

Hegemonía lingüística y movilidad: las fronteras simbólicas entre el español y lenguas indígenas

Linguistic hegemony and mobility: the symbolic borders between Spanish and indigenous languages

Hegemonia e mobilidade linguística: as fronteiras simbólicas entre o espanhol e as línguas indígenas

Germán Abraham Becerra Romero: México
Universidad Autónoma de Guerrero, Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de literatura
18674@uagro.mx
ID. 000-0003-0839-7228¹
Emma Hilda Ortega Rodríguez: México
Universidad Autónoma de Chiapas
emma.ortega@conahcyt.mx
ID. 0000-0003-4351-8339²
CC BY-NC 4.0 No comercial
Canonical URL <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Resumen

El escrito vincula la noción de *frontera flexible* con la emergencia de procesos subjetivos de adaptación y resistencia asociados a las tensiones pragmáticas entre lenguas nacionales y el español estándar de México, particularmente en el ámbito académico. Es decir, discutimos de qué manera(s) la identidad de una lengua nacional logra permear en la manifestación oral y escrita del español utilizado por estudiantes universitarios, en tanto estrategia para transitar entre dos espacios simbólicos: la cultura originaria, representada a través de una lengua indígena, frente a la cultura de acogida, representada por un normado uso del español. El resultado lingüístico de esta tensión es lo que hemos denominado el *español indígena*, el cual discurre en una suerte de *literatura transcultural* que, desde hace tiempo, permite a los estudiantes bilingües generar rutas de movilidad que trascienden la hegemonía lingüística de los espacios universitarios. Para mostrar cómo la frontera simbólica entre español estándar y lenguas nacionales (in)flexibiliza la

¹ Presentación oral y autor de correspondencia. Doctor en Humanidades, línea de Lingüística, por la Universidad Autónoma Metropolitana. Profesor Tiempo Completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero

² Doctora en Humanidades, línea de Lingüística, por la Universidad Autónoma Metropolitana. Investigadora por México adscrita al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT), comisionada a la Especialidad en Procesos Culturales Lecto-Escritores de la Universidad Autónoma de Chiapas, en donde desarrolla el proyecto ‘Lengua escrita y movilidad humana: hacia una alfabetización cultural de grupos vulnerables en Chiapas’, desde 2022.

posibilidad de la movilidad, ofreceremos algunas observaciones y hallazgos emanados de nuestra experiencia docente en dos universidades con gran afluencia de estudiantes bilingües de origen amerindio: la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) y la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), al sureste de México.

Palabras clave: movilidad, bilingüismo, estudiantes indígenas, literatura transcultural.

Abstract

The paper links the notion of a flexible border with the emergence of subjective processes of adaptation and resistance associated with pragmatic tensions between national languages and the standard Spanish of Mexico, particularly in the academic field. In other words, we discuss how the identity of a national language manages to permeate the oral and written manifestation of Spanish used by university students as a mobility strategy between two symbolic spaces: the original culture, represented through an indigenous language, compared to the host culture, represented by a regulated use of Spanish. The linguistic result of this tension is what we have called indigenous Spanish, which runs in a kind of transcultural literature that, for some time, allows bilingual students to generate mobility routes that transcend the linguistic hegemony of university spaces. To show how the symbolic border between standard Spanish and national languages makes (in)flexible the possibility of mobility, we will offer some observations and findings emanating from our teaching experience at two universities with a large flow of bilingual students of Amerindian origin: the Autonomous University of Guerrero and the Autonomous University of Chiapas, both located at the southeast of Mexico.

Keywords: mobility, bilingualism, indigenous students, transcultural literature.

Resumo

O artigo relaciona a noção de fronteira flexível com o surgimento de processos subjetivos de adaptação e resistência associados a tensões pragmáticas entre as línguas nacionais e o espanhol padrão do México, particularmente no campo acadêmico. Ou seja, discutimos como a identidade de uma língua nacional consegue permear a manifestação oral e escrita do espanhol utilizada pelos estudantes universitários, como estratégia para transitar entre dois espaços simbólicos: a cultura originária, representada através de uma língua indígena, comparada com a cultura anfitriã, representada por um uso regulamentado do espanhol. O resultado linguístico desta tensão é o que chamamos de espanhol indígena, que percorre um tipo de literatura transcultural que, há algum tempo, tem permitido aos estudantes bilíngues gerar rotas de mobilidade que transcendem a hegemonia linguística dos espaços universitários. Para mostrar como a fronteira simbólica entre o espanhol

padrão e as línguas nacionais (in) flexibilizou a possibilidade de mobilidade, ofereceremos algumas observações e descobertas que emanam de nossa experiência de ensino em duas universidades com grande fluxo de estudantes bilíngues de origem ameríndia: a Universidade Autónoma de Guerrero (UAGro) e Universidade Autónoma de Chiapas (UNACH), no sudeste do México.

Palavras-chave: mobilidade, bilinguismo, estudantes indígenas, literatura transcultural.

Introducción

Hablar de hegemonía implica siempre una dimensión organizacional, pues se requiere el respaldo de aquellas instituciones que se valgan de prácticas consistentes para consolidar su supremacía ideológica, cultural y política. Es decir, una acción hegemónica sería “aquella constelación de prácticas políticas y culturales desplegada por una clase fundamental, a través de la cual logra articular bajo su dirección a otros grupos sociales mediante la construcción de una voluntad colectiva que, sacrificándolos parcialmente, traduce sus intereses corporativos en universales” (Portantiero, 2019, p. 151).

