



De
Babel a
Pentecostés

Políticas lingüísticas
y lenguas indígenas,
entre historias,
paradojas y
testimonios

Rebeca Barriga Villanueva



De Babel a Pentecostés.

Políticas lingüísticas y lenguas indígenas,
entre historias, paradojas y testimonios

De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios

Primera edición, 2018

Rebeca Barriga Villanueva

Autora

Alfonso Padrón Martínez

Índices analítico y onomástico

Dirección de Información y Documentación de la CGEIB-SEP

Cuidado de la edición

D.R. © Secretaría de Educación Pública

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

Barranca del Muerto núm. 275, piso 2, Col. San José Insurgentes,

Del. Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México, México

Tel. +52 (55) 3600-2511 exts. 68583 y 68575

<https://eib.sep.gob.mx>

correo-e: cgeib.publicaciones@nube.sep.gob.mx

Se autoriza la reproducción, parcial o total, de esta obra siempre que se cite la fuente, y sea con propósitos educativos y sin fines de lucro.

Este programa es público, ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa.

ISBN: 978-607-9116-27-9

Impreso y hecho en México.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

De Babel a Pentecostés.

Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios

Rebeca Barriga Villanueva



Secretaría de Educación Pública
Mtro. Otto Granados Roldán
Secretario de Educación Pública

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

Moisés Robles Cruz
Coordinador General

Beatriz Rodríguez Sánchez
Directora de Investigación y Evaluación

José Francisco Lara Torres
Director de Diseño y Apoyo a Innovaciones Educativas

Noemí Cabrera Morales
Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural

Juan Manuel Jiménez Ocaña
Director de Formación y Capacitación de Agentes Educativos

Eréndira Andrea Campos García Rojas
Directora de Educación No Formal y Vinculación

María de Lourdes Casillas Muñoz
Directora de Educación Media Superior y Superior

María Guadalupe Escamilla Hurtado
Directora de Información y Documentación

Presentación

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública se complace en presentar una antología de textos escritos por la Dra. Rebeca Barriga Villanueva –reconocida investigadora cuyas aportaciones a los temas de lingüística y educación son invaluable–, en los que aborda las políticas lingüísticas que ha promovido el Estado mexicano, en relación con las lenguas indígenas. De un serie de artículos escritos en los últimos años, en los que la autora ha abordado este tema, ha elegido los nueve que conforman esta compilación, en las que se concentran sus reflexiones e inquietudes tanto en aspectos teóricos y semánticos, como las que surgen del análisis de la información de campo y entrevistas a los actores en distintos espacios escolares.

La Secretaría de Educación Pública se considera afortunada al presentar en un mismo volumen esta revisión que la Dra. Barriga realiza y que abarca desde el México prehispánico hasta el Acuerdo Secretarial 592, con lo que se tiene una mirada de largo aliento que le permite a la autora afirmar –con la autoridad que su amplia trayectoria académica le otorga–, que el problema de la diversidad lingüística ha sido desde el inicio de naturaleza conflictiva y paradójica, pues es portadora de visiones del mundo tan diversas como los pueblos que se han confrontado y se confrontan en el territorio que hoy llamamos México.

De esa condición conflictiva y paradójica se deriva una parte del título de este libro, la que remite a un mito de corte religioso. Sin embargo, queremos trascender esta visión para apoyarnos en la perspectiva de la interculturalidad y enfatizar la convicción de la Secretaría de Educación Pública de que es posible promover una sociedad basada en el respeto, el diálogo horizontal y el reconocimiento pleno de la diversidad cultural y lingüística como cimiento para la promoción de una sociedad plural, democrática, con cultura de paz, incluyente y equitativa, donde las autoridades y sus ciudadanos –manteniendo

siempre el orgullo por sus diferencias– trabajen juntos en el fortalecimiento de una nación soberana como es la mexicana, para lo cual, la educación es un pilar fundamental si queremos eliminar los rastros de las variadas formas de discriminación, exclusión, racismo y las brechas educativas que aún persisten.

