



Revista del CESLA
ISSN: 1641-4713
ISSN: 2081-1160
bebereza@uw.edu.pl
Uniwersytet Warszawski
Polonia

La lengua materna indígena y las paradojas de las políticas lingüísticas

 **Rebolledo Recendiz, Nicanor**

La lengua materna indígena y las paradojas de las políticas lingüísticas
Revista del CESLA, vol. 30, pp. 17-36, 2022
Uniwersytet Warszawski

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243374728004>

DOI: <https://doi.org/10.36551/2081-1160.2022.30.17-36>




Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Debate

La lengua materna indígena y las paradojas de las políticas lingüísticas

The Indigenous mother tongue and the paradoxes of language policies

Nicanor Rebolledo Recendiz
Universidad Pedagógica Nacional, México
nrebolle@upn.mx
 <https://orcid.org/0000-0003-0024-7727>

Revista del CESLA, vol. 30, pp. 17-36,
2022

Uniwersytet Warszawski

Recepción: 22 Abril 2022
Aprobación: 28 Diciembre 2022

DOI: [https://doi.org/
10.36551/2081-1160.2022.30.17-36](https://doi.org/10.36551/2081-1160.2022.30.17-36)

Resumen: El artículo analiza y plantea algunas reflexiones en torno a las lenguas maternas indígenas, las políticas de revitalización lingüística y sus relaciones con la política lingüística y la educación indígena rural y urbana, en México. El análisis se enmarca dentro de los estudios del bilingüismo y la politología lingüística, campo en el cual se discute el concepto de lengua materna para determinar estatus y alternativas de planificación de la enseñanza, sea como primera lengua o segunda lengua, lengua vehicular, lengua hegemónica de enseñanza o lengua minoritaria; las reflexiones abordan las implicaciones ideológicas en la educación indígena y la política lingüística, en particular sobre la toma de decisiones en las escuelas respecto a la enseñanza (adquisición) y la revitalización de las lenguas indígenas.

Palabras clave: lengua materna, lengua indígena, bilingüismo, educación indígena, política lingüística.

Abstract: The article analyzes and proposes some reflections about indigenous mother tongue and linguistic revitalization policies, their relations with language policy and rural and urban indigenous education in Mexico. The analysis is framed within the studies of bilingualism and linguistic politology, a field in which the concept of mother tongue is discussed to determine status and planning alternatives for teaching, whether as first language or second language, vehicular language, hegemonic language, or teaching minority language; the reflections deal with the ideological implications in indigenous education and language policy, in particular on decision-making in schools regarding the teaching (acquisition) and revitalization of indigenous languages.

Keywords: mother tongue, indigenous language, bilingualism, indigenous education, linguistic policy.

Introducción

El año 2019 cierra con una noticia muy discreta pero significativa que circuló en diferentes diarios nacionales el 17 de diciembre, acerca de la clausura del Año Internacional de las Lenguas Indígenas en la que la actriz mixteca Yalitzá Aparicio, embajadora de buena voluntad de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para los pueblos indígenas, en su intervención más que elocuente en el Foro de la Asamblea General, pugnó por mantener los esfuerzos de revitalización de los idiomas originarios y las lenguas indígenas. En su discurso no dudó en complacer las expectativas de los oyentes y de seguir el guión hecho para hablar sobre lo que se espera de una mujer indígena cuando toma la palabra para manifestar el sufrimiento discriminatorio de que ha sido objeto y el olvido de los gobiernos por lo que más aprecia: su lengua materna. La imagen de la actriz refuerza aquello que la sociedad entera desea ver en los indígenas: el sufrimiento indígena, la lengua como signo de autenticidad y el orgullo indígena como elemento político.

Desde 1999 que se proclama el 21 de febrero Día Internacional de la Lengua Materna a la fecha, se vienen celebrando en México festivales conmemorativos, así como también numerosos eventos de corte político-académico donde se debate el tema de las lenguas maternas indígenas (LMI), frecuentemente enmarcados dentro del campo de la alfabetización y la educación formal de la población indígena. En los últimos tiempos este interés se ha extendido a otras áreas de interés como la enseñanza y la revitalización de las lenguas indígenas (LI), pero lo importante a destacar aquí es la difusión de la idea de que las lenguas maternas (LM) representan en el imaginario social las LI y que éstas deben ser protegidas por los gobiernos ante la amenaza de su desaparición y los activistas indígenas por su parte asumen esa batalla como propia. Además, se agregan dos elementos ideológicos a todo esto: el año 2019 fue declarado Año Internacional de las Lenguas Indígenas y además se crea un ambiente político muy cargado de imágenes y rituales asociados con la Cuarta Transformación y el nuevo y acrisolado indigenismo mexicano.

Llama la atención el hecho de que las lenguas indígenas ingresan como componente básico del ritual de toma de posesión del presidente de la República, pues se dejan escuchar públicamente y se propaga una sensación de aliento para quienes las usan cotidianamente para comunicarse. Después de todo, eso que parece una política lingüística insurrecta no representa otra cosa que la instauración de un marco político de nuevas relaciones de los pueblos indígenas y afromexicanos, con la meta de trabajar con el gobierno de la Cuarta Transformación. A su vez, es un claro ejemplo de un ritual de pasaje político que busca inaugurar una nueva etapa del indigenismo mexicano utilizando la viva voz de los hablantes y que busca despojarse del viejo estilo de hacer política lingüística utilizando máscaras y traducciones.