En la complejidad de las relaciones sociolingüísticas que subyacen a México, esa “voluntad colectiva” se ha materializado como una agenda (muchas de las veces tácita) de instancias sociales cuyos “intereses corporativos” operan bajo la práctica oral y escrita del español estándar, la cual ha sacrificado parcial, pero sostenidamente la posibilidad de reconocer lo otro como legítimo. Así, tenemos que “tanto las lenguas indígenas como las formas de hablar español asociadas a las clases bajas y a poblaciones indígenas o negras son consideradas inferiores en términos de complejidad” (Velázquez Castillo y Nogueira Beltrão, 2023, p. 2).

En México, la sociolingüística de la reflexividad (Muñoz Cruz, 1986) hizo notar la relevancia de la etnicidad en contextos de gran contradictoriedad sistemática entre el uso lingüístico y el discurso metalingüístico, en donde [...] la etnicidad se conoce como un contenido o referente del saber reflexivo sobre el lenguaje en la vida cotidiana, contenido que se integra jerárquicamente en un sistema de creencias y representaciones. De este modo, se convierte lo étnico en un principio de orientación de la reflexividad del sujeto hablante. (p. 285)

Así, la etnicidad es un principio operante de la identidad lingüística, individual y colectiva, pues los razonamientos y patrones sobre el uso de la lengua son adaptativos y transformativos, permitiendo así su transmisión simbólica, más allá de fronteras físicas (Muñoz, 2010), y más allá de dinámicas hegemónicas.

Un ejemplo de esta capacidad adaptativa, propia de la convivencia en la diversidad, es el desarrollo dinámico y multidireccional de multilingüismos y multiculturalismos contemporáneos, los cuales han puesto en duda el aparente balance entre normas formales e informales esperadas en el marco de la convivencia intercultural. Así, señala Muñoz (2023) que

Los fenómenos de multiculturalismo, de plurilingüismo y de concurrencia de identidades diferenciadas constituyen una realidad que debe ser comprendida y asumida de un modo mucho más profundo y transformador en el campo educacional [pues todavía] el mayor desafío actual sigue siendo el ‘desplazamiento’ coherente y epistemológico de la sociedad y del sistema educacional hacia esquemas solidarios, interculturales y plurales [los cuales involucren] el diseño armónico de concepciones y prácticas sociales de igual dignidad con acciones de integración de las diferencias. (p. 10)

En el ánimo de abonar a la discusión sobre el esmero de los sistemas lingüísticos y culturales por transitar hacia esquemas más comprensivos sobre la diversidad, el objetivo de este escrito es mostrar cómo el respeto mutuo a la diferencia ha emergido en la complejidad de lo educacional, aún pese a que en las instituciones escolares persiste una hegemonía del español estándar, la cual “suele considerar todas las otras variantes de la lengua como inferiores o incorrectas” (Velázquez Castillo y Nogueira Beltrão, 2023, p. 2).

Por ello, consideramos que la etnicidad y el respeto a lo otro se ha ido consolidando gracias a lo que Fishman (1997) denominó *conciencia etnolingüística positiva*, toda vez que ésta se ha manifestado como una estrategia de resistencia hacia la agenda hegemónica del español, pues a través del cuidado y afecto a la lengua madre, dicha conciencia etnolingüística “siempre encuentra la belleza de la naturaleza reflejada en la lengua amada y, a la inversa, expresa su devoción a la lengua en metáforas sobre la naturaleza” (p. 21).

Asumimos que dicha conciencia etnolingüística abona a la identidad de una lengua nacional cuando logra permear en la manifestación oral y escrita del español utilizado por estudiantes en entornos castellanizantes. En este caso de trabajo, la lengua indígena, dotada de conciencia etnolingüística, se ha utilizado para transitar entre dos espacios simbólicos: la cultura originaria —proyectada a través de mecanismos estilísticos— y la cultura de acogida —representada por un normado uso del español. En estos dos espacios confluyen aspectos asociados con el concepto de *frontera flexible*, relación que expondremos a continuación.

Hacia una noción de frontera flexible en contextos universitarios

La noción de *frontera flexible* en la política internacional se refiere a la capacidad de los estados y comunidades para gestionar y negociar las fronteras de manera dinámica,

de modo que haya circulación de personas, bienes e ideas, mientras se mantienen ciertos controles sobre los mismos, así como la preservación y protección de la soberanía nacional, dicha noción “desafía la concepción tradicional de las fronteras como líneas estáticas y fortificadas, proponiendo en cambio una visión en la que las fronteras son dinámicas y ajustables, reflejando las realidades económicas y políticas contemporáneas” (Rumford, 2006, p. 162).

Por otra parte, el concepto de *flexibilidad* requiere de un enfoque incluyente y abierto, que reconozca la movilidad humana y la interconexión global como elementos fundamentales en la convivencia de los habitantes del globo o de una región. De acuerdo con Bauder (2011), la frontera flexible se basa en la adaptabilidad y en la gestión de la diversidad cultural y étnica, de tal manera que se promueva un ambiente de inclusión y equidad. En este sentido, nos ha parecido conveniente explorar los aspectos y/o categorías que maneja este enfoque de las relaciones internacionales para ver la conveniencia de aplicarlo en la vida académica universitaria y comprender mejor en qué aspectos del tránsito en la educación superior se requiere mayor atención para abrir los linderos lingüísticos hacia una movilidad más plural.