Entregamos hoy esta antología para su lectura y estudio a la gran comunidad que forma el Sistema Educativo Nacional. En particular, creemos que será de mucho interés para profesores de educación básica (en servicio y en formación), asesores académicos, supervisores y autoridades que día con día desarrollan su trabajo en muy distintos espacios escolares, apostando por un futuro siempre mejor para la niñez y la juventud de México. Asimismo, creemos que otros académicos e investigadores podrán nutrir sus propias reflexiones y datos de campo, a partir de los aportes que la Dra. Barriga realiza, y debatir con ella, aportando y fortaleciendo el campo de la investigación educativa, en materia de educación indígena e intercultural.

Por último, pero no por ello menos importante, queremos agradecer a las editoriales nacionales y extranjeras que publicaron de manera original los artículos, su generosa autorización para reproducirlos en este volumen. En cada artículo se detalla la referencia bibliográfica completa de donde provienen, tal como fue nuestro compromiso con ellas.

Lic. Moisés Robles Cruz
Coordinador General de Educación Intercultural y Bilingüe

*A Maya
por su interculturalidad
nacida del amor.*

Agradecimientos

A lo largo de mi trayecto por la investigación acerca de las políticas del lenguaje en México, he tenido la fortuna de gozar de un acompañamiento generoso y continuo que ha permitido ir madurando y creciendo mis ideas. ¿Cómo no agradecerlo explícitamente? Aun a riesgo de olvidar nombres o situaciones significativas, enlisto un conjunto de personas que contribuyeron a que *De Babel a Pentecostés* se cristalizara en este libro.

Agradezco, en primer lugar, a los mixtecos de Santa Rosa Caxtlahuaca, quienes, –en aquellos días de densa neblina en Oaxaca, donde probábamos el *Método IIISEO*– despertaron en mi el enorme deseo de comprender sus vidas y de acercarme como investigadora, sin perder mi lado humano.

A mis estudiantes de la maestría en Lingüística Indoamericana del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, y de la licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional: entusiastas, perspicaces, retadores, ávidos de conocer y de comprender su injusta invisibilidad, provocada a veces por ellos mismos.

A las escuelas Pablo de la Llave, Melchor Ocampo, Victoriano Guzmán, Herminia Ordoñez, República de Colombia, República de Ghana y Ometecutli; a sus maestros, los generosos y los resistentes, los negadores y los genuinamente desconocedores; y a sus niños, los mestizos y los indígenas, quienes han hecho de mis tardes de observación e investigación un espacio de reflexión y de alegría. Todos acrecientan mi deseo de llegar al fondo de un problema por momentos incomprensible, por momentos devastador, por momentos alentador.

A Fernando Salmerón, quien cuando fue coordinador de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP aceptó, con generosidad y actitud abierta, la idea de publicar esta antología. Y si de generosidad se

trata, tengo que destacar la de Guadalupe Escamilla, directora de Información y Documentación, quien en todo momento estimuló este trabajo con gran delicadeza y entusiasmo, porque hizo suyo el proyecto desde sus inicios.

Mi agradecimiento también a quienes me acompañaron en las distintas fases del libro: a Omar Daniel Torres Martínez y Alfonso Padrón Martínez por apoyar un proyecto que los desviaba de las rutas de sus vocaciones, sintáctica y filológica, pero que supieron no sólo comprometerse, sino entregarse a la empresa.

No está de más mencionar a mi familia, motor de vida y entusiasmo, porque le ha sumado sentido a mi labor.