Las reflexiones que siguen se relacionan con las LMI, en la educación y la política. Es un tema que se enmarca dentro de la politología lingüística, un campo de investigación del bilingüismo y la educación bilingüe, en el cual se discute el concepto de LM para determinar alternativas de planificación de la enseñanza, sea como primera lengua (L1), segunda Lengua (L2), lengua vehicular (LV), lengua de enseñanza (LE) o lengua minoritaria (LM). Aunque hay abundantes referencias sobre el concepto de LMI, pensamos que muy pocos autores -menos aún políticos de las lenguas- se han detenido a analizar sus implicaciones ideológicas en la educación y la política lingüística. Según Calvet (2017, p. 15), “la politología lingüística nos permite analizar el multilingüismo en el contexto de la globalización a través de una perspectiva lingüística, elaborar hipótesis sobre sus vertientes de influencia ideológica y explorar posibles modalidades de gestión”. Es un campo de estudio de la sociolingüística que se centra en el análisis de las decisiones (inducidas, con libertad individual o colectiva) que toman los hablantes respecto de sus propias lenguas, cuando dejan de hablarse, cuando se les prohíbe hablarlas, cuando se les permite hablarlas, etc. Son decisiones que los hablantes toman respecto de sus propias lenguas, en las que intervienen actores como el Estado, organizaciones, grupos, familias o individuos, en las que tales decisiones suelen estar encuadradas dentro de un vasto territorio ecolingüístico donde existen varios centros de decisión y en el que están implicados varios actores que buscan qué hacer con ellas, o sea, decidir sobre su destino como lenguas de uso público o privado. Por otro lado, Calvet (2017, p. 12), dice que “surge un problema cuando existen varios centros de decisión, pues suelen implicarse diferentes decisiones o distintos actores considerados jugadores competentes con intereses muy diversos, sea para cooperar o para ganar dividendos en el mercado lingüístico”. Siguiendo esta perspectiva de análisis, trataremos de abordar los procesos de poder subyacentes y las determinaciones ideológicas que hay detrás del uso políticamente correcto del concepto de LMI para comprender los intereses puestos en juego y de ese modo apreciar su capacidad de movilización política.

Vista así la cuestión, son dos temas sobre los cuales nos interesa centrar nuestras reflexiones: 1) la ideología de la LM en la lucha por los derechos lingüísticos de las poblaciones indígenas, tanto en situaciones de migración nacional o transnacional, como de vida residencial en comunidades urbanas y rurales; y 2) las implicaciones de orden pedagógico en la introducción de la LMI o lengua materna español. En ambos temas encontramos cuestiones relacionadas con la LM como capital político y esencialismo estratégico que, vistos desde esta lente descubrimos, por un lado, la capacidad de movilización de las poblaciones indígenas en torno al fortalecimiento de sus LM y, por otro, la intención de instrumentalizar acciones prácticas, como la elaboración de métodos y materiales de enseñanza.

El concepto de lengua materna

Lengua materna LM es un término usado habitualmente en la literatura antropológica y sociolingüística, sobre todo en las investigaciones sobre el bilingüismo, en las cuales definen de algún modo la LM como lengua de herencia o la lengua del hogar y de la primera infancia de una persona, indistintamente. Al respecto encontramos diferentes conceptos y puntos de vista respecto a la manera de concebir el uso del término de LM. Algunos autores definen la LM como la lengua que se habla en casa, incluso defienden ese uso acriticamente, argumentando que juega un papel importante en la identidad de los grupos minoritarios y el desarrollo de los sentimientos de una comunidad, y que para esos casos la educación es la clave para la integración de los grupos étnicos minoritarios a sus respectivas comunidades étnico-nacionales. Este argumento es retomado por la UNESCO en su documento de 1954 para defender las ventajas de la educación vernácula y recomienda a su vez comenzar la vida escolar de los niños con LM, pues ello “mitigará la ruptura entre la casa y la escuela” (UNESCO, 1954).

Por otra parte, algunos autores cuestionan su uso y aportan numerosos argumentos al respecto para mostrar los equívocos. Por ejemplo, Kaplan y Baldauf (1997), señalan que una madre que habla tamil en Malasia, posiblemente sus hijos adquieran primero el tamil, el bahasa, el chino o posiblemente el inglés. Es muy difícil saber qué lengua aprendieron en casa, tal vez sea inglés o el chino, pero lo más probable es que el tamil no sea para este caso la LM de los hijos. Una persona puede ser hablante nativo de un idioma a pesar de que su madre no lo sea. “Entre otras cosas, esto nos lleva a suponer que es casi imposible designar la LM de esa persona. Por eso el término LM es útil en unos casos y en otros no” (Kaplan y Baldauf, 1997, p. 36). Hay otras razones por las cuales el término de LM debe ser cuestionado, según Baker y Prys Jones (1998), el término tiende a usarse más para referirse a la LM de las minorías y no para las mayorías lingüísticas, por lo tanto, es un término que ha servido para separar mayorías y minorías, o mucho peor, para discriminar la lengua con menor o mayor poder (económico y político). Precisamente, Romaine (1996) pone la mano en la llaga cuando dice que con “frecuencia un grupo étnico es considerado minoría lingüística sobre la base de su LM. La idea de tener una lengua propia, materna, es un requisito de etnicidad que puede ser usada por los estados y su población dominante para rechazar las demandas de estatuto especial de cualquier grupo que haya cambiado su lengua nativa por la lengua de la mayoría” (Romaine, 1996, p. 57).

Por otra parte, Skutnabb-Kangas y Cummins (1988) han mostrado las dificultades que hay para definir LM y para allanar el camino sugieren la utilización de cuatro criterios para tener una definición más acabada: 1) por el origen (los idiomas que aprendió primero); 2) por la competencia (los idiomas que conoce mejor); 3) por la función (los idiomas que más usa) y 4) por la identificación los idiomas con los que se identifica y para identificar a otros (Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988, p. 11). Concluyen diciendo que a menudo es imposible identificar la LM de una persona, a menos que se trate de

conocer algunas de sus dimensiones particulares como el origen o la competencia, la función o la identificación. Una vez consideradas las prácticas lingüísticas de las personas podemos cuestionar si es adecuado o no usar el término de LM para identificar las lenguas que se hablan en el hogar. Sostiene que la violencia física por hablar la LM en países occidentales ya no ocurre, sin embargo, insiste en que todavía es común que los educadores bien intencionados reprendan a los niños de las minorías por hablar su LM y de paso aconsejen a los padres de familia a que hablen la lengua de la escuela para fortalecerla y no la del hogar. La idea de reforzar la lengua de la escuela es algo que tanto padres como estudiantes internalizan y que los resultados son devastadores para la LM.