Betts y Collier (2017) discuten cómo las políticas fronterizas flexibles pueden facilitar la integración de refugiados y migrantes, sugiriendo que una mayor apertura y flexibilidad pueden conducir a beneficios tanto para los migrantes como para las comunidades de acogida. En el caso de la Universidad Autónoma de Guerrero y la Universidad Autónoma de Chiapas, así como en muchas otras universidades del país, encontramos movimientos migratorios de estudiantes que buscan integrarse a una carrera universitaria con la finalidad de progresar, mejorar su calidad de vida, adquirir nuevos saberes, huir de situaciones de violencia económica, familiar, social o criminal. En este punto, probablemente se evidencie con mayor claridad que debemos observar cuáles son las fronteras que operan en nuestras universidades y cómo éstas se configuran, refuerzan y reproducen, dando como resultado en algunas ocasiones muros fortificados, en particular para aquellos estudiantes cuya lengua materna no es el español o que no manejan una variante cercana al estándar. Recuperar la noción de frontera flexible puede ser un recurso valioso para reforzar la consciencia etnolingüística positiva.

La problemática a la que se enfrentan los estudiantes hablantes de lenguas originarias o de estratos sociales desfavorecidos, así como estudiantes afromexicanos ante la exigencia del dominio del español estándar, puede relacionarse con la noción de frontera flexible en varios aspectos: movilidad y adaptación, inclusión y diversidad,

permeabilidad cultural, acceso a la educación y políticas lingüísticas. Esta frontera flexible permite la coexistencia y la intersección de diversas culturas y lenguas, promoviendo un entendimiento y una valorización mutua al ser un "lugar de encuentro" y una "zona de transición", donde las identidades se superponen y se negocian constantemente (Anzaldúa, 1987). Según la autora, la frontera no es solo una línea geográfica sino una "frontera cultural" donde las personas de diferentes orígenes se encuentran, intercambian y transforman sus identidades. Esta idea se refuerza en el trabajo de Pratt (1991) sobre los *contact zones* o zonas de contacto, donde se describe cómo las culturas interactúan y se transforman mutuamente en espacios compartidos, al igual que ocurre en las aulas universitarias de México, al ser éstas reflejos en menor escala de la gran realidad sociolingüística y cultural del país.

Por tanto, la frontera flexible permite una adaptación que no es simplemente lingüística, sino también cultural y social, pues resalta la importancia de incluir y reconocer la diversidad, la importancia de la equidad, así como promover un entorno de mayor justicia social; por lo tanto, en el contexto de los estudiantes hablantes de lenguas originarias en la UAGro o la UNACH, y de grupos autorreconocidos como afroamericanos, permitir que los estudiantes naveguen entre su lengua materna y el español estándar sin perder su identidad cultural tendría que ser un valor rector de la convivencia escolar y académica. García y Wei (2014) argumentan que la educación bilingüe y la translingüística (en tanto uso de múltiples lenguas de manera dinámica) son esenciales para el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en el aula.

Al igual que las fronteras flexibles permiten el flujo de personas y culturas, los estudiantes bilingües transitan entre dos mundos culturales, usando el español estándar como una herramienta para integrarse en el ámbito académico (Becerra 2019; 2021) mientras mantienen su identidad cultural pese a los procesos coercitivos que puedan enfrentar en dicho proceso (Ortega, 2020).

La flexibilidad en la gestión de fronteras también se relaciona con la equidad en el acceso a la educación. Menken y García (2017) sostienen que la educación bilingüe que valora la lengua y cultura de origen de los estudiantes puede mejorar su rendimiento académico y bienestar emocional. En Chiapas y Guerrero, la exigencia del dominio del español estándar como condición para destacar entre la población estudiantil, puede representar un escenario de exclusión respecto a diversas prácticas sociales y académicas, tanto en la vida universitaria como en la vida social. La frontera flexible sugiere una pedagogía inclusiva que integre y valore las lenguas, así como las culturas diversas,

permitiendo a los estudiantes de contextos marginados acceder con mayor plenitud a la experiencia escolar.

La necesidad de políticas lingüísticas universitarias inclusivas y justas

Las políticas lingüísticas inclusivas son esenciales para promover la equidad y la justicia social. Shohamy (2006) destaca la importancia de las políticas lingüísticas inclusivas para garantizar los derechos lingüísticos de todos los ciudadanos. En Chiapas y Guerrero, la apertura para implementar políticas universitarias que valoren las lenguas originarias y las variantes hispánicas afrodescendientes constituirían un paso hacia una mayor justicia social. La frontera flexible implica adoptar políticas que no sólo fomenten la tolerancia, sino que promuevan activamente el uso de múltiples lenguas en la educación, resistiendo la marginalización y promoviendo una verdadera inclusión. Heugh y Stroud (2020) argumentan que la educación debe ser un medio para la emancipación y la justicia social, de manera que adoptar una frontera flexible en la educación implica una pedagogía que reconozca y valore las lenguas y culturas de todos los estudiantes, permitiéndoles participar plenamente en la vida universitaria sin sentir que deben renunciar a su identidad, combatiendo así la alienación y promoviendo una mayor justicia social, justo como sugieren Betts y Collier (2017) y Shohamy (2006).

El español indígena: un correlato de la lealtad etnolingüística

En el México posrevolucionario del siglo XX, la política de alfabetización en español se implementó con el objetivo de crear una identidad nacional unificada. El sistema educativo estatal promovió el español como la lengua oficial y principal medio de enseñanza, dejando de lado las lenguas indígenas. Este enfoque buscaba modernizar al país y buscaba la integración de los pueblos indígenas y afromexicanos al proyecto nacional. Estas políticas lingüísticas trajeron consecuencias significativas para las comunidades indígenas y afromexicanas, pues la imposición del español significó en varios casos una aproximación a la extinción de sus lenguas y culturas ancestrales, tal como lo señala Flores Farfán (2001), "las políticas educativas en México han privilegiado la lengua española, relegando las lenguas indígenas a la invisibilidad y la marginación" (p. 37). La subordinación de las lenguas indígenas no sólo lastimó la autoestima y la identidad cultural de estos pueblos, sino que también creó una brecha educativa y social.

