	35 licenciatura	3 maestría
Rango de edad				
7 (15-18 años)	31 (19-24 años)	11 (25-30 años)	4 (31-49 años)	
Grupo étnico				
26 nahua	14 huasteco	4 mixteco	3 mixe	2 mazateco
2 otomí	1 chinanteco	1 totonaca	1 tseltal	1 tzotzil
Competencia en lengua indígena reportada				
45 hablantes	4 hablantes con competencias limitadas		4 no hablantes	

Elaboración propia.

El *corpus* de entrevistas generado se sometió a un análisis cualitativo en busca de patrones compartidos de experiencias e interpretaciones sobre las mismas que denotaran ámbitos de intersubjetividad entre los entrevistados. Si bien los referentes teóricos expuestos orientaron la exploración, se privilegiaron las categorías de análisis que emergieron *a posteriori* del mismo corpus de entrevistas, las que en sus fragmentos significativos se clasificaron las siguientes categorías: prácticas lingüístico-educativas, dificultades percibidas en el uso del español, posicionamiento subjetivo respecto al bilingüismo y la sustitución lingüística. De forma transversal, se prestó atención particular al contenido manifiestamente emocional de los discursos.

Experiencias lingüístico-escolares previas a la migración

Relevancia de la adquisición del español en el ámbito escolar

Todos los sujetos de la muestra estudiada reportaron un uso no problemático del español en casi la totalidad de los ámbitos en los que se desenvuelven actualmente. Subyacen a ello, sin embargo, complejas manifestaciones del conflicto lingüístico entre el español y sus lenguas familiares⁹ durante su trayectoria educativa y personal. En primer lugar, el desplazamiento lingüístico se presenta en grados diversos en las familias de los participantes en el estudio. En la mayoría de las entrevistas analizadas contamos con información precisa sobre el ámbito en el que inició la adquisición del español.¹⁰ Aunque es una ligera mayoría la que refirió que comenzó en su hogar familiar, es apenas menos de la mitad la que la inició en la educación escolar. Casi exclusivamente fueron estos últimos quienes refirieron dificultades en el uso del español después de la migración y en niveles educativos avanzados.

Si se mantuviera la tendencia actual y cada vez más familias indígenas adoptaran el uso del español en el hogar, podría suponerse que su enseñanza escolar perderá relevancia en el futuro. Sin embargo, esa podría ser una conclusión precipitada. Algunos entrevistados que en primera instancia indicaron haber aprendido el español en casa, refirieron espontáneamente en otro momento de su entrevista que tal aprendizaje fue parcial y que solo alcanzaron competencias comunicativas básicas a partir de la intervención escolar (E16, E23, E29, E47).¹¹ Así lo expresaron tanto una estudiante de enfermería como una preparatoriana, ambas de origen nahua, aunque no descartamos otros casos similares en los que esta situación no fuera reportada:

E23: [Antes de la escuela] sí, sí sabía [español], pero no me podía desenvolver así bien que digamos.¹²

E29: [Se combinaba] lo que me enseñaron en casa, pero también lo que me enseñaron en la escuela [...] en mi casa sí hablaba, pero era..., era también lo que iba aprendiendo [en la escuela].

Una vez determinada esta centralidad de la enseñanza y del reforzamiento escolar del español, para buena parte de los jóvenes de la muestra es necesario analizar las condiciones en que tuvieron lugar estos procesos. Como cabría esperar, la discriminación abierta por causa de su origen étnico puede estar presente en sus experiencias escolares,¹³ sin embargo, no constituye el foco de nuestro interés. Más significativo resultó constatar, en sus narraciones, prácticas educativas que han sido señaladas como inapropiadas para la situación nacional de conflicto lingüístico. A continuación caracterizamos esas prácticas y señalamos algunas de las formas en que fueron experimentadas subjetivamente.

Persistencia de la castellanización por inmersión o transición rápida

Una forma de enseñanza de una segunda lengua es la exposición intensiva del educando a un entorno en el que ésta se use con exclusividad, sin esperar unas competencias mínimas. Esta exposición intensiva se considera recomendable cuando hay un desarrollo pleno de la lengua materna y no existen desequilibrios en jerarquía social con la lengua que se aprende (Hamel *et al.*, 2004:108); por lo tanto, resulta por demás inapropiada para atender a la población indígena mexicana. Dificulta la adaptación escolar a la vez que imposibilita el desarrollo de competencias cognitivas superiores en la lengua familiar, lo que, a la larga, impide que las lenguas indígenas desplieguen su potencial expresivo y sean utilizadas en funciones socialmente valoradas. Ya que esta práctica de inmersión fue referida por entrevistados que cursaron su educación básica cuando ya no era aceptada oficialmente, suponemos que su persistencia se debe a la deficiente implementación de programas que debieran ser bilingües.

La reacción emocional ante la inmersión lingüística que compartió una joven mixe sin antecedentes de contacto con el español en su hogar, revela el impacto que puede significar esta situación para los menores indígenas:

E6: El español para mí era algo nuevo cuando entré a la primaria [...] yo hasta sentía como que miedo, nervio de participar en la escuela porque uno que desconoce las palabras, o sea, ¿qué voy a decir?, ¿qué me están diciendo. Porque siempre en la primaria, de un día para el otro te tienes que aprender otra lengua [...] ¿cómo rayos aprendí a hablar español?