Índice

Las metáforas bíblicas	13
Los controvertidos caminos de las políticas lingüísticas mexicanas. A manera de introducción	15
I. Asomos a una historia sin fin	19
1. El movimiento pendular: rasgos distintivos de la historia de las políticas lingüísticas mexicanas	21
2. Políticas lingüísticas en la transición de dos siglos y el Acuerdo 592	39
II. De la promisorio interculturalidad	65
3. La interculturalidad y el bilingüismo entre respuestas	67
4. Miradas a la interculturalidad	99
5. De la controvertida interculturalidad	127
6. Un camino tortuoso: de la oralidad a la escritura	147
7. Leer y escribir en dos mundos	157
III. Las consecuencias de una historia sin fin	187
8. Lenguas en contacto: el caso de una familia mazahua	189
9. Miedo a la palabra	231
Epílogo	255
Bibliografía	257
Índice analítico	277
Índice onomástico	281

Anexos	285
Anexo 1. Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas	287
Anexo 2. Cuestionarios	293
Anexo 3. Abreviaturas	295

Las metáforas bíblicas

El castigo

Tenía entonces toda la tierra una sola lengua y unas mismas palabras [...] Y dijeron: Vamos, edifiquémonos una ciudad y una torre, cuya cúspide llegue al cielo; y hagámonos un nombre, por si fuéremos esparcidos sobre la faz de toda la tierra. Y descendió Jehová para ver la ciudad y la torre [...] Y dijo: He aquí el pueblo es uno, y todos estos tienen un solo lenguaje; y han comenzado la obra, y nada les hará desistir ahora de lo que han pensado hacer. Ahora, pues, descendamos, y confundamos allí su lengua, para que ninguno entienda el habla de su compañero. Así los esparció Jehová desde allí sobre la faz de toda la tierra, y dejaron de edificar la ciudad. Por esto fue llamado el nombre de ella Babel, porque allí confundió Jehová el lenguaje de toda la tierra, y desde allí los esparció sobre la faz de toda la tierra.

Génesis (11:1-9)

El don

Cuando llegó el día de Pentecostés, estaban todos unánimes juntos. Y de repente vino del cielo un estruendo como de un viento recio que soplaba, el cual llenó toda la casa donde estaban sentados; y se les aparecieron lenguas repartidas, como de fuego, asentándose sobre cada uno de ellos [...] Y hecho este estruendo, se juntó la multitud; y estaban confusos, porque cada uno les oía hablar en su propia lengua. Y estaban atónitos y maravillados...

Hechos (2:1-15)

Los controvertidos caminos de las políticas lingüísticas mexicanas. A manera de introducción

En la historia de México, las políticas dirigidas a los indígenas llenan uno de los capítulos más ricos, apasionantes y controvertidos, aún con muchas páginas vacías por llenar. Desde mucho antes de la Conquista hasta nuestros días, se ha ido tejiendo una compleja urdimbre en torno al problema de la diversidad lingüística, que se hace tangible en el momento del primer encuentro entre dos mundos, el español y el indígena, con sus variadas lenguas, portadoras de visiones de mundo propias, que se confrontaban en un contacto desde el inicio de naturaleza conflictivo. Esta historia está llena de intersticios. Aquí, me meto a uno de ellos, en un tiempo muy corto (1994 a 2015, periodo que abarca las fechas de publicación de los artículos que aquí reúno) que sigue la impronta de mi trayectoria académica en la que la polémica de la lengua –castellanizar a los hablantes de lenguas mexicanas originarias o alfabetizarlos en sus lenguas maternas– ha estado siempre presente.

Lo sorprendente es que en este pequeño lapso, he vivido dos cambios contundentes en la *Constitución*; he conocido la promulgación de leyes y acuerdos y he visto el surgimiento de instituciones cuya misión es reivindicar y legitimar a los pueblos originarios mexicanos. Desafortunadamente, todos estos acontecimientos, en principio emblemáticos, no han logrado trascender, las más de las veces, los límites de un discurso prometedor que se estrella contra una realidad apabullante. Los siglos pasan y el problema, si bien cambia de fisonomía, hereda los rasgos distintivos fundacionales. El desplazamiento, la pérdida de lenguas y las fracturas étnicas se reproducen una y otra vez, repitiendo el patrón de las inconsistencias de origen.