Hornberger y King (1996) señalan que "la marginalización de las lenguas indígenas en la educación ha contribuido a la perpetuación de desigualdades sociales y económicas" (p. 321).

A pesar de los esfuerzos relativamente recientes para reconocer y revitalizar las lenguas indígenas con programas bilingües y biculturales, los efectos de décadas de políticas asimilacionistas aún persisten. Las comunidades indígenas y afromexicanas siguen enfrentando grandes desafíos para preservar sus lenguas o variantes dialectales del español según sea el caso y participar plenamente en la comunidad universitaria. De acuerdo con Hamel (2008):

La política lingüística educativa en México ha sido históricamente monolingüe y monocultural, orientada hacia la asimilación de los indígenas al español y a la cultura nacional hegemónica, lo cual ha contribuido a la pérdida de lenguas indígenas y a la discriminación de sus hablantes. (p. 10)

Por lo anterior, es de vital importancia observar que las políticas educativas no solo reconozcan la diversidad lingüística del país, sino que también promuevan activamente el uso y desarrollo de las lenguas indígenas en todos los ámbitos de la vida pública y privada (Hamel, 2008).

Elisa Ramírez, escritora y socióloga que ha orientado su trabajo en la conservación de la tradición oral y la educación bilingüe, arguye con firmeza que otra de las consecuencias de la implementación de las políticas lingüísticas de alfabetización hegemónica que ha permanecido desde la colonia hasta nuestros días es el fracaso de las políticas lingüísticas de erradicación de las lenguas originarias y la ambigüedad de las políticas actuales que pretenden promover la permeabilidad cultural y lingüística:

La prohibición tajante de usar lenguas nativas en asuntos oficiales data del siglo XVII, la permanencia de tantas lenguas hasta nuestros días es señal del fracaso de dicha política. El reconocimiento legal de nuestro país como una entidad multicultural y multilingüe, apenas en 2003, representa un cambio radical en la política que promovía la desaparición de los idiomas autóctonos -así sea meramente formal. La castellanización obligatoria en todas las escuelas indígenas muestra la ambigüedad de dichas leyes. (Ramírez, 2006, p. 10)

En este punto, queremos resaltar que una de las estrategias de resistencia y subsistencia ante las políticas del siglo XX ha sido el surgimiento de diversas variantes

de español, emergidas de la necesidad de una *lengua franca*³ para el desarrollo e inclusión de las familias en la vida económica y social. Estas variantes en donde el español funge como *lengua de sustrato*⁴, no solo se caracterizan por la influencia de las lenguas originarias en su léxico, fonología, sintaxis o semántica, sino por ser —en muchas ocasiones— un vehículo de saberes, cosmovisiones, e innovaciones de adaptación identitaria y no únicamente calcos lingüísticos, dando forma a una manera de expresión que en lo sucesivo llamaremos *español indígena*, el cual pretende ser una categoría analítica que nos permita la reflexión sobre un grupo de variantes hispánicas que se encuentran en la periferia de las variantes de prestigio. Por esta misma razón, incluimos a las variantes empleadas por los pueblos afromexicanos y podríamos, además, añadir el empleo de variantes e incluso sociolectos afectados por estos fenómenos de exclusión. Dicho lo anterior, no pretendemos un uso clasificador o señalador de personas que lo empleen, sino uno emancipador y reivindicativo de la diversidad.

El *español indígena* es un concepto que nos ayuda a mostrar cómo los estudiantes de comunidades indígenas en Chiapas y Guerrero han incorporado este español, transgresor a la norma y de resistencia identitaria, en su vida cotidiana. En el caso de estudiantes bilingües, es común que —así como en muchos otros lugares donde las lenguas de prestigio dominantes tienen amplia aceptación y la consciencia etnolingüística positiva no ha sido reforzada— las lenguas originarias sólo se usen en la casa familiar y sean mayormente entendidas (no habladas) por las nuevas generaciones. Debido a las fuerzas hegemónicas del empleo del español, los jóvenes suelen mostrar poca competencia sobre el dominio hablado y escrito del español, o simplemente, puede haber *inseguridad lingüística*; este último término es importante porque hace referencia a las situaciones en las que los hablantes "sienten que su propio uso del lenguaje es inferior o incorrecto en comparación con una norma estándar o prestigiosa" (Preston, 2013, p. 544). Esta percepción puede llevar a que los estudiantes intenten modificar su habla en situaciones formales o frente a hablantes de la variedad estándar, a menudo con un resultado que aumenta su ansiedad y refuerza su percepción de inferioridad lingüística, o

³ La *lengua franca* “sirve como vehículo de comunicación entre hablantes de lugares y lenguas diferentes que no la tienen como lengua materna” (Moreno Fernández, 1998, p. 237).

⁴ El *sustrato* designa el “influjo de una lengua perdida sobre otra que se ha impuesto; se trata de situaciones en las que la posibilidad o la obligatoriedad de elección llevan al abandono de la lengua propia y a su sustitución por otra lengua: en el proceso de sustitución, la antigua lengua influye o deja su huella sobre la nueva” (Moreno Fernández, 1998, p. 259).

bien, que impidan o dificulten un *switcheo* (intercalar el uso de dos lenguas o variedades) eficaz.