En el mismo sentido, Romaine (1996), escribe que “la lengua materna no es un término técnico únicamente y su uso plantea muchos problemas. En uno de sus sentidos evoca en la gente la figura de la madre como depositaria pasiva de la lengua, encargada de trasmitirla a sus hijos. Sin embargo, en algunas comunidades son los padres los que se ocupan de esa trasmisión” (Romaine, 1996, p. 56). Además anota que el problema para definir la LM de una persona surge precisamente cuando esa misma persona en su calidad de migrante de segunda generación está obligado a hablar la lengua del lugar que lo acoge, por supuesto sin dejar de hablar en casa a sus hijos la lengua de origen, además de enfrentar cotidianamente la presión de una situación que lo obliga a aprender la lengua del lugar que lo acoge y la lengua vehicular de la escuela. Señala que este mismo problema ocurre en otros contextos multilingües, como el de los hablantes paquistaníes de panyabí que reclamaron el urdu, como lengua nacional de Paquistán, como su lengua materna, en lugar de panyabí, que se usa para hablar en casa. “Por razones religiosas el urdu es una lengua común entre los paquistaníes, mientras que el panyabí no lo es. Sin embargo, los sijs de Gran Bretaña dirán que su lengua materna es el panyabí y aducirán las mismas razones para considerar que su lengua materna es el panyabí (Romaine, 1996, p. 57).

Este mismo problema para definir la LM está presente en la forma de identificar la LM en algunos grupos indígenas amazónicos del Bajo Uapés, donde la madre habla varias lenguas, incluso distintas a las lenguas que habla el marido. La organización social de estos grupos indígenas está regulada por las relaciones entre las lenguas habladas nativas incluida el portugués, lengua que recientemente es lengua de prestigio y de comunicación intercultural, y que los jóvenes sobre todo mujeres prefieren hablarla más en detrimento de sus propias lenguas maternas. Los grupos asignan funciones específicas a la lengua de la madre, frente a la lengua del padre en las prácticas sociales multilingües de los grupos en contacto. Un caso etnográfico ilustrativo y multicitado de grupos indígenas del Bajo Uapés, muestra la complejidad con la que se tejen las relaciones interétnicas y de multilingüismo de una vasta región del Alto Rio Negro. Lasmar (2005), en su libro *De volta ao Lago de Leite*, encuentra que entre los tikuna y tukano del Alto Río Negro, del municipio de San Gabriel de la Cachoeria, tienen como patrón de residencia relaciones

virilocales^[1], donde las mujeres casadas de una comunidad no son nativas (no pertenecen a ella por nacimiento) y hablan lenguas diferentes a la de sus maridos, y donde los hombres hablan la lengua de sus mujeres con el objetivo de mantener relaciones con otras comunidades. “La lengua hablada por la madre es la primera lengua que aprende el niño y que después de dos años aprende a hablar la lengua del padre del grupo al cual pertenece. De ese modo, el padrón multilingüe de los niños se torna desde muy temprano una experiencia familiar” (Lasmar, 2005, p. 54). Para este caso, la relación exogámica y lengua no es una regla general que pueda ser atribuida a los grupos indígenas del Bajo Uapés. En unos casos, apunta Lasmar, sí podemos encontrar que efectivamente el grupo lingüístico corresponde con el grupo exógamo constituido por lazos de descendencia agnática^[2].

Los casos de la misma región del Bajo Uapés estudiados por Hugh-Jones (1979), identifica que la lengua basana también es hablada por los taiwano (dialecto hablado de sus vecinos afines barasana), definidos como un grupo de descendencia y como grupo de descendencia barasana incluye hablantes de la lengua makuna. “Los tariana que pertenecen a la familia lingüística aruak, viene utilizando progresivamente el tukano en detrimento de su propia lengua, no obstante, se casan con los tukano. De una manera general, no sería erróneo decir que los indios del Bajo Uapés recorren la lengua y la descendencia mítica común (donde la exogamia es vista como una consecuencia) para demostrar su pertenencia al grupo (Cf. Hugh-Jones, 1979, p. 17). En este caso como en otros, la lengua hablada por una persona es el rasgo más evidente de la identidad social de los grupos. Los kubeo, por ejemplo, “ni siempre la unidad lingüística del grupo corresponde con las reglas exogámicas, pues todos los hablantes de una misma lengua, se dividen internamente en secciones para casarse entre sí” (Goldman, 1963, citado por Lasmar, 2005, p. 65).

Por otra parte, este mismo problema se aplica para las personas que migran y que se expande como el fenómeno mismo de la migración y el multilingüismo en el mundo. Como se ha observado en los registros de inmigrantes en países como Canadá y Estados Unidos, aún está latente el problema de la definición de la LM y las leyes que la definen son extremadamente cambiantes para cada caso y para cada situación particular. Según la Ley de Lengua Oficial de 1969 en Canadá, la LM es la que se aprendió primero y que la persona usa todavía. Este precepto está basado en la vieja definición elaborada en 1940 para fines de registro censal (Romaine, 1996). En Estados Unidos, las Leyes aplicadas a los inmigrantes de la segunda generación para definir su LM han sido también muy cambiantes. García (2008) hace la referencia de que las décadas de 1910 y 1920, la segunda generación de personas inmigrantes fue clasificada de acuerdo con la LM del progenitor nacido fuera de los Estados Unidos. Sin embargo, en 1940, la Ley definió la LM como la lengua hablada en casa desde la primera infancia. Como es de notar, los primeros registros consideraban que las personas inmigrantes de segunda generación eran definidas oficialmente, de acuerdo con esta Ley son definidos como hablantes

de inglés como LM, a menos sí que tuviera el inglés como la LM antes de haber llegado a los Estados Unidos. El argumento central de esta misma autora es que la LM no es necesariamente la lengua del hogar. Aunque la LM siga siendo usada en los registros censales no significa que siga teniendo el mismo valor sociológico. Por ejemplo, el censo de 2010 en los Estados Unidos registra el 80.38% personas (233,780,338) que registran el inglés como el idioma que se habla en el hogar y el 12.19% de personas (35,437,985) que hablan español en casa (Modern Language Association, 2010).