Una joven nahua estudiante de preparatoria, a pesar de su contacto previo con el español y de haber acudido a una primaria bilingüe, narró de forma similar sus experiencias con las repentinas exigencias escolares de uso de esta lengua:

E11: Cuando ya entramos a la escuela, nos dimos cuenta mi hermano y yo que era más complicado. Había cosas que no le entendíamos a la maestras y nos quedábamos así [gesto de confusión]. [...] Después de ahí, como que fui conviviendo más con mis compañeros y escuchaba las palabras y todo, aunque sí no hablaba bien el español.

Estas experiencias nos muestran las deficiencias que pueden presentarse en la implementación de la educación bilingüe y lo poco cuidadosa que puede ser la transición al español de los educandos, lo que despoja a ese modelo pedagógico de su sentido último: el bilingüismo coordinado. Los efectos de estas dificultades, en el caso de esta última entrevistada (E11), implicaron que todavía en sus estudios de preparatoria, el español era la asignatura que le resultaba más complicada.

La educación basada en estas exigencias de uso del español puede propiciar justo lo contrario de lo que dice pretender. En lugar de una adquisición rápida y relativamente natural del español, puede promover una que se experimenta como lenta y deficiente. La E6 comentó así los pobres resultados de sus primeros años de estudio a través de la inmersión: “No sabía hablarlo bien, o sea, fluido no sabía hablar el español..., o sea, batallaba en expresarlo, tenía que ver el libro o leer solamente, pero transmitir un mensaje no”.

Fueron frecuentes los casos de entrevistados que vivieron estas experiencias y que además reportaron haber llegado a dominar el español apenas en la secundaria, la preparatoria o incluso en niveles educativos más avanzados (E1, E4, E5, E17, E39, E45, E47, E51). Llama la atención que, a pesar de ello, algunos no refirieron reacciones emocionales negativas durante su inmersión lingüística escolar (E1, E5, E39, E45, E51).

En los casos más extremos, la situación de inmersión en un entorno castellanizado supuso no solo la exclusión de las lenguas indígenas de las actividades netamente escolares sino su prohibición completa en la escuela. Así, otros entrevistados se vieron limitados para interactuar durante la jornada escolar (E5, E13, E20, E24), lo que se tradujo en un periodo de aislamiento social. Una estudiante de enfermería hablante de náhuatl, resumió de forma contundente esa situación: “E24: Tienes que aprender español porque si no, pues no hablas”.

En este mismo sentido, con frecuencia se reportó una actitud de retraimiento en el ámbito escolar (en sus distintos niveles) que, aunque no siempre ligada conscientemente a limitaciones lingüísticas, podría estar condicionada por estas experiencias de inadecuación y desventaja expresiva.

También encontramos casos en los que las lenguas indígenas estuvieron presentes en la educación básica y desaparecieron abruptamente durante el transcurso de la primaria o, como máximo, al ingresar a secundaria. Este último fue un límite infranqueable en las trayectorias de todos los entrevistados, lo que confirma que la incorporación de sus lenguas era simplemente un medio para la castellanización. Para algunos, esto solamente pospuso el choque de enfrentar exigencias educativas en una lengua no dominada. Incluso quienes habían tenido una educación bilingüe relativamente adecuada pudieron sentir no estar preparados para ese cambio. Así lo expresó una entrevistada cuya educación primaria fue respetuosa de su lengua familiar:

E17: [En la secundaria] ahí sí de que olvídate de tu *tének* [huasteco], ya era todo en español [...] no le entendía nada [...] no podía expresarme bien, me faltaba muchísimo, muchísimo.

La narración de otra joven confirma la ruptura lingüística que ese paso a la secundaria puede significar, así como otro de sus efectos: que las fallas en la adquisición del español se asuman como responsabilidad del estudiante. En sus propias palabras manifestó:

E4: Yo sentí mucho en la secundaria, fue como un momento muy feo para mí porque por más que hacía el esfuerzo sacaba 70 u 80. Nunca iba mal pero decía: no puede ser [...] porque había conceptos y palabras que no llegaba a comprender y yo decía: no me llega en la cabeza la idea que están plasmando aquí.

Ausencia o pronto abandono de la lectoescritura en lengua indígena

Según la narración de su trayectoria escolar, algunos entrevistados usaron su lengua familiar en la primaria pero no desarrollaron en ningún grado la escritura y la lectura. Fue el caso de un estudiante de ingeniería que recientemente ha adquirido habilidades de escritura en náhuatl a través de información disponible en Internet, quien expresó molesto: “E13: Eso es también lo que le reclamo a los maestros, ¿por qué no hubo así como que escuelas bilingües?”

La iniciativa que él muestra para el autoaprendizaje es, sin embargo, excepcional en nuestra muestra.

Otros entrevistados refirieron haber recibido una educación bilingüe e intercultural más “progresista” durante la primaria o el preescolar (E4, E5, E17, E20, E39). Esto supuso un incipiente desarrollo de la lectoescritura en sus lenguas familiares, pero se abandonó rápidamente antes de la secundaria. Esta situación generalmente induce un desgaste en esas habilidades. Como resultado, ningún sujeto manifestó con claridad tener dominio de la lectoescritura en lengua indígena.