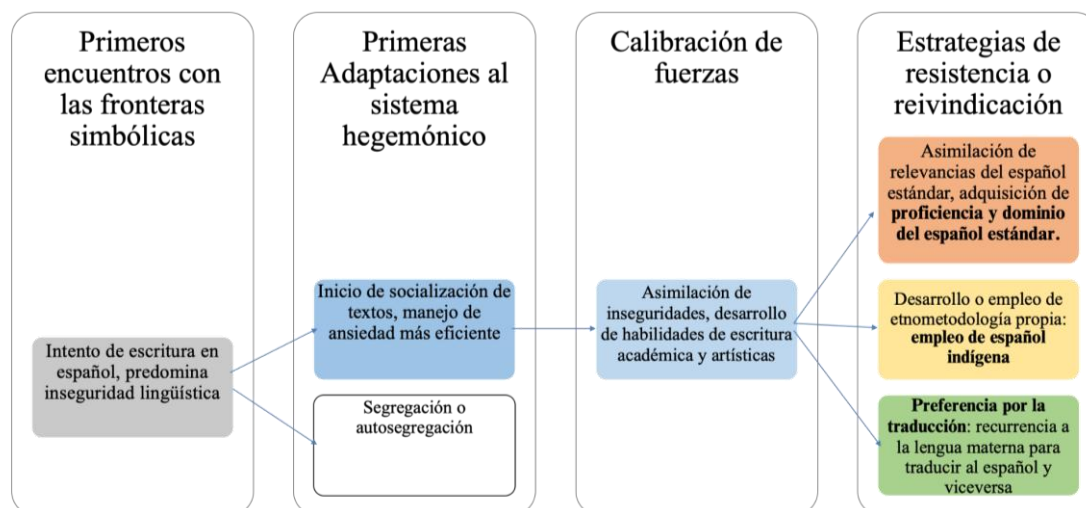
Tal y como lo ha apuntado Ramírez (2006), la educación bilingüe ha tenido responsabilidad en que el español siga avasallando las comunidades indígenas. En estricto sentido, en una nación donde las lenguas indígenas son consideradas lenguas nacionales, las escuelas bilingües sólo deberían existir en la medida que las comunidades las requirieran, o bien, tuviesen un carácter optativo, incluso para consolidar el contacto entre lenguas vecinas que no necesariamente emplearan el español. El español sería irrelevante en contextos donde, de hecho, se pretende la revitalización del uso de las lenguas indígenas.

En este contexto, el uso del español, resultado de todas estas experiencias colectivas de los pueblos y de un persistente contacto lingüístico, probablemente ha dado pie a la constitución de uno o varios tipos de español indígena. Como el lector podrá advertir, la existencia de variantes del español no supone un problema, sino al contrario, es el reflejo de las riquezas culturales y lingüísticas de los pueblos hispanoparlantes. Al respecto, es común encontrar favorecedora la experiencia de conocer distintas formas de expresión del español, en las escuelas y facultades de nuestras universidades, por ejemplo, ante la convivencia con estudiantes extranjeros provenientes de países hispanohablantes en intercambios estudiantiles; sin embargo, cuando se trata del español indígena, las valoraciones y regulaciones que se activan como parte de la *reflexividad sociolingüística* pueden estar orientadas a no reconocerlas como válidas, gramatical o estéticamente, ante la suposición de un español idealizado al interior del recinto universitario.

Ante este escenario, en el marco de la experiencia docente, hemos observado que los estudiantes aplican, al menos, tres rutas o estrategias de incorporación a la vida universitaria (**figura 1**) en las condiciones de hegemonía de la variante estándar hiper normalizada en nuestras instituciones: 1) Proficiencia y dominio del español estándar, 2) Desarrollo y empleo del español indígena, y 3) Traducción entre la lengua originaria y el español estándar (proceso menos recurrente). Una cuarta opción, más no estrategia, es la deserción escolar o la introversión a un nivel que les permita pasar casi desapercibidos, lo cual es un grado máximo de segregación y autosegregación.

Figura 1.

Trayectoria de adaptación y elección de estrategias de resistencia o reivindicación ante el español estándar.



Fuente. Elaboración propia (2024)

En el ámbito de las humanidades, una de las actividades con mayor impulso creativo está relacionada con la escritura, particularmente la creación literaria y la creación de textos académicos reflexivos. A continuación, presentamos algunos fragmentos de escritos hechos por estudiantes indígenas universitarios bilingües, lo cual facilitará entender las rutas anteriormente descritas.

Literatura hegemónica y transcultural

Preferir o elegir alguna de estas rutas o estrategias puede tener distintas implicaciones, en el caso de (1), la *adquisición de proficiencia y el dominio de la variante estándar* implica posiblemente la dificultad en la preservación de la identidad cultural del estudiante; si bien, el dominio de una variante no significa la pérdida de una identidad cultural, existe la posibilidad de que esta actitud hacia la lengua estándar sea el resultado de una escasa resistencia a la alienación y a la transculturación o aculturación forzada, y como consecuencia más largo plazo, la consciencia etnológica positiva no se haya promovido. Evidentemente, no es posible hacer aseveraciones absolutas; sin embargo, podemos advertir el devenir debido al contexto de nuestras instituciones.

En los siguientes ejemplos, al hallar la proficiencia necesaria, el hablante nativo o usuario del español estándar puede encontrar familiaridad en este texto. Sin que ello

demerite lo valioso del mismo, no necesariamente encontrará relevancias que indiquen un proceso transcultural, de permeabilidad cultural o presencia de rasgos interculturales. El texto se ajusta a la lengua estándar.

La soledad⁵

Gritas pero tu voz nadie escucha
tu alegría fallece poco a poco
lloras en vano, nadie se compadece de ti.
Solo las ramas de los árboles te acompañan
los ríos lloran contigo
El sol ya no brilla con la misma fuerza.