Estos datos advierten que la LM usada en el hogar no necesariamente indica que sea la lengua que aprendieron primero y que se sigue usando todavía. Muestra, sin duda, la complejidad con la que suelen expresarse las relaciones de lengua, identidad y educación, sobre todo en la aplicación de las Leyes dirigidas a proteger las lenguas minoritarias de las desventajas académicas a las que se someten los inmigrantes y el riesgo de ser excluidos de los beneficios educativos que ofrecen los gobiernos. En el párrafo de la Ley de Pública de 2002, en Part A - Improving Basic Program Operated By Local Educational Agencies, referida a las evaluaciones de los idiomas, dice:

Cada plan estatal identificará los idiomas distintos del inglés que están presentes en la población estudiantil participante e indicará los idiomas para los cuales las evaluaciones académicas anuales de los estudiantes no están disponibles y son necesarias. El Estado hará todo lo posible para desarrollar tales evaluaciones y puede solicitar asistencia del secretario si se necesitan medidas de evaluación académica accesibles desde el punto de vista lingüístico. Previa solicitud, el secretario ayudará con la identificación de medidas apropiadas de evaluación académica en los idiomas necesarios, pero no exigirá una evaluación académica específica o modo de instrucción (Part A - Improving Basic Program Operated By Local Educational Agencies, Stat 115/ 1453)

Por ello, García (2008) sugiere utilizar el concepto de prácticas sociales del lenguaje del hogar en lugar de hablar de funciones específicas de la LM, debido a que el papel de la familia en las modernas sociedades está cambiando tan rápidamente, así como la modificación del mapa de lenguas del mundo, sin dejar de considerar que analizar los idiomas desde esta óptica limita las posibilidades de conocimiento amplio sobre la dinámica de esas mismas lenguas en otros ámbitos. Pone el ejemplo de los Teo Reo Maori para explicar la dinámica del maorí de Nueva Zelanda:

[...] no hablan el idioma con fluidez en el hogar en el presente y no es su lengua materna en el sentido literal. En la actualidad, aquellos involucrados en el movimiento de revitalización Mori a menudo se refieren a sí mismos como hablantes de segundo idioma. Pero Te Reo Mori no es su segundo idioma ni su primer idioma, ni su lengua materna. Reconociendo, sin embargo, que el bilingüismo es complejo y nunca es una habilidad completa en dos idiomas [...]. (García, 2008, p. 58)

Por otra parte, García (2008) sugiere emplear el concepto de prácticas multilingües en lugar del uso de las LM o de L2 como categorías analíticas y particularmente cuando se tratan asuntos referidos a los movimientos de revitalización de las culturas

ancestrales que colocan el acento en las LM. En este sentido, señala que para referirse al caso de los Te Reo Maori, uno debería hacerlo partiendo del hecho de que se trata de personas bilingües emergentes y no simplemente de hablantes de LM y L2. La comunidad de sordos es otro ejemplo que ilustra muy bien este mismo asunto, dice la misma autora que la mayoría de los niños sordos que nacen de padres oyentes, el lenguaje de señas puede no ser el idioma del hogar, pero que por solidaridad familiar y derecho tendría que serlo. Aunque la lengua de señas no sea la lengua materna del hogar, los niños sordos, así como los miembros de la familia están obligados por necesidad a desarrollar prácticas bilingües.

En el contexto indígena mexicano, la política de educación intercultural bilingüe (de la educación indígena), incluso la misma política lingüística indigenista (asimilacionista, bilingüe transicional y de castellanización), maneja la idea de que la LMI es la lengua del grupo étnico y de la comunidad a la que pertenece el estudiante, y este supuesto político el que determina qué las lenguas indígenas son por definición LM o L2. En pocas palabras las LMI simbolizan la identidad indígena en tanto que representan categorías de identidad cultural y lingüística.

Paradójicamente, para casi todos los casos, los hijos de una familia indígena la lengua del padre es la LM, por tanto, no de la madre, es probable que la LM sea el español y la LI sea L2. La LMI es un término que suele emplearse en la educación intercultural bilingüe en oposición a una lengua nacional, o a una lengua extranjera (y donde ambas son etiquetadas como segundas lenguas). Aunque hoy se mantiene esta visión en los textos oficiales (las políticas lingüísticas más recientes la amparan) y es políticamente correcto usar así el término de LM. Sin embargo, estudios etnográficos sobre la diversidad lingüística, demuestran que es un concepto que puede llegar a ser equívoco y tener múltiples significados, según el contexto y el objetivo político con el que se diseñe alguna acción educativa. Para usar la expresión de Herzfeld (2016, p. 97) “es un término fetiche” que entraña ideologías y prácticas burocráticas, en tanto que suministra la recreación de una experiencia compartida para la comprensión de un sistema semiótico que dispone de una lengua para la acción. Calvet (2004) plantea que el término es técnico y como tal no representa mayores problemas para su definición, pero cuando estamos frente a la LM como noción ideológica se presta a múltiples interpretaciones y puede ser usado para diversos propósitos políticos.

En síntesis, la LM es un concepto que requiere ser explicado a la luz de situaciones sociolingüísticas específicas, con mucha mayor razón cuando es un concepto que se usa para definir situaciones de bilingüismo, eso da la posibilidad de un conocimiento mayor acerca de la lengua que aprendió primero y la lengua adquirió después, a qué edad la aprendió o la lengua que mejor domina. Hoy se entiende que la familia no es necesariamente el único ámbito a través del cual se trasmite la LM: con frecuencia observamos en el seno de las familias tradicionales rupturas y continuidades que se traducen en cambio de una lengua por otra o la adquisición de una tercera lengua. Los niños

adquieren como primera lengua, la lengua que dominan en el medio en el que viven y no necesariamente la del lugar en el que nacen. Este fenómeno podemos observarlo claramente en contextos de inmigración, o bien en contextos bilingües del medio rural indígena, pero también en los ámbitos plurilingües de las grandes ciudades en la que viven la mayoría de los migrantes indígenas.

Más adelante veremos de forma breve algunos casos etnográficos que se relacionan con experiencias escolares de migrantes indígenas en la Ciudad de México, con el propósito de ejemplificar el papel de las LM como L1 y L2 en la educación escolar y el papel de los padres en la sustitución de una lengua por otra, el mantenimiento y la revitalización de la LM como lengua del grupo étnico.