Una de las entrevistadas, hablante de huasteco (E17), nos dio referencias más detalladas sobre este proceso de abandono de la lectura y la escritura en su lengua. Ella narró que en la primaria tenía lecturas en ambas lenguas y que su comprensión era claramente superior en huasteco. Tras el abandono completo de su lengua en secundaria, progresivamente esa situación se invirtió. Conserva competencias de lectoescritura en huasteco pero se han desgastado considerablemente. Podríamos esperar que ese desplazamiento diera paso a un desarrollo de competencias suficientes en español. Sin embargo, la entrevistada juzgó haber alcanzado esa suficiencia apenas en una fase avanzada de su licenciatura. Si bien en los últimos años, ya en sus estudios de maestría, ha fortalecido su escritura en español, dijo conservar cierta inseguridad en el uso de las reglas sintácticas y gramaticales.

Repetición sin comprensión del contenido en español

A la limitada presencia de las lenguas indígenas en el contexto escolar hemos de sumar otra práctica muy desfavorable para los jóvenes que adquirieron el español en ese ámbito. Se trata de su adquisición mecánica, basada en la repetición y la copia, que descuida tanto el fortalecimiento progresivo

de funciones cognitivas superiores vinculadas con la comprensión, como el desarrollo de competencias comunicativas de interacción en situaciones sociales.

La entrevistada recién referida, quien habló muy detalladamente de sus dificultades lingüísticas auto-percibidas, reconoció que esas prácticas le significaron serias limitaciones en su capacidad de comprensión y de expresión durante años. En la secundaria experimentó y presencié humillaciones por parte de maestros y compañeros cuando alguien mostraba “fallas” en el uso del español. Ante ello, generó estrategias para evitar esas experiencias y transitar en su educación escolar, pero sin adquirir verdaderas competencias de comprensión y expresión: “E17: Aprendí [...] a seguir patrones, a seguir modelos, como que era mi estrategia para que me fuera bien en las calificaciones, no tanto el comprender, era repetir”.

Ese recurso, señaló, también le valía en su labor como empleada doméstica,¹⁴ donde se limitaba a comprender lo básico de las órdenes recibidas sin desarrollar habilidades equivalentes de expresión. Esta experiencia nos muestra la dinámica de reforzamiento que puede presentarse entre las deficiencias educativas y otras situaciones de marginación social que vive la población estudiada.

Situaciones similares fueron narradas por otros entrevistados. En algunos casos, inclusive, fueron descritas como tortuosas. Así lo expresó una estudiante mixe: “E6: Fue complicado [...] fue mucho macheteo [...] siempre tenía nervios al pasar frente a un texto en español [...] llegué a odiar la escuela”.

Probablemente, tales experiencias condicionaron el “odio” que dijo actualmente sentir hacia la materia de español.

También fueron narradas estas prácticas educativas por sujetos que no refirieron tales implicaciones afectivas. Una joven nahua que estudia enfermería, por ejemplo, no juzgó que aprender español le hubiera resultado especialmente difícil. A pesar de ello, describió prácticas pedagógicas muy rudimentarias en ese proceso de aprendizaje.

E24: Haz de cuenta, el profe te habla español. O sea, tú hablas náhuatl y no te entiende. O hay unas que sí te entienden pero no lo hablan..., no hablan náhuatl, pues. Te explican todo en español. Si le entendiste o no le entiendes te vuelven a explicar [en español] hasta que lo entiendas.

Repercusiones de las experiencias lingüístico-escolares

Reforzamiento del bilingüismo sustractivo en las familias indígenas

Tras este breve recorrido por las prácticas de enseñanza escolar del español abordamos ahora algunas de sus repercusiones. En primer lugar queremos señalar uno de los impactos más perniciosos en la aceleración del proceso de sustitución lingüística que induce: el reforzamiento de la noción de bilingüismo sustractivo en los educandos y sus familias. Las prácticas de inmersión y de transición rápida al español que antes discutimos envían un mensaje claro: para adquirir el español, la lengua indígena debe ceder su lugar.

Los padres indígenas saben que en los niveles superiores de educación no se utilizan sus lenguas y que el sistema escolar no desarrolla un bilingüismo pleno. Asimismo, pueden haber atestiguado los insuficientes resultados de la enseñanza del español en la educación primaria. Como resultado, cada vez más estos padres impulsan la sustitución lingüística durante la crianza de sus hijos. Es la situación familiar de más de la mitad de nuestra muestra, donde en ocasiones a los hijos mayores se les transmitió la lengua familiar pero ya no a los menores.

El vínculo entre esas decisiones familiares y las prácticas escolares quedó evidenciado en fragmentos de entrevista como el siguiente:

E2: En la escuela, en la primaria, los maestros sí nos prohibían que habláramos dialecto,¹⁵ yo creo pues... no sé por qué exactamente, pero pensamos que era para que aprendiéramos bien el español.

Este influjo de la política educativa también puede hacerse sentir en las elecciones de los padres indígenas entre una primaria bilingüe y una de tipo general para sus hijos. Si bien tal elección puede tener muchas aristas (Torres, 2014), lo que una estudiante de licenciatura en educación indicó que ocurre en su comunidad es revelador. Su opinión nos muestra cómo la exclusión de las lenguas indígenas en niveles superiores reduce las posibilidades de optar por la educación bilingüe:

E25: [Aunque hay preescolar y primaria bilingües] son muy poquitas las personas que van, prefieren el español, porque después de la primaria sigue la secundaria y pues tienes que hablar español, porque si no, creo que no te aceptan.