En este libro hablo de todo ello y busco encontrar explicaciones a episodios concretos de nuestra historia y a experiencias vividas en la cotidianidad es-

colar indígena y mestiza –parcelas de una inmensa realidad– con el fin de compartirlas, en una suerte de intercomunicación con mis lectores –ojalá que maestros y estudiantes de educación superior– y despertar inquietud en torno a un problema que no parece permear nuestra conciencia, pues nos impide reconocernos en los otros que forman parte de nosotros. Una invitación a conocer un proceso histórico que incide en uno de los puntos más sensibles y vulnerables de nuestro contexto social: la educación.

En efecto, reúno aquí nueve (de un total de 14 originales) de los textos que he escrito durante 19 años sobre varias expresiones de las políticas lingüísticas de México que impactan directamente en la educación de niños escolares, en un momento crucial de su desarrollo lingüístico, cognoscitivo y social. Reunirlos en un texto cohesivo y coherente, en una antología que ofreciera un panorama más completo y abarcador de la problemática, supuso, desde su elección, una serie de decisiones de índole metodológica que le dieron una estructura peculiar, cimentada básicamente con los testimonios.

Descansa esta antología en tres apartados: el primero, “Asomos a una historia sin fin”, ofrece un sucinto marco histórico que concentra el recuento de políticas oscilantes e inconsistentes en diversos tiempos históricos, con ideologías antagónicas, ya las coloniales, ya las conservadoras o liberales, ya las revolucionarias, que no han permitido asumir con contundencia el reto de la diversidad étnica y lingüística mexicana. El segundo apartado, “De la promisoría interculturalidad”, central en el libro, reúne cinco capítulos relacionados con los tres puntos medulares, hilos conductores que vertebran la antología y que atizan el problema indígena: interculturalidad, bilingüismo y lengua escrita. En éste, se dejan oír las voces de los actores centrales de la educación, maestros y niños, que de manera genuina argumentan sus sentires y sus pensares. El último apartado, “Las consecuencias de la historia sin fin”, reúne dos artículos, donde, también, con testimonios se reflejan con nitidez las consecuencias sociolingüísticas de esas políticas: miedo, desplazamiento, español desviado de la norma y marca social ineludible, bilingüismo asimétrico y, el más doloroso, olvido consciente de la lengua materna.

Vale la pena destacar el valor de la metodología heredada de los capítulos originales: la etnografía, la observación participante y los testimonios. Vivir *in situ* los fenómenos de las lenguas y culturas en contacto ofrece una perspectiva totalmente diferente y esclarecedora. En cuanto a los testimonios, ha sido muy revelador para mí dar la voz a los pacientes de la política Intercultural; ya que interpretar desde el sentir occidental implica peligros que pueden sesgar la realidad y romper las verdades diferentes a las propias. Sólo a partir de ellos, pude sistematizar dentro de cánones científicos las evidencias reportadas.

Con material ya dado, pero más asimilado con la madurez del tiempo, pude conformar nuevos capítulos con su vieja esencia; a pesar de que en ocasiones fue necesario fundir unos con otros a favor de la coherencia y de la elegancia formal, evitando repeticiones innecesarias y ecos poco productivos. Entre los escasos cambios que realicé menciono: la decisión de asignar títulos más pertinentes y la adición de algunas entradas que enriquecían la bibliografía. Respeté siempre, en cambio, la terminología propia del momento en que escribí el artículo primigenio. Así, la volátil forma de llamar a los indígenas y sus lenguas permaneció inmutable. El adjetivo que las acompaña indígenas, indomexicanas, vernáculas, u originarias, no son nombres al azar, responden a la búsqueda de un término que legitima la política que se proponía en el momento. Parte de la mutabilidad sutil pero evidente del manejo de conceptos en las cambiantes políticas lingüísticas mexicanas.