La lengua materna en la educación indígena

Nos parece importante colocar algunos de los antecedentes del concepto de LM dentro del discurso educativo de la educación indígena, para tener idea de su evolución y aplicación, antes de entrar a este tema particular. En primer lugar, con el Congreso de Pátzcuaro de 1940, el estado mexicano crea instituciones para la protección y desarrollo de las LM, introduciendo iniciativas de alfabetización en lengua indígena y el uso de español como segunda lengua en las escuelas. Es así que por primera vez la alfabetización en LM se pone en marcha con el ejercicio demostrativo del Proyecto Tarasco de 1942, en la Cañada de los Once Pueblos, que sustenta la tesis de que para pasar de la LMI al español (lengua de comunicación intercultural) es indispensable retardar ese tránsito de una lengua a otra a fin de consolidar la LM y protegerla de los amenazantes peligros de asimilación al español. Este mismo planteamiento es retomado por el Instituto Nacional Indigenista desde su fundación en 1948, pero para acelerar la castellanización y reducir el tiempo de uso de la LMI. En segundo lugar, la UNESCO en el Documento Empleo de las lenguas vernáculas para la enseñanza de 1954, promueve el uso y la enseñanza de las lenguas vernáculas, con la premisa de que es el mejor medio para enseñarle a un niño indígena su lengua materna. Más tarde, la Conferencia General de la UNESCO del 17 de noviembre de 1999, proclama el 21 de febrero Día Internacional de la Lengua Materna y exhorta a los Estados Miembros y a la Secretaría a que “promuevan la preservación y protección de todos los idiomas hablados por los pueblos del mundo”, con el objetivo de “fomentar la diversidad lingüística y la educación plurilingüe, así como la sensibilización a las tradiciones culturales y lingüísticas, basándose en el entendimiento, la tolerancia y el diálogo”.

Recientemente la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), ha centrado la atención en la promoción de la interculturalidad, el bilingüismo y la diversidad, el combate a la discriminación y la revitalización de las LI. Como ejemplo de este reconocimiento y valorización de las LMI, hay en la última década varias universidades públicas y privadas, incluyendo las universidades

interculturales, que han abierto cursos para enseñar LI, con objetivos que difusión y revitalización (Cf. Rebolledo & Miguez, 2013).

Las políticas de fortalecimiento de las LMI y la educación indígena de los últimos años, tienen como foco dos grandes preocupaciones: una se refiere al tema clásico de la LI como LM dentro del curriculum de la educación intercultural bilingüe (EIB), que viene dominando una parte importante del debate innovador de la pedagogía bilingüe (Hornberger, 2003; López, 2003) y la investigación intercultural en el contexto indígena (Rebolledo & Miguez, 2013); la otra tiene que ver con la enseñanza de las LI, claramente menos valorizada en el campo de teórico y en torno a la cual se focalizan crecientes discusiones de orden didáctico (Gagné, 2002; von Gleich, 2003). A pesar de tener objetivos comunes, ambas cuestiones se discuten separadamente y con frecuencia para nutrir distintos marcos disciplinarios.

Las escuelas del subsistema de educación indígena del medio rural atienden excepcionalmente a estudiantes bilingües en sus salones clase y uno esperaría que, por ser catalogadas dentro del cuadro de escuelas indígenas, la enseñanza fuese bilingüe o que hubiese un programa de enseñanza de la LI (como L1 o L2) a lo largo de los ciclos básicos. En estricto sentido no es así, encontramos una variedad de escuelas indígenas con una diversidad de enfoques de trabajo aplicados con la introducción de las LI como LM para el desarrollo de habilidades orales, la introducción de la L1 para el desarrollo de habilidades de lecto-escritura o bien la L2 para el desarrollo de habilidades orales y de escritura. Aparentemente el panorama que nos ofrecen estas escuelas del medio rural indígena parece simple, pero visto desde la óptica de la dinámica social de las lenguas en contacto (indígenas y el español), la cuestión se vuelve más compleja, tanto para comprender el papel social de la LM en la constitución de la identidad de las familias indígenas, como para la tarea pedagógica de los profesores. La tarea que desarrollan los profesores con alumnos de diferentes grados de bilingüismo y usando variedades estándar de la LI y L2, frecuentemente no corresponde con la variedad dialectal de los alumnos. Para ambos casos el uso de las lenguas estándar son esencialmente convenciones arbitrarias que solo en la escuela pueden ser aprendidas. De ahí su efectividad sociológica para mantener las barreras entre los grupos constituidos de acuerdo con el grado de manejo de la LI, para mantener diferencias entre las escuelas regulares y del subsistema indígena.

Se ha discutido, por otra parte, en los ámbitos académicos sobre el deterioro de las LI y las condiciones cambiantes de las normas lingüísticas, cuestión que sucede en otros campos de la cultura. La gente misma de las comunidades indígenas se ha quejado del deterioro de las lenguas indígenas cuando ya no son habladas como antes a la usanza de los viejos de la comunidad. Por otro lado, muchos profesores indígenas, de igual manera se quejan de lo mismo cuando sus alumnos ya no hablan como sus padres y sugieren introducir prácticas complementarias de tipo terapéutico. Resulta interesante destacar que esas apreciaciones aparecieron a raíz de la aplicación (solo en casos muy aislados) del programa Lengua Indígena.

Parámetros Curriculares. Educación primaria indígena y de la población migrante (2011), de parte de algunos profesores cuando enfatizan la necesidad de hacer conciencia sobre la lengua indígena y enseñar las distintas variedades usadas por los alumnos.

El más reciente esfuerzo reformador de la educación indígena consiste en la elaboración de los programas de estudio Lengua Materna. Lengua Indígena y Segunda Lengua. Lengua Indígena (Libros de Primero al Sexto Ciclo), sustentados en la noción de la práctica social del lenguaje, que considera que el uso de la lengua y la competencia comunicativa es fundamental para el aprendizaje de la LM y la adquisición de la segunda lengua. La elaboración del programa parte del Modelo Educativo publicado por la SEP el 13 de marzo del 2017 y en los Lineamientos curriculares para las asignaturas Lengua Materna. Lengua Indígena y Segunda Lengua. Lengua Indígena que se encuentra en Aprendizajes Clave para la educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de junio de 2017. Es un enfoque innovador en el sentido que por primera vez la LM es introducida de modo gradual, continua y transversal, en la enseñanza de los ciclos básicos, con la intención de extender sus funciones sociales y académicas, destinando un tiempo mayor a la LMI en el currículo: ocho horas dedicadas al bloque de contenidos de lengua y comunicación, mismas que el programa deberá distribuir entre la lengua indígena como L1 o L2, español como L1 y el inglés como lengua extranjera.