Adicionalmente, la ausencia de las lenguas indígenas en niveles educativos avanzados niega su potencial para cumplir funciones prestigiosas. Así, aunque la noción sustractiva del bilingüismo podría llevar a rechazar el aprendizaje de una lengua ajena para proteger la propia, en las familias de los entrevistados no ocurre así. La aparente facilidad con la que aceptan la sustitución lingüística es condicionada también por esa desvalorización de su lengua.

Asimismo, la escuela, al plantear como norma la adquisición rápida del español envía otro mensaje: las dificultades son responsabilidad del estudiante, no del modelo pedagógico o de su implementación. Un joven nahua, muy crítico de la marginación hacia los indígenas, juzgó así los efectos de estas prácticas: “E26: El mismo sistema [educativo] hace que te termines discriminando a ti mismo, desvalorizando”.

Limitaciones percibidas en la propia competencia en español

Los usos reducidos y el rápido abandono de las lenguas indígenas en la educación formal suponen la interrupción del desarrollo de habilidades y competencias cognitivas y lingüísticas en la lengua que se encuentra más desarrollada en muchos niños indígenas. Como antes comentamos, intentar construir dichas habilidades en el español aún no dominado es un sinsentido pedagógico que dilapida un valioso recurso cultural y cognitivo, a la vez que plantea una exigencia innecesaria al educando. Esto puede explicar los largos periodos, más allá de la primaria, que frecuentemente refieren los entrevistados que requirió la consolidación de esas habilidades (E1, E4, E5, E17, E39, E45, E47, E51).

Por ejemplo, una universitaria hablante de tzotzil, que estudió en una primaria bilingüe, consideró que su español apenas comenzó a mejorar en secundaria y se afianzó hasta su preparatoria (E39). Otra estudiante que comenzó a aprender español desde casa, refirió lo siguiente: “E47: [Trato de leer] para tener así como más palabras..., para agilizar mi lengua”.

Aunque, en el momento de la entrevista, se trata de los pocos reconocimientos explícitos de limitaciones de repertorio léxico y fluidez es probable que esa percepción sea más extendida.

Por otra parte, esa autopercepción de limitaciones expresivas puede suponer la aceptación de la superioridad del español de los mestizos aun sin evidencia objetiva para ello. En esa valoración opera también un mecanismo de violencia simbólica que desvaloriza ya no solamente un uso

que léxica o gramaticalmente puede considerarse incorrecto respecto de un supuesto español estándar, sino también cualquier interferencia fonética que hace que “se note” el origen indígena del hablante; expresión, esta última, referida por varios entrevistados (E15, E2, E30, E47).¹⁶

Esta inseguridad lingüística puede tener profundas implicaciones. Una de las más negativas es la dificultad de algunos jóvenes indígenas para posicionarse plenamente como sujetos hablantes en sus diversos ámbitos sociales, independientemente de su competencia real en cada lengua.

Inseguridad lingüística y choque cultural

En las comunidades de origen, las limitaciones expresivas en español pueden no representar problemas significativos. Varios entrevistados narraron volverse conscientes de ello al llegar a la ciudad o al ingresar a la escuela en la ZMM (E4, E9, E13, E17, E37, E45, E47).¹⁷ Algunos refirieron no “hablar bien” el español cuando migraron, pero otros señalaron haber experimentado una inseguridad expresiva que no vincularon directamente con dificultades lingüísticas. Evidentemente esto último puede deberse al incremento de la posibilidad de discriminación por motivos lingüísticos y étnicos en el contexto urbano. Pero en algunos casos también hay indicios de que la inseguridad se relaciona con el desconocimiento de las normas de cortesía y de interacción comunicativa del español (mestizo); otro de los aspectos lingüísticos descuidados en la educación formal que señalamos. Una joven mixe narró así su proceso de adaptación a su grupo escolar en una universidad neolonesa:

E4: Sentía yo que no podía relacionarme [con mis compañeros mestizos] porque no sé qué decirles, no sé cómo dirigirme. ¿Y si la forma como yo me dirigía con ellos no era adecuado o me iban a rechazar? Como que todas esas dudas. Decía: no, mejor que ellos me hablen.

Entre los factores que le infundían incertidumbre mencionó el volumen de la voz y las dinámicas de saludo. Para superar tales preocupaciones llevó a cabo una selección de interlocutores “seguros”; es decir, más cercanos culturalmente, pero también con menor probabilidad de censurar sus fallos en el uso del español.

E4: En un principio era como que no me podía abrir a conversar o tener una relación de comunicación con mis compañeros, sí se me dificultó. Pero

poco a poco cuando veía cómo se expresaban o cómo hablaban dije: yo con tal persona sí puedo llevarme; con esta persona no... [...] entonces era como que había más espacio para hablar, para expresarte y que no se burlaran de ti porque si te equivocabas.