Para los jóvenes que optan o se les facilita más recurrir a la traducción, consideramos que esta actividad requiere un proceso cognitivo más detallado, así como de intercambios simbólicos que les permitan situarse en distintos dominios, uno el de la variante estándar y otro, el de la lengua indígena. El tránsito entre una lengua y la otra está determinado por la competencia lingüística del lector-receptor, así como del escritor. Desde un enfoque que procure la flexibilidad de fronteras flexibles,

Para quienes optan o se les facilita el uso de lo que hemos denominado español indígena, hay dos formas de verlo: a) Como un proceso de transición y dominio de la lengua estándar, b) Como una variante del español con valor intrínseco y de uso trascendental. Este segundo punto se muestra en los siguientes ejemplos. En el primero, el español asoma regionalismos, pero también la influencia sintáctica de la(s) lengua(s) de sustrato, pues el orden evidenciado no es el canónico (sujeto, verbo, objeto).

(Sin título)⁶

Ohí voz
tomalo tu pozol
que hace mucho calor
¿hijito de quién sos?
¡Arrecho que sos!
Brilla el sol, brilla de día
pero mejor, échale jule a tu canía
Ya voz, totoreca
camina bien y no camines chueco.

⁵ Fragmento de un poema creado por Estela Cruz, hablante de me'phaá y español, exalumna de la licenciatura en literatura hispanoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UAGro (2019).

⁶ Poema realizado por el estudiante Wilmar Loeza Tawas (†), de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Si bien la función poética subyace a la forma de ambos escritos, este último nos permite apreciar cómo la intención comunicativa del texto es enfatizar en la adscripción identitaria del autor, usando el español (no estándar) como un puente para lograrlo.

Ahora bien, presentamos un texto concerniente a un ejercicio académico de un seminario de investigación, nótese que el alumno tiene un uso del español que se distancia de español estándar, el cual está caracterizado un empleo de formas verbales con disconcordancia en número, así como sustantivos con la misma característica; también es posible observar la elisión de algún artículo definido o indefinido que pudiera interpretarse en otras variantes como necesario para tener gramaticalidad..

“UN DIAGNÓSTICO DE LA ESTRATEGIA DE LECTOR ESCRITURA DEL ESPAÑOL COMO
EN SEGUNDA LENGUA EN LA COMUNIDAD MÁ PHAÁ DE GUERRERO”⁷

Presento este trabajo con el propósito de encontrar estrategia de solución al problema que enfrenta niños bilingües (hablantes de mé phaá) en distintas escuela, donde por diversas razones incide en el aprendizaje de las demás asignaturas obteniendo bajo rendimiento escolar; debemos considerar que el idiomas original, el que aprenden en su hogar, resulta un obstáculo teniendo en cuenta que no existes texto y material didáctico y menos estrategia hechas o experimentadas para el aprendizaje del español como idioma dos: de esta forma el problema que ellos afronta durante el proceso de aprendizaje es posiblemente la comprensión tanto del hablar como de la escritura.(sic)

El texto además tiene otras características parecieran tener una influencia de calco más pragmático-cultural, por ejemplo, la preferencia de la forma sustantivada del verbo “hablar” en lugar del sustantivo “habla” tal vez para enfatizar la acción; la presencia en el título de la preposición “en” antepuesto al adjetivo “segunda” que sugiere un énfasis del locativo puesto en “la segunda lengua”; el empleo de palabras como “hogar” y “experimentadas” que sugieren una orientación experiencial con un acento más sensorial en la cotidianidad; la composición “lector escritura” que pone un mayor énfasis en el agente y lo distingue del paciente, probablemente enfocando al actor que se desea observar. A esto podemos agregar que el texto en sí es un sello identitario del autor, no solo por el tema a abordar y la adscripción explícita, sino por el mismo empleo de su variante de español (español indígena).

⁷ Texto académico realizado por el estudiante Antonino Cruz García, alumno de la licenciatura en literatura hispanoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UAGro (2019), recientemente reinscrito.

Español indígena como resistencia intrínseca

En el momento en el que los estudiantes van a iniciar sus estudios universitarios, en muchos casos, se enfrentan a un proceso de migración interna, en el cual deben abandonar sus comunidades, el hogar de su identidad cultural y trasladarse, casi siempre, a ciudades nodales de cierta importancia económica y política estatal, como es el caso de Chilpancingo de los Bravo en el estado de Guerrero, o Tuxtla Gutiérrez en el estado de Chiapas.

En Guerrero, los jóvenes parten de comunidades y pueblos situados en alguna de las 8 regiones del estado: Norte, Montaña, Centro, Costa Chica, Costa Grande, Acapulco, Tierra Caliente y Sierra. Las comunidades étnicas no hispanohablantes con mayor presencia en el estado corresponden a la *ñuu savi*, la *me'phaa*, pueblos nahuas, así como a los *ñomndaa*, además, la región de la Costa Chica y Costa Grande también se caracteriza por tener presencia de comunidades afromexicanas que aunque hispanohablantes, su variante se caracteriza por tener rasgos fonológicos y léxicos vinculados con raíces africanas (Aparicio, 1993; Aguirre, 1974), lo que los sitúa fuera del español de prestigio del estado.