Irónicamente en el pasado más reciente, funcionarios indigenistas, profesores indígenas y hasta lingüistas, se han quejado de que los indígenas no aprenden el castellano como tampoco sus LMI, una de las razones fundamentales es porque las escuelas han carecido de los instrumentos pedagógicos adecuados para hacerlo de acuerdo con los dictados de las políticas educativas (véase López, 2003). Pero además se lamentan de la desaparición de las lenguas indígenas, exactamente cuando el estado disponía de los instrumentos necesarios político-jurídicos para detener la marcha acelerada de pérdida. Ahora, por ejemplo, cuando se habla de la LM no necesariamente se alude a la lengua indígena, sino también al español. Porque en muchas familias indígenas la lengua del hogar ya no es la lengua indígena, sino el español. Contrario a lo que era antes (unas décadas atrás), ahora la lengua indígena se enseña en la escuela y se ha dejado a la escuela la función de enseñarla. Usar la LM como emblema de una lucha indígena puede llegar a confundir o desviar el propósito de la lucha, se puede pensar incluso que el objetivo de la lucha indígena es la castellanización, es decir, luchan por la LM-español. En ese contexto de cambio lingüístico se ubican justamente las imágenes contradictorias que se construyen alrededor de la LM, que se abren demasiado a la interpretación, invocando lealtades étnicas y haciendo llamados a diferenciar lo indígena tomando como elemento clave de la LI dentro de un vasto campo de las ideologías lingüísticas donde cabe también el español como LM, que incluye políticas estatales de acción afirmativa, acciones de fortalecimiento y revitalización

comunitaria, de reivindicación de derechos lingüísticos de grupos y organizaciones, la protesta de profesores y académicos contra la educación homogeneizadora. Desde esta perspectiva, el concepto de LM adquiere múltiples significados, se convierte con el paso de los años en un marco político a través de cual se vindica la identidad indígena y adquiere una amplia difusión en los dominios interculturalismo.

En síntesis, el verdadero problema radica en las decisiones y las ideologías lingüísticas que los hablantes asumen en su batallas, sea en el campo de la educación escolar o en las prácticas religiosas, económicas y laborales. Para los hablantes de una LI no siempre es fácil decidir qué lengua van a utilizar en su vida diaria, en casa o en la vida pública, la escuela o el trabajo, cuando las presiones económicas son innumerables y de incalculables efectos. La discriminación de que son objeto por hablar la LI parece adquirir un peso mayor frente a la toma de decisiones de hablar tal o cual lengua, en tal o cual lugar. Las afirmaciones de los sujetos pueden verse afectadas por factores como el prestigio, la pertenencia étnica, el prejuicio racista, la filiación política, la religión, etc.

Lenguas indígenas y educación en el medio urbano

La educación indígena en el medio urbano (la que reciben niños y niñas en escuelas regulares) es completamente diferente a la del medio rural, tiene otra historia, otra forma de trabajo y otras problemáticas. Primero, porque no hay para las ciudades un subsistema de educación indígena como lo hay para el medio rural, es decir, no hay escuelas bilingües específicas para indígenas; segundo, los profesores no son bilingües, ni los materiales didácticos; tercero, los niños indígenas cuando se matriculan lo hacen como cualquier alumno; y cuarto, las escuelas a las que llegan a matricularse niños indígenas son escuelas “regulares” pobladas por diversas etnias indígenas (con hasta ocho lenguas distintas, en muy pocos casos son bilingües). Pero la característica principal de los niños de estas escuelas es que en su mayoría la LM es el español y la LI es L2, y hay una minoría de monolingües de LI. Hemos observado que esta situación sociolingüística varía para cada escuela y para cada núcleo urbano de población indígena, donde el mantenimiento de la LI ha dependido de la edad en la que llegaron a radicar a la ciudad, el tiempo de residencia de los padres y el tipo de bilingüismo con el que llegaron. Algo muy importante para este tipo de población es que cuando llegan a la ciudad descubren que su modo de hablar es criticado y es objeto de burla de parte de la población nativa. A pesar de todo esto, la LI ha sido para los migrantes indígenas un marcador de identidad y una fuente de prestigio cuando los migrantes toman conciencia social sobre el valor de sus lenguas. En estos casos la LI como LM adquiere un valor político estratégico importante en sus demandas por educación y servicios

En México es muy reciente, incluso escaso, el interés por explorar las condiciones sociolingüísticas en las que se desarrolla la educación escolar de los migrantes indígenas bilingües en las ciudades

(estimamos que este interés surge en el momento en que se establece en 2003 el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal-(PROEIBDF). En la ciudad, las variedades lingüísticas de las lenguas indígenas se transforman, acentuándose la estratificación vertical del castellano como lengua de comunicación intercultural (hablar castellano “correcto”) y las personas que hablan alguna lengua indígena son más propensas a ser discriminados por hablar alguna variedad regional (hablar castellano no estándar). A medida que los migrantes indígenas abandonan sus lenguas por efecto de la asimilación cultural, se intensifica la estratificación del castellano urbano y se acentúa las distinciones entre las múltiples variedades regionales de las LI, no obstante, el esfuerzo de la escuela por establecer una lengua académica común.

El PROEIBDF se enfrenta a un doble desafío: uno relacionado con la dinámica social de las LM en el contexto urbano y otro con la resistencia del sistema educativo a transformarse a sí mismo asumiendo el carácter multilingüe de la realidad escolar. En primer lugar, el PROEIBDF subraya críticamente que las escuelas urbanas no están preparadas para recibir a este tipo de estudiantes de origen indígena y por esa razón no son atendidos con métodos adecuados, por ello propone cambios profundos a las escuelas a fin de atenderlos en sus particularidades etnolingüísticas; en segundo lugar, normalmente matriculaban a estudiantes indígenas sin hacer distinción de lengua, etnia o sexo, por esa razón la política intercultural plantea nuevos registros de ingreso a fin de poner atención en las particularidades lingüísticas y el lugar de origen de los estudiantes; en tercer lugar, a pesar que los profesores continúan trabajado con los métodos tradicionales, asumen que el enfoque intercultural bilingüe traerá mejoras académicas a los estudiantes indígenas; y en cuarto lugar, los niños y niñas indígenas se enfrentan a la exigencia de adquirir rápidamente el castellano (aprender a leer y escribir de acuerdo con la velocidad impuesta muchas veces por los alumnos monolingües de español) y los profesores identifican que cuando los alumnos indígenas fracasan académicamente es porque fracasan en el castellano, en este sentido los canalizan instrumentando formas de atención individualizadas y/o en grupos “separados”, tendientes a “regularizar” el desarrollo oral y escrito del castellano.