El temor a hablar ante mestizos fue también referido por otros entrevistados (E9, E13, E17). En el caso de la joven mixe recién citada, esta inseguridad también se presentaba en su trabajo en un supermercado, donde evitaba las situaciones en las que debía hablar ante los compañeros, pues tenía reacciones emocionales muy intensas a causa de: “E4: Ese miedo de equivocarte y decirlo mal y decir una palabra que no es”.

Nuevamente la entrevista de la joven huasteca, estudiante de maestría, nos brinda elementos para profundizar en las dificultades para asumirse como sujeto plenamente hablante en la sociedad urbana predominantemente mestiza. Ella identificó, tanto a nivel personal como comunitario, una relación entre la sumisión, la limitación expresiva y el habla de la lengua indígena. Sobre las dinámicas sociales en su comunidad, en la que durante su infancia eran claramente localizadas las pocas familias que hablaban español, comentó:

E17: [Los niños que hablaban español] tenían una personalidad más extrovertida [...] la forma de conducirse era más abierta, más sin miedo y en cambio las otras familias, incluso mi familia, nuestra forma de conducir era muy con miedo, sumiso, y en cambio ellos no.

Cuestionada por la posibilidad de que esto fuera influido por su personalidad, respondió: “E17: Es más allá de eso, como que [...] la misma comunidad le daba ese poder de tú estás arriba por el hecho de hablar español”.

Aunque esa sumisión depende también del prestigio social del otro, queremos ahora subrayar que una amalgama de cuestiones actitudinales, sociales y lingüísticas desempeña un papel determinante en la inseguridad al hablar ante hispanófonos. Por una parte reconoció una dimensión psicológica:

E17: No me sentía en confianza, por ejemplo, en las clases, para participar [...] sí era miedo de “a lo mejor no lo merezco” o cosas así. Y ya confor-

me fui avanzando, yo creo que la carrera de Psicología también me ayudó mucho porque fui trabajando conmigo misma [...] revalorizando mi condición.

Pero también fue muy aguda al identificar cómo el desarrollo de competencias lingüísticas no adquiridas en el ámbito escolar fue fundamental para tomar confianza. Una experiencia en su último trabajo como empleada doméstica fue decisiva; para dimensionarla debemos considerar que durante años vivió en la casa familiar de sus distintos empleadores, donde recibía órdenes sin que hubiera nunca conversaciones con otras personas con las que vivía. Con la última familia que la empleó eso cambió radicalmente. “E17: Llegué a esa casa y ya traía más o menos [el español] pero me faltaba afinarlo, refinarlo”.

Comenzó entonces una dinámica de diálogo que ella no había experimentado nunca antes.

E17: Había interacción [con mi patrona], me preguntaba cómo estaba. Ella hacía lo que nadie, nadie antes había hecho; ni siquiera mi madre [...] Me preguntaba: “¿cómo estás?, ¿cómo te fue el fin de semana?”. Como así que se interesaba por mí y yo sentía tan bonito que me..., y me hacía plática y ahí, con mis errores de expresión en español, o sea, hablábamos. Era con la única persona que hablaba [...] y me corregía. Había algunas cosas que yo no podía decir bien y ella me corregía y me decía “ah, se dice así y se dice acá”. [...] En los trabajos anteriores era de obedecer, no había reciprocidad de conversación. Y ya con ella sí había reciprocidad pero porque había un interés personal más allá de lo laboral.

La importancia de ese espacio de confianza y de “refinamiento” del español puede sopesarse más claramente si tenemos en cuenta que la entrevistada refirió que en otros espacios se mantenía su temor para hablar; por ejemplo, con sus compañeros de estudios. Al hacer un balance de ese proceso, explicó:

E17: Yo creo que es todo junto. Es cultural, emocional, la falta de..., yo sentía que me faltaba competencia [en español]. Yo no sé si realmente me faltaba competencia, pero sí cultural definitivamente, la sumisión, el no enfrentar al otro.

Lenguas indígenas en las preparatorias y universidades urbanas: ocultamiento o revalorización limitada

Finalmente, queremos comentar las situaciones más comunes en que, en calidad de hablantes de español como segunda lengua, los preparatorianos y universitarios indígenas se integran a las aulas de la ZMM. Como ya lo establecimos, en la entidad no hay atención a la diversidad lingüística en estos niveles educativos. También indicamos que los entrevistados generalmente se presentan a sí mismos como hablantes plenos del español. En algunos casos, pueden evitar comentar su origen étnico a los compañeros, profesores o autoridades educativas. Así, a pesar de su apertura inicial con el tema, una de las entrevistadas narró que pronto comenzó a evitarlo.

E4: En primer semestre le comenté a mis compañeras [baja la voz] que yo venía de una comunidad [indígena], que trabajaba, que hablaba una lengua. De hecho les platiqué de nuestra cultura, cómo es, y..., bueno, nadie me entendió. Todos se quedaron con cara de ¿qué? Y bueno, eso fue en primer semestre, porque yo tenía la idea de que estaba con ese grupo todos los semestres, pero no, fuimos cambiando. Y bueno ya no hay necesidad de decirlo.