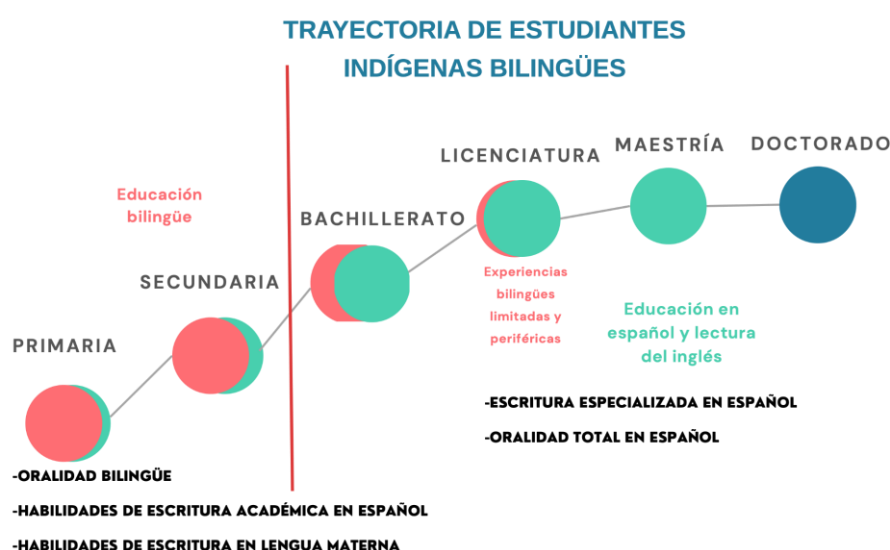
Un caso similar se aprecia en el estado de Chiapas, pues en 2022 se registró una matrícula de 1 379 estudiantes que declararon hablar alguna de las lenguas indígenas del estado, particularmente las mayoritarias: *tseltal*, *tsotsil*, *ch'ol* o *tojolabal* (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2023). De esta población, 1 015 estudiantes refirieron pertenecer a algún grupo étnico, cuya procedencia corresponde a alguna de las 15 regiones en que se divide al estado, entre las cuales la UNACH tiene presencia física en: i) Metropolitana, ii) Valles Zoque, iii) Mezcalapa, v) Altos Tsotsil-Tseltal, vi) Frailesca, vii) De Los Bosques, ix) Istmo-Costa, x) Soconusco, xiii) Maya y xv) Meseta Comiteca Tojolabal. Asimismo, algunos estudiantes provienen de alguna de las cinco regiones en donde la UNACH aún no posee planteles, sino educación a distancia: iv) De los Llanos, viii) Norte, xi) Sierra Mariscal, xii) Selva Lacandona y xiv) Tulijá Tseltal Chol (Universidad Autónoma de Chiapas, 2022).

Una vez situados en la universidad, comienzan a hacerse palpables las primeras fronteras impuestas por la hegemonía del español estándar —el cual, deberíamos añadir, es una variante local también, pero con la particularidad de gozar de prestigio. De inicio, los estudiantes no pueden transitar entre su lengua materna y el español, posteriormente, las variantes de español indígena que ellos poseen, en varias ocasiones con un dominio

limitado estrictamente en el ámbito académico, no funge como un mediador ideal entre el proceso educativo y sus prácticas académicas y sociales en la universidad. Presentan dificultad en su adaptación porque, como vimos con anterioridad, ésta adecuación no es simplemente lingüística, sino también cultural y social. En el siguiente esquema (**figura 2**), se puede observar cómo es que la implementación de una deficiente educación bilingüe, la cual les permite tener cierto respaldo en sus prácticas comunicativas, se ve anulada al ingresar a la universidad.

Figura 2.

Trayectoria de estudiantes indígenas bilingüe



Fuente. Elaboración propia (2024)

En nuestros casos particulares, la Facultad de Filosofía y Letras en la UAGro y la Facultad de Humanidades en la UNACH conforman el foco de experiencias docentes y académicas que nos han acercado a la observación de los efectos de la hegemonía del español estándar y sus consecuencias en la vida académica de los estudiantes. Este tránsito obligado a la universidad (**figura 2**) implica también un problema de accesibilidad y de inclusión, no de forma burocrática, sino de forma sistémica a lo largo de la carrera universitaria ejercida a través de las actitudes y fincada en las creencias e ideologías de los distintos actores de la comunidad educativa. La permeabilidad cultural se da en un solo sentido, pocas veces ocurre desde su cultura de origen. Sólo en algunos casos, particularmente en aquellos en los que los jóvenes emprenden tareas de

reivindicación, creación (mayormente literaria) y expresión artística, se da un flujo de perspectivas significativas.

Los estudiantes indígenas y provenientes de pueblos originarios como los afromexicanos suelen incorporarse a las dinámicas, observando o experimentando estas acciones de exclusión, falta de permeabilidad cultural, dificultad de acceso a la vida académica, haciéndose conscientes de su dificultad de adaptación o de la falta de equidad existente de frente a sus iniciativas en las prácticas académicas y sociales suscitadas al interior.

Conclusiones

Observar estas aplicaciones en la vida universitaria, nos permite obtener una herramienta para visualizar aspectos en los que la urgencia de flexibilización es inminente. Finalmente, es importante aclarar que lo anteriormente expuesto, no pretende ser una reflexión deontológica, la gestión para una mayor flexibilidad de las universidades es una tarea pendiente que atañe a todos los actores activos en estas instituciones. Los estudiantes y algunos profesores ya llevan a cabo prácticas sociales y académicas para contrarrestar las fuerzas hegemónicas del español estándar escrito y oral que pesan sobre ellos, algunas veces como parte de la toma de conciencia de estos fenómenos de dominio y sometimiento y, en otras, de forma más intuitiva, mas siempre con la misma intención: flexibilizar. Además, es importante tomar en consideración, como lo menciona Hernández (2019), la existencia de prácticas que se reproducen por parte de los miembros de las comunidades universitarias, las cuales complican la flexibilización de las fronteras lingüísticas, culturales, simbólicas y académicas:

Muchas prácticas culturales de los sectores populares reproducen relaciones de dominación y opresión que deben ser desmontadas justo por una educación y alfabetización críticas; por ejemplo, machismo, misoginia, homofobia, consumismo, fanatismo religioso, desprecio hacia el conocimiento, excesiva admiración de figuras mediáticas, etc. (Hernández, 2019, p. 368)

y éstas, a su vez, conforman parte de los muros que se permean en la comunidad universitaria, al cual hay que hacer frente en la cotidianidad porque...