Si bien el enfoque intercultural incluye acciones a favor de las LI, en general, aún los profesores no trabajan de modo sistemático con ellas, ni como objeto de aprendizaje (aprender la lengua como L2) ni como objeto de enseñanza (aprender con la lengua de modo bilingüe), en el sentido de desarrollar actividades de lectura, escritura, desarrollo oral y comprensión lectora. Sin embargo, y pensando en estos desafíos, apenas hemos podido a desarrollar a petición de la entonces Subsecretaría de Servicios Coordinados de Educación para el Distrito Federal y la colaboración de las escuelas un programa bilingüe piloto en tres escuelas (Escuelas Primarias Vespertina Alberto Correa, Gabino Barrera y Herminia Ordoñez), de alfabetización en lengua indígena y español y actividades culturales en lengua indígena. El resultado ha sido muy distinto en cada una de ellas y los niveles

alcanzados han sido también muy diferenciados. La escuela vespertina Alberto Correa ha quedado como un magnífico ejemplo acerca del alcance de un programa de educación bilingüe, efectivo y con un desarrollo sostenido de ambas lenguas, el castellano (60% de uso) y del hñahñu (40% de uso), a lo largo del trayecto escolar y con apoyo parcial de tres profesores exclusivamente para trabajar con el hñahñu (Rebolledo, 2007). La escuela Herminia Ordoñez, muestra otro ejemplo a través del cual podemos observar el trabajo de dos jóvenes mazatecos que han diseñado un curso de mazateco como segunda lengua en dos niveles, para impartirlo a niños y niñas de origen mazateco de un grupo de aproximadamente 30 alumnos, al cual se sumaron otros 10 niños no indígenas interesados en aprender las lenguas de sus compañeros. La escuela Gabino Barrera es un caso que ilustra otro tipo de condiciones de organización escolar y atención a la diversidad lingüística; la notable pluralidad lingüística (la presencia de hasta ocho lenguas indígenas nacionales diferentes) se traduce en mayores dificultades para la atención centrada en las lenguas y exige una mayor diversificación de tareas. El grupo de profesores indígenas (un otomí, hñahñu, un zapoteco y un triquí) que apoyaron el proyecto, solo se centraron en actividades de promoción de las lenguas indígenas con mayor presencia, mediante exposiciones de materiales, cantos y poesía, de recitales en lengua indígena con la participación de los niños y niñas.

Una primera característica que detectamos de un conjunto de nueve escuelas, incluyendo las tres escuelas mencionadas arriba, es que de un total de 1650 alumnos matriculados, se registran solo 435 alumnos de origen indígena (en las que se detectan hasta ocho lenguas indígenas nacionales distintas en un mismo plantel); según nuestros registros, el número varía de un plantel a otro, en unos se llegan a contar de dos a tres alumnos de lenguas diferentes por plantel, en otras de 10 hasta 30 alumnos de lenguas diferentes. Un caso excepcional es la escuela Alberto Correa que de 190 alumnos matriculados, 175 son bilingües hñahñu-español.

La segunda característica de estas escuelas es que los estudiantes hablantes de una LI son migrantes de primera y segunda generación y en su mayoría bilingües de LI-castellano, con mayor o menor grado y nivel de bilingüismo (hablar fluidamente y comprender). La LI la han aprendido en sus hogares y sus respectivos lugares de origen; de igual modo el castellano que hablan lo han adquirido en sus lugares de origen, poco tiempo después (a temprana edad, 3 o 4 años) como L2 o simultáneamente. Es decir, que los niños y niñas comienzan sus estudios teniendo un nivel incipiente de castellano y trascurren dos hasta tres años para adquirir las competencias lingüísticas básicas requeridas por el currículum escolar, en ocasiones hasta el cuarto grado.

La tercera característica es que la condición indígena no es un requisito de ingreso para las escuelas, ni de permanencia ni egreso, tampoco es un objetivo para las escuelas centrarse en la atención específica, ni grupal ni individualizada. Sin embargo, hay un elemento central característico en ellas: matricular a estudiantes indígenas sin

registrar la lengua que hablan. La mayoría de los profesores desconocen, incluso, qué lenguas indígenas hablan sus estudiantes, o más bien la situación lingüística no es parte de los problemas escolares contemplados en los programas escolares. A medida que los alumnos avanzan de grado, el problema lingüístico va siendo cada vez más evidente, la exigencia léxica y morfosintáctica del español es cada vez mayor, en consecuencia, el rezago es cada vez más notorio y crítico.

Y, la cuarta característica es que los alumnos de este segmento, según los profesores, “no hablan bien español”, interpretan que tal vez se deba a que provienen del medio rural y sean indígenas. Son señalados como los más rezagados de los salones y turnados con la profesora de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Además de no “hablar bien el español”, son “retraídos”, por lo que buscan estimularlos a través de actividades culturales que, sabemos, son propias de sus regiones, como los cantos, bailes y cuentos; para estas ocasiones les piden vistan sus trajes regionales y qué hablen algo sobre sus culturas de origen. Con esta forma de trabajo pedagógico los profesores pretenden afirmar lo particular de la cultura de cada estudiante y buscan reforzar la identidad indígena.