Ahora bien, las dificultades en la adquisición del español en la educación básica podrían tener repercusiones en estos niveles educativos superiores, como la predisposición negativa hacia la materia de español (E6) o las mencionadas dificultades para acreditarla (E11). Otras problemáticas reportadas fueron reprobación en exámenes de admisión (E5) y poca comprensión del lenguaje de las clases (E53).¹⁸ Ocultar activamente estas dificultades y la condición de hablantes de una lengua indígena es una forma de evitar la discriminación. El ocultamiento aunado a la falta de conocimiento de la diversidad lingüística y de estrategias para abordarla por parte de los agentes educativos pueden, incluso, inducir situaciones como la siguiente. Una estudiante huasteca (E17) comentó que durante sus primeros cursos universitarios sus habilidades de expresión eran tan pobres que una maestra pensó que presentaba una discapacidad cognitiva y le envió al departamento psicopedagógico de su universidad.

En el otro extremo de posibilidades, en estos niveles educativos puede darse cierta revalorización de las lenguas indígenas. Su manifestación más frecuente es la oportunidad de realizar en alguna clase una presentación

sobre su cultura o su lengua (E1, E2, E9, E33). Generalmente esas ocasiones fomentan la curiosidad y expresiones positivas de los compañeros. Una joven náhuatl en dicha situación comentó lo siguiente:

E25: Ellos se sorprenden mucho y siempre me preguntan qué es lo que se hace allá, qué costumbres hay [...] qué significa esto en náhuatl y así me dicen, pero sí les gusta mucho. De hecho me dice uno de mis compañeros: no pierdas el dialecto, enséñale a otras personas y a tus hijos [...] a la mayoría [...] les gusta la idea de que yo pertenezca [a una comunidad indígena].

Se trata, lamentablemente, de eventos aislados en los que, además, prevalece una visión de lo indígena como exótico y que poco abonan a lograr una educación interculturalmente pertinente. Pueden, aun así, ser muy relevantes para la afirmación étnica a nivel individual.

Conclusiones

Hemos presentado un análisis de la manera en que una muestra de estudiantes de origen indígena de las preparatorias y universidades de la ZMM en Nuevo León han experimentado personalmente la situación de conflicto lingüístico que impera entre el español y las lenguas indígenas en México. Particularmente, las formas en que aprendieron el español y las implicaciones que ese aprendizaje ha tenido en sus trayectorias escolar y personal. Aunque prácticamente la totalidad de la muestra estudiada se presenta como hablantes plenos del español, como vimos a lo largo del trabajo, eso esconde situaciones de una mayor complejidad.

En primera instancia, encontramos que a pesar de la creciente penetración del español en hogares de familias indígenas, su enseñanza escolar posee todavía relevancia para algunos jóvenes indígenas que recientemente han migrado a la ZMM. Para algunos, la escuela es el primer contacto con el español. De manera menos previsible, encontramos que la educación escolar es un importante refuerzo de las competencias comunicativas en español también para algunos jóvenes que refirieron haberlo adquirido en el hogar.

Nuestros resultados confirman los hallazgos de investigaciones previas que señalan graves fallos a nivel lingüístico en la educación básica que se brindó a estos jóvenes. Cuando recibieron una educación bilingüe o intercultural, generalmente incorporó las lenguas indígenas de manera pedagógicamente limitada y solamente en la primaria. Esto repercute,

entre los sujetos entrevistados, en una ausencia generalizada de dominio en la lectoescritura en lengua indígena. Además, se refirieron prácticas completamente inadecuadas como la castellanización por inmersión. Así, la enseñanza del español como segunda lengua tiene resultados lentos y deficientes.

Estas condiciones lingüístico-educativas poseen profundas implicaciones. Un indicador es que las limitaciones en las competencias comunicativas en el español, tras la migración y en niveles educativos avanzados, fueron referidas casi exclusivamente por quienes adquirieron esta lengua en la educación formal. Esta cuestión parece deberse a la obstaculización del desarrollo de la proficiencia subyacente común (Hamel *et al.*, 2004) que viene dada por la marginación de las lenguas indígenas en la enseñanza escolar. Además, se encontraron indicios concretos de que las carencias e inadecuaciones de las prácticas lingüístico-escolares inducen a la sustitución lingüística y al afianzamiento de una concepción sustractiva del bilingüismo (Lambert, 1981) en los jóvenes indígenas y en sus familias.

La situación lingüística en el ámbito educativo en la ZMM presenta un panorama mucho más simple que el vivido por los jóvenes indígenas en sus comunidades de origen. Las preparatorias y universidades en las que han estudiado en este centro urbano, oficialmente no prestan ninguna atención a la diversidad lingüística y plantean un escenario monolingüe en español (con el inglés u otras lenguas extranjeras). Los portadores de una lengua indígena solamente tienen dos alternativas: la revaloración *folklorizada* de su condición indígena, significativa a nivel personal pero poco efectiva para modificar la situación diglósica; o bien, el ocultamiento de su identidad étnica y lingüística. De tal forma cuando persisten dificultades en el uso del español son minimizados o negados por los propios sujetos, lo que puede dar lugar a dificultades educativas que los agentes escolares no reconocen ni saben atender (Olvera, Doncel y Muñiz, 2014) y que son escasamente abordados por la academia o las instancias gubernamentales y ciudadanas de atención a los indígenas migrantes.