Sobre los análisis realizados de tipo cualitativo todos, me gustaría subrayar que dadas las circunstancias de dispersión y ocultamiento de mis colaboradores, en especial los niños de escuelas urbanas, me impidieron lograr muestras confiables desde el punto de vista de los postulados de la sociolingüística de corte cuantitativo. En ese sentido, mis muestreos fueron en su mayoría intencionados y mis estudios de caso, pese a ello, con sus particularidades, puedo afirmar que todas las escuelas de la Ciudad de México en las que trabajé son representativas de una situación predecible que recorre una estrecha gama de posibilidades que va de la invisibilidad, negación, aceptación, folklorización, indiferencia e impotencia. Por fortuna, volviendo a los

intersticios, encuentro entre los resultados algunos que dejan una pequeña zona de esperanza.

Volver sobre mis pasos y volver a reflexionar sobre una temática que me obsesiona desde muy joven, me impele a hacer que esa zona de esperanza se agrande y transforme los discursos promisorios en acciones concretas. Si esta antología lo logra, habrá cumplido con sus objetivos.



I. Asomos a una historia sin fin

Todo se repite eternamente,
el día y la noche,
el verano y el invierno...
Todo se mueve en círculo.
Lo que aparece debe desaparecer

La historia interminable,
Michael Ende

1. El movimiento pendular: rasgos distintivos de la historia de las políticas lingüísticas mexicanas¹

Preámbulo

De la riqueza lingüística de México, traducida en fragmentación y falta de identidad nacional a lo largo de nuestra historia, surgen todas las controversias suscitadas alrededor de la enseñanza de las lenguas indígenas –lenguas dominadas– y la del español –lengua dominante de prestigio–. Sólo a partir del plurilingüismo se podrá comprender el movimiento pendular que ha caracterizado a la política del lenguaje de México, que empieza a oscilar mucho antes de la llegada de los españoles. Detengámonos en algunos momentos significativos de esta historia que muestran la complejidad del oscilar.

Momentos de una historia: el México prehispánico

En efecto, ya desde la época prehispánica el problema estaba presente, debido a la heterogeneidad étnica y cultural existente:

Toda una gama de niveles culturales que iba desde las formas más primitivas de vida hasta las llamadas *altas culturas* de Mesoamérica

¹ Este capítulo es la reformulación de varios artículos, los dos principales son “El movimiento pendular: historia de la política del lenguaje en México”, publicado originalmente en Revista Desde el Sur. Humanismo y Ciencia, CCH-Sur, UNAM, año 4, núm. 11, 1998, pp. 62-67 y “Entre la espada y la cruz: las políticas lingüísticas en el México Colonial”, de D. Papousek y R. Barriga Villanueva y (comps.), Actas del Encuentro de Mexicanistas en Holanda, 1994, CEM (Universidad de Groningen) y CELL (El Colegio de México), 1995, pp. 103-112. En adelante Movimiento.

se hallaba presente en el amplio territorio; conviviendo en estrecha intermediación, no pocas veces, grupos étnicos altamente desarrollados con otros que poseían una civilización rudimentaria. (Aguirre Beltrán y Pozas, 1954:173. Las cursivas son mías).

Esta heterogeneidad se traduce en hegemonía y sumisión, que más tarde se reproducirían en nuevos patrones culturales, lingüísticos e ideológicos.

Podría decirse que la política del lenguaje en México nace desde el primer momento en que se dio el choque cultural entre el mundo español y el mundo indígena, que propicia un ámbito de indefinición y controversia del que abrevarán continuamente los protagonistas del proceso. La llegada de los españoles a Tenochtitlán, representa el lugar de un encuentro brutal con el asombro, el desconcierto y la confusión, donde se va a llevar a cabo el trasplante de culturas.

Con realidades, totalmente distantes y ajenas, España y Tenochtitlan atravesaban por momentos de esplendor ciertamente incomparables, pero paradójicamente semejantes en cuanto a la hegemonía y al dominio lingüístico.