A modo de conclusión

La LM es un concepto esencial en el trabajo educativo y la política lingüística, que tiene múltiples significados y diferentes usos, es un concepto instrumental (técnico) pero también ideológico. Para los censos de población es un concepto clasificatorio, pero también un soporte técnico de las burocracias indigenistas, en unos casos es un instrumento dirigido a segregar a las poblaciones minoritarias y en otros suministra recursos (estatus social) legales para reclamar derechos lingüísticos y sociales. Es un concepto que entraña ideologías y prácticas burocráticas que sirven tanto para quien lucha contra el sufrimiento discriminatorio por efecto de hablar su propia lengua subordinada, como para el discriminador que lucha por mantener el estado de las cosas y la estructura racista de la sociedad. Por tanto, es un concepto polémico defendido por unos (estudiosos, políticos y hasta por activistas de las lenguas en riesgo), y es cuestionado por otros. Quienes defienden la postura de usar el concepto de LM argumentan que es indispensable no solo reconocerla en la riqueza cultural y experiencia histórica que alberga, sino que consideran necesario defenderla y protegerla de los riesgos de desaparición. Algunos autores lo cuestionan aduciendo que es un concepto profundamente discriminatorio en cuanto que se usa para referirse a las minorías y no para las mayorías lingüísticas, que ha servido para separar las lenguas de la mayoría respecto de las lenguas de las minorías, peor aún cuando se les quiere ver aisladamente y así manipular el estatus, sobre todo cuando el grupo étnico es considerado minoría lingüística en función de su LM o cuando la LM es un requisito de etnicidad, usado por planificadores de las lenguas para rechazar demandas de estatuto especial de cualquier grupo que haya cambiado su lengua nativa por la lengua de la mayoría.

Desde nuestro punto de vista, el problema está presente en las discusiones de los planificadores de la educación bilingüe y del bilingüismo, al considerar que es un derechos de cualquier persona de hablar su propio idioma (LM) y de recibir educación en su propio idioma y aprender otros idiomas. Que representa un problema para los hablantes de una lengua minoritaria cuando reciben educación en la lengua dominante y cuando deben aprender la lengua de la escuela a costa de abandonar la suya y subordinar el bilingüismo. Pero que al final la LM es un recurso pedagógico extraordinario de incalculable alcance que los educadores deben usar para desplegar saberes, sentimientos, cultura y sueños: “quien habla varias lenguas ama de varias maneras” (expresión de Flor Ada, 2001).

Desde esta óptica, vislumbramos otro problema en la aplicación de la LM en los programas educativos recientes (Lengua Materna. Lengua Indígena y Segunda Lengua. Lengua Indígena (Libros de Primero al Sexto Ciclo), tanto en su uso técnico pedagógico como ideológico, cuando LM es conceptualizada en términos de un modelo cuyo funcionamiento aparentemente estable ofrece posibilidades de aplicación universal. En lo ideológico-político vemos que hay definiciones equivocadas de LM, dado que la LM de los indígenas de la ciudad incluso del medio rural ya no es la lengua indígena, sino el español, por lo tanto, los planificadores de la lengua indígena se enfrentan al enorme reto de situar la enseñanza y el contexto sociolingüístico de los alumnos, tanto de las escuelas del medio urbano como rural. Según Lavov (2008) la mayoría de los modelos de enseñanza y estudios de la adquisición de la LM o L1, toman el modelo de interacción madre-hijo (modelo del hogar) como contexto social de aprendizaje de la lengua y dejan de lado la influencia de los pares situados fuera de la familia, mucho menos consideran a otros miembros de la familia que tal vez tengan mayor influencia para transmitir la LM.

En resumen, la LM representa para los indígenas de la ciudad un capital político, del cual se sirven para instrumentar acciones políticas en sus reclamos por servicios educativos, mejoras en sus viviendas y servicios de salud. Parece que sus batallas políticas están más encarriladas hacia a la recuperación y la revitalización de las lenguas indígenas por medio de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Baker, C., & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters.
- Calvet, L.-J. (2004). *Por una ecoloxía das linguas do mundo*. Laivento.
- Calvet, L.-J. (2017). *Les langues: Quel avenir ?* CNRS.
- Gagné, G. (2002). A norma e o ensino da lingua materna. En M. Bagno, M. Stubbs & G. Gagné (Eds.), *Lingua materna: Letramento, variações & Ensino* (pp. 163–243). Parábola.
- García, O. (2008). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Flor Ada, A. (2001). *Guía para padres y maestros de niños bilingües*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853597022>
- Herzfeld, M. (2016). *A produção social da diferença: Explorando as raízes simbólicas da burocracia ocidental*. Vozes.
- Hornberger, N. (2003). La enseñanza de y en quechua en el PEEB. En I. Jung y L. E. López (Eds.), *Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (pp. 160–181). Morata.
- Hugh-Jones, S. (1979). *La palma y las pleyades: Iniciación y cosmología en la Amazonia noroccidental*. Universidad Central.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language planning from practice to theory*. Multilingual Matters.
- Lasmar, C. (2005). *De volta ao Lago de Leite: Género e transformação no Alto Rio Negro*. Instituto Socioambiental; Editora Unesp. <https://doi.org/10.7476/9788539302956>
- Lavov, W. (2008). *Padrões sociolingüísticos*, Parábola.
- López, L. E. (2003). ¿Dónde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina? En I. Jung y L. E. López (Eds.), *Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (pp. 39–71). Morata.
- Modern Language Association. (2010). *MLA Language Map Data Center*. https://apps.mla.org/map_data
- Rebolledo, N. (2007). *Escolarización interrumpida: Migración y bilingüismo indígena en la Ciudad de México*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rebolledo, N., & Miguez, M. P. (2013). Educación y multilingüismo. En G. Dietz, M. Bertely & G. Díaz Tepepa (Eds.), *Estados del conocimiento: Educación multicultural* (pp. 185–215). COMIE; ANUIES.
- Romaine, S. (1996). *El Lenguaje en la sociedad: Una introducción a la sociolingüística*. Ariel.

Skutnabb-Kangas, T., & Cummins, J. (1988), *Minority education: From shame to struggle*. Multilingual Matters.

UNESCO. (1954). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza* (Monografías sobre educación fundamental, VIII). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131583.locale=es>

Von Gleich, U. (2003). Lenguaje, lenguas y procesos de enseñanza y aprendizaje. En I. Jung y L. E. López (Eds.), *Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (pp. 105–117). Morata.

Notas

- [1] Equivale a decir que son relaciones patrilocales y que la pareja matrimonial vive con los padres del esposo.
- [2] Relación de parentesco de un pariente con otro determinada exclusivamente por línea paterna.