El enfoque con el que fue abordada la problemática del estudio permitió además reconstruir los modos particulares en que tales situaciones son experimentadas y cómo contribuyen a determinar las competencias que los entrevistados perciben poseer en cada lengua. Así, aunque la gran mayoría se presentó como competentes en el uso del español, al profundizar en el tema se identifican patrones discursivos comunes que indican una

valoración de su propia actuación comunicativa como inferior a la de los hablantes no-indígenas en distintos momentos de su historia personal. En diversos grados, se observó en algunos entrevistados la conciencia de que tales valoraciones no responden únicamente a sus competencias objetivas, sino que se ven influidos por el temor a que su particular uso del español los delate como indígenas ante una sociedad que sistemáticamente los discrimina.

La inseguridad lingüística respecto de esa apropiación personal del español, así como la noción sustractiva del bilingüismo resultan aún más preocupantes al responder en buena medida a la minusvaloración de la identidad étnica y no tanto a limitaciones expresivas reales. De tal manera, el conflicto lingüístico que persiste en la sociedad mexicana puede tener potentes efectos en la situación vital de los jóvenes indígenas que migran a los centros urbanos. Entre los más graves están las dificultades para asumirse como sujetos plenamente hablantes en una sociedad de predominio mestizo. Profundizar en esas dificultades y en los procesos que a algunos de estos jóvenes les permiten superarlas debe ser objeto de futuros trabajos de investigación.

Notas

¹ Localmente, especialmente las demandas del Ejército Zapatista que dieron origen a los Acuerdos de San Andrés en 1996. En el plano internacional, destacamos el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ratificado por México en 1990 y los lineamientos de *La educación en un mundo plurilingüe* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

² En 2001 se estableció constitucionalmente que la nación se “sustenta originalmente en sus pueblos indígenas” y se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. En 2003 se promulgó la Ley General de Derechos Lingüísticos, se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) reemplazó al Instituto Nacional Indigenista.

³ Entre 1970 y 1995 se calcula un incremento de 950% de la población indígena de la entidad; según datos de la CDI, en 2010 ascendía

a 73 mil 541; cifra muy significativa considerando que no existen culturas tradicionales vivas.

⁴ La Dirección de Educación Indígena estatal atiende, de forma insuficiente, solo en primaria. Tampoco opera en el estado el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAIIES).

⁵ Nos referimos al proyecto “Estudiantes indígenas y educación media superior y superior en Nuevo León. Panorama de inserción socio-educativa y construcción de identidad étnica”, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), a través del Programa de Ciencia Básica 2013.

⁶ Somos conscientes de que también pueden presentarse conflictos entre lenguas indígenas o entre sus variantes, pero son fenómenos fuera del alcance de este trabajo.

⁷ Aunque especialmente se han utilizado para el estudio de las actitudes lingüísticas referidas a las variantes dialectales (de uso colectivo), consideramos pertinente utilizar estas técnicas

también para las valoraciones de la propia competencia comunicativa del hablante y para la reconstrucción del proceso de transformación que esa competencia ha experimentado.

⁸ En el marco del proyecto de investigación más amplio se realizaron entrevistas extensas con diferentes bloques temáticos. El *corpus* analizado en este trabajo corresponde concretamente a uno de esos bloques.

⁹ Preferimos la expresión “lengua familiar” a la de “lengua materna” pues en algunos casos convive a la par con el español y no se logra dominio suficiente para considerarla como tal.

¹⁰ Algunos entrevistados procuraron eludir los detalles sobre su adquisición y solamente indicar que lo hablan desde la infancia. Esto nos sugiere como hipótesis plausible que algunas de las dificultades referidas por parte de los entrevistados y que comentaremos a lo largo de este trabajo podrían estar más extendidas.

¹¹ Utilizamos la letra E, seguida del número de entrevista para identificar a los entrevistados.

¹² En todos los extractos de las entrevistas se omiten las intervenciones del entrevistador con el fin de no desviar la atención de nuestro material de análisis: las construcciones discursivas de los sujetos del estudio.

¹³ Algunos entrevistados refirieron esta discriminación (E7, E8, E11, E17), a pesar de

la tendencia a minimizarla constatada en un diagnóstico de la población indígena en el nivel medio superior en Nuevo León (Olvera, Doncel y Muñoz, 2014); antecedente directo del proyecto de investigación en que se enmarca este trabajo.

¹⁴ Empleo común en este sector de población migrante y con dinámicas de inequidad empleada-patronos bien establecidas (Durin, 2014), por lo que podemos considerar que su experiencia es representativa.

¹⁵ A pesar de la incorrección que supone llamar dialectos a las lenguas indígenas, lo hemos respetado en las transcripciones literales de las entrevistas.

¹⁶ Como indicamos en el apartado metodológico, las entrevistas semiestructuradas dejaron margen a la expresión de las propias preocupaciones del entrevistado sobre sus competencias. Fue ese proceder el que nos hizo concentrarnos en las competencias en el español hablado (foco de atención principal de los sujetos) en detrimento del escrito, que solo fue mencionado de manera esporádica y sin denotar implicaciones subjetivas significativas.

¹⁷ Incluso en algún caso en que el español se había aprendido en casa.

¹⁸ Estas dificultades, con contadas excepciones, son ignoradas por la academia (Ruiz, 2006; Hernández, 2015).