... un verdadero proyecto cultural y educativo no puede limitarse a ofrecer espacios de confort emocional inmediato a una población cuyas vidas están fundamentalmente dominadas por las violencias criminal y estatal, el miedo, y la exclusión económica,

política, educativa y cultural. En el mejor de los casos, el resultado de los esfuerzos culturales así enfocados es la producción de *gente pobre, pero leída*. (Hernández, 2019, p. 365)

De esta manera, el término de *frontera*, utilizado no solo en el ámbito de la política internacional, sino en los estudios sobre comunicación intercultural, nos permite enfocarnos en puntos clave que podrían considerarse para contrarrestar los efectos de la hegemonía del español estándar, el cual ha operado como una fuerza que marginaliza otras variantes lingüísticas y lenguas indígenas, creando una dinámica de exclusión en el ámbito académico.

El ejercicio de "fluir libremente" por el mundo poético que la lengua originaria permite codificar es, precisamente, la estrategia de resistencia que los estudiantes universitarios trazan todos los días, más allá de interferencias lingüísticas. Asumimos que ésa es la lealtad etnolingüística consciente; ésa es la estrategia que configura la frontera flexible. Por tanto, usar la lealtad etnolingüística como puente (mediación) entre dos mundos aparentemente incompatibles (lengua estándar *versus* lenguas indígenas) representa una potencial estrategia para llevar a los estudiantes bilingües hacia un español que reconozca y refleje su visión de mundo.

Referencias

- Aguirre, G. (1974). *Cuijla: esbozo etnográfico de un pueblo negro*. Fondo de Cultura Económica.
- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands | La Frontera*. Capitán Swing Libros.
https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Giro_descolonizador/Frontera-Gloria_Anzaldua.pdf
- Aparicio Prudente, F. (1993). *Choco, chirundo y chando: Vocabulario afroestizo*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bauder, H. (2011). Towards a critical geography of the border: Engaging the dialectic of practice and meaning. *Annals of the Association of American Geographers*, 101(5), 1126-1139. <https://doi.org/10.1080/00045608.2011.577363>
- Becerra, G (2019). El papel de la reflexividad sociolingüística en la creación literaria en español por estudiantes indígenas. *Revista de Literatura Mexicana Contemporánea*, 77, (pp XXXII-XL).
- Becerra, G. (2021). Reflexividad sociolingüística como punto de inflexión en la enseñanza de la gramática española en contextos plurilingües. En Carrasco, A., *Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos* (pp. 152-162). S.M. Ediciones.
- Betts, A. y Collier, P. (2017). *Refuge: Transforming a broken refugee system*. Penguin Books.
- Fishman, J. (1997). *In praise of the beloved language. A comparative view of positive ethnolinguistic consciousness*. Mouton de Gruyter.
- Flores Farfán, J. A. (2001). *Lenguas en peligro y movimientos de revitalización en América Latina: reflexiones desde la sociolingüística antropológica*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Hamel, R. E. (2008). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, 6(2), 7-26.
- Hamel, R. E. (2008). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, 6(2), 7-26.

- Hernández-Zamora, G. (2019). From new literacy studies to decolonial perspectives in literacy research. *Íkala, Revista De Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363–386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>
- Heugh, K. y Stroud, C. (2020). Multilingualism and the language policy and practice interface: Findings and implications. *Current Issues in Language Planning*, 21(4), 377-397. <https://doi.org/10.1080/14664208.2020.1814496>
- Hornberger, N. H. y King, K. A. (1996). Bringing the Language Forward: School-Based Initiatives for Indigenous Language Revitalization in Peru and Ecuador. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1(4), 285-319. <https://doi.org/10.1080/13670059808667686>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020). *México en cifras, Indicadores, Población, Lengua indígena*. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/#tabMCcollapse-Indicadores>
- Menken, K. y García, O. (Eds.). (2017). *Language policy in education: Critical issues*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315649884>
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel Barcelona.
- Muñoz Cruz, H. (1986). Un panorama de los estudios sociolingüísticos sobre etnicidad y constitución de identidades en México. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 4(11), 281–297. <https://doi.org/10.24201/es.1986v4n11.1220>
- (2010). *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio sociocultural*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Biblioteca de Signos-Ediciones del Lirio.
- (2023). *Usar, enseñar, aprender lenguas en la diversidad, globalización y movilidad: Perspectivas conceptuales y metodológicas*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Ediciones del Lirio.
- Ortega, E. (2020). Procesos coercitivos en el aprendizaje lectoescritor: el caso del español en Chiapas. En *Sujetos y contextos de las violencias en América Latina. Aportes teóricos y evidencias empíricas* (pp. 343-356), UNICACH.
- Portantiero, J. C. (2019). *Los usos de Gramsci*. Tierra del Sur. Cooperativa de trabajo. <https://gramscilatinoamerica.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/04/los-usos-de-gramsci.pdf>

- Preston, D. R. (2013). Insecurity, linguistic. En J. K. Chambers y N. Schilling (Eds.), *The handbook of language variation and change* (pp. 541-562). Wiley-Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781118335598>
- Ramírez, E. (2006). *Educación indígena: Una deuda histórica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://librosoa.unam.mx/bitstream/handle/123456789/330/V52.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Rumford, C. (2006). Theorizing borders. *European Journal of Social Theory*, 9(2), 155-169. <https://doi.org/10.1177/1368431006063330>
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203387962>
- Universidad Autónoma de Chiapas (2022). *Numeralia*. <https://www.unach.mx/acerca-de/numeralia>
- Velázquez Castillo, A. y Nogueira Beltrão, B. (2023). *Los prejuicios lingüísticos en México*. Conocimientos indisciplinados, Universidad de Guadalajara.