Referencias

- Barriga, Rebeca (2008). “Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 39, pp. 1229-1254.
- Bartolomé, Miguel (2004). *Gente de costumbre, gente de razón. Las identidades étnicas en México*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bernstein, Basil (1965). “A sociolinguistic approach to social learning”, en J. Gould (ed.), *Penguin survey of social sciences*, Harmondworth: Penguin, pp. 144-168.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2012). *Acciones de gobierno para el desarrollo integral de los pueblos indígenas. Informe 2011*, Ciudad de México: CDI.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Durin, Severin (2014). “Etnización y estratificación étnica del servicio doméstico en el área metropolitana de Monterrey”, en S. Durin, M. E. de la O y S. Bastos (coords.),

- Trabajadoras en la sombra. Dimensiones del servicio doméstico latinoamericano*, pp. 399-428, México: CIESAS/EGAP.
- Fasold, Ralph (1996). *La sociolingüística de la sociedad*, Madrid: Visor.
- Fishman, Joshua (1979). *Sociología del lenguaje*, Madrid: Cátedra.
- Flores Farfán, José (2011). "En torno a la política y planeación lingüísticas en el contexto latinoamericano", *Linguapax Review 2010*, Barcelona: Linguapax/Unesco, pp. 76-87.
- Hamel, Rainer Enrique (1995). "Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico", *Alteridades*, vol. 5, núm. 10, pp. 79-88.
- Hamel, Rainer Enrique (2003). "El papel de la lengua materna en la enseñanza. Particularidades de la educación bilingüe", en I. Jung y L. E. López (comps.), *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, pp. 248-260, Madrid: Morata.
- Hamel, Rainer Enrique; Brumm, María; Carrillo Alvear, Antonio; Loncon, Elisa; Nieto, Rafael; Silva Castellón, Elías (2004). "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe en educación indígena", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 83-107.
- Hernández, Ernesto (2015). "Intencionalidad y reflexividad en la escritura de alumnos bilingües indígenas de nivel superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 66, pp. 789-825.
- Horae, Rachel (2001). "An ingegrative approach to language attitudes and identity in Brittany", *Journal of Sociolinguistics*, vol. 5, núm. 1, pp. 73-84.
- Lambert, Wallace (1981). "Bilingualism and language acquisition", en H. Winitz (ed.), *Native language and foreign language acquisition*, Nueva York: New York Academy of Sciences.
- Liebscher, Grit y Dailey-O'Cain, Jennifer (2009). "Language attitudes in interaction", *Journal of Sociolinguistics*, vol. 13, núm. 2, pp. 195-222.
- Martínez Canales, Luis (2014). "Miradas hacia la educación intercultural: 'profes de lengua indígena' en escuelas primarias en el área metropolitana de Monterrey", *Iberfórum, Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, núm. 16, enero-julio, pp. 122-145.
- Martínez Martínez, Julieta (2016). "Elementos del contexto sociocultural de origen que inciden en la decisión migratoria de los estudiantes universitarios huastecos residentes en Monterrey", *Universidades*, vol. 67, núm. 68, pp. 23-39.
- Moreno Fernández, Francisco (2012). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Aries.
- Morris, Roberto (2007). "Al borde del multiculturalismo: Evaluación de la política lingüística del estado Mexicano en torno a sus comunidades indígenas", *CONfines de relaciones internacionales y ciencia política*, vol. 3, núm. 5, pp. 59-73.
- Navarrete, Federico (2008). *Los pueblos indígenas de México*, Ciudad de México: CDI.
- Olvera, José Juan; Doncel, Juan y Muñoz, Carlos (2014). *Indígenas y educación. Diagnóstico del nivel medio superior en Nuevo León*, Monterrey: Universidad Regiomontana/UANL/ Fondo Editorial de Nuevo León.
- Pérez, Maya y Argueta, Arturo (2012). "El estatus de los conocimientos locales en la educación superior intercultural", en V. Ruiz Lagier y G. Lara Millán (coords.),

- Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*, pp. 15-38. Ciudad de México: ANUIES.
- Rockwell, Elsie y González, Erica (2012). "Anthropological research on educational processes in Mexico", en K. Anderson-Levitt (ed.). *Anthropologies of education. A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*, pp. 71-92, Nueva York: Berghahn Books.
- Rotaetxe, Karmele (1990). *Sociolingüística*, Madrid: Síntesis.
- Ruiz, Dalia (2006). "El español, segunda lengua de universitarios indígenas", *Reencuentro*, núm. 49, diciembre, pp. 45-54.
- Sieglin, Veronika (2008). "(Des)encuentros interculturales, reconfiguraciones identitarias y poder", en V. Sieglin (coord.), *Migración, interculturalidad y poder*, México: UANL/Plaza y Valdés, pp. 29-75.
- Torres, Velia (2014). "Imaginaris sociales sobre la primaria indígena en Puebla. Un estudio desde las elecciones escolares de los padres de familia", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 63, pp. 1117-1139.
- Zimmerman, Klaus (2001). "El contacto de las lenguas amerindias con el español en México", ponencia presentada en el *II Congreso Internacional de la Lengua Española (Valladolid)*. Disponible en: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/4_el_espanol_en_contacto/zimmermann_k.htm#Llamada15 (consultado: 12 de septiembre de 2016).

Artículo recibido: 6 de octubre de 2016

Dictaminado: 18 de abril de 2017

Segunda versión: 17 de mayo de 2017

Aceptado: 14 de junio de 2017