En España prevalecía el espíritu imperialista y de conquista que manifestaba Nebrija, que contagiaba plenamente a los Reyes Católicos:

Una cosa hallo y saco por conclusión mui cierta, *que siempre la lengua fue compañera del imperio*, y de tal manera lo siguió, que conjuntamente començaron, crecieron y florecieron, y después junta fue la caída de entrambos [...] cuando en Salamanca di la muestra de aquesta obra a vuestra real majestad, y me preguntó que para qué podía aprovechar, el mui reverendo padre obispo de Avila me arrebató la respuesta y respondiendo por mi dixo: Que después que vuestra alteza metiese debaxo de su iugo muchos pueblos bárbaros y naciones de *peregrinas lenguas*, y con el vencimiento aquéllos tenían necesidad de *recebir las leyes que el vencedor pone al vencido*. (Nebrija, 1992 [1492]:13 y 16. Las cursivas son mías).

En el otro extremo, el náhuatl representaba la lengua franca del imperio azteca que había dominado al resto del mosaico lingüístico que conformaban los pueblos que, con sus “peregrinas lenguas”, pronto serían parte de la Nueva España.

Los cronistas y primeros misioneros –Sahagún, Las Casas, Durán– llenos de un espíritu humanista y gran sensibilidad lingüística reportaban a los Católicos Reyes:

Esta lengua mexicana corre por toda la nueva España, que el que la sabe puede irse desde los Zacatecas y desde mucho más adelante hasta el cabo de Nicaragua, que son *más de seiscientas lenguas y en todas ellas hallar quien la entienda*, porque no hay pueblo ninguno, al menos en el camino real y pasajero donde no haya indio mexicano o quien sepa aquella lengua, que por cierto es cosa grande. (Brice Heath, 1986:51. Las cursivas son mías).

Tras el encuentro, la situación tenía que ser naturalmente desequilibrada: el español, con su lengua y su poderío militar, llegaba a poseer la tierra conquistada; los indígenas, con sus múltiples lenguas, se rendían ante el dominio de una cultura occidental desconocida y apabullante.² Empieza aquí a gestarse la tensión permanente entre el español y las lenguas indígenas y se sientan las bases de una política lingüística oscilante, cuya representación gráfica podría ser el péndulo³ en continuo vaivén entre los polos de una fórmula repetida una y otra vez: castellanización o lenguas indígenas, lenguas indígenas o castellanización.

Luego de poco más de 500 años de historia, el movimiento pendular no ha cesado, si acaso se ha detenido, privilegiando un polo frente al otro, sin perder nunca su naturaleza dual.

² Para comprender los alcances emocionales y sociales de este encuentro, remito a *La visión de los vencidos*, de Miguel León Portilla (2012).

³ Resulta muy ilustrador el significado de péndulo: “un objeto que oscila colgado de otro” (RAE, 1992). En este caso las políticas oscilando entre lenguas, el español y las indígenas.

El México colonial

Durante la Colonia, México vivió tres siglos de posturas contradictorias: conquista espiritual contra conquista material; exterminar por completo las lenguas de los indios o dejarlas sobrevivir.

En este tiempo se sucedieron una y otra ordenanza real en las que se iba de la imposición del español al uso de las lenguas vernáculas.⁴ La magnitud del problema rebasó a los reyes españoles que, merced a la lejanía y a los múltiples intermediarios de la empresa, no pudieron nunca comprender cabalmente la realidad indígena y propiciaron, en cambio, una endeble política educativa y lingüística que ponía en tensión ahora a sus principales hacedores –evangelizadores y conquistadores–, cuyos objetivos mediaban entre la espada y la cruz (Gonzalbo 1988:9):

Los objetivos no podían ser más disímiles, los unos buscaban la lengua ideal para transmitir las verdades de fe, los otros buscaban sojuzgar lo más pronto posible al indio. (Villoro, 1979:31)

Esta historia de tensiones y contradicciones se inicia con las Leyes de Burgos, promulgadas por los Reyes Católicos, Isabel y Fernando de Castilla:

Porque Yo y la Serenísima Reina, mi muy cara y muy amada hija, hemos sido informados que algunas personas se sirven de algunos muchachos indios, de pajes, ordenamos y mandamos que la tal persona que se sirviere de indios por paje, sea obligado de le *mostrar leer y escribir*, y todas las otras cosas de su uso están declaradas, y si no lo hiciere se lo quiten y den a otro, porque el principal deseo mío y de la Serenísima Reina, mi muy cara y muy amada hija, es que en las dichas partes y en

⁴ Una excelente recopilación de estas cédulas reales puede verse en Velasco Ceballos (1945) y Konetzke (1958). Véase también *Poder y lenguaje desde el siglo XVI* de Silvio Zavala (1996), excelente reunión de cuatro estudios que reflejan con nitidez las controversias de la castellanización y las lenguas indígenas en el primer siglo de coloniaje.

cada una de ellas se plante y arraigue nuestra Santa Fé Católica muy enteramente, porque las ánimas de los dichos indios se salven. (Velasco Ceballos, 1945:3. Las cursivas son mías).

Como podemos observar la preocupación de Fernando está más centrada en la educación de los indígenas que por la propia evangelización. La lengua, instrumento del Imperio, cede su paso a la lectura y la escritura en esta primera legislación lingüística.

Después, Carlos V, con otra visión, ya no sigue sobre los pasos del padre, pues el conflicto de la fe y la evangelización se agudiza. Hay que destacar la urgente necesidad de que a los hijos de los nobles indígenas les enseñaran: “cristianidad, buenas costumbres, policía y lengua *castellana* a los que *voluntariamente* la *quisiesen aprender*, porque con esta vía con más facilidad podrían entender y ser doctrinados en las cosas de la religión cristiana” (Velasco Ceballos, 1945:5. Las cursivas son mías).

Lo interesante de esta cédula real es que si bien es cierto que ya está presente la lengua castellana como la lengua de la cristianización, también lo es que aún no hay una voluntad de imponerla sobre las lenguas indígenas. Cabe destacar aquí, que Carlos V, recurre a miembros de las órdenes religiosas para iniciar la castellanización de los naturales. Hay una preocupación genuina por evangelizar a los indios: “y por ser este negocio de tanta importancia, se encarga al virrey que ponga en ello diligencia” (Zavala, 1977:11-12).

Con Felipe II se da un viraje significativo, consciente de la necesidad de una lengua común y comprensible para los indios para que: “aprendiesen todos una misma lengua y que ésta fuese la mexicana que se podrá aprender con más facilidad por ser lengua general” (Brice Heath, 1986). Es importante destacar el espíritu humanista de esta cédula, aún con aires medievales y señoriales en los que el gobernador tenía una función social de protector de sus gobernados, importa más aún el espíritu, el sentir y la fe del indígena que la enseñanza de la lengua castellana: “No parece conveniente apremiar a los

indios, a que dexen su lengua natural” (Zavala, 1977:36, 38). Sorprende a los historiadores esta actitud de flexibilidad ante la consabida intolerancia del rey Felipe II. Sin embargo, la cédula real también muestra con gran claridad la tibieza e indecisión de un monarca de la talla de Felipe II ante un problema que rebasaba a la Corona misma:

Porque se ha entendido que en la mejor y más perfecta lengua de los indios no se pueden explicar bien ni con propiedad los misterios de la fe, sino con grandes absurdos e imperfecciones; y que aunque están fundadas cátedras donde sean enseñados los sacerdotes que hubieren de doctrinar a los indios, no es remedio bastante, por ser grande la variedad de las lenguas; y que lo sería la castellana, como más común y capaz; y mando que con la mejor orden que se pudiera y que a los indios sea de *menos molestia, y sin costa suya*, hagáis poner maestros para los que voluntariamente quisieran aprender la lengua castellana... Y así mismo teneís muy particular cuidado de procurar se guarde lo que está mandado cerca de que *no se prorean* los curatos si no fuere en personas que no sepan muy bien la lengua de los indios que hubieren de enseñar. (Konetzke, 1958:41. Las cursivas son mías).

En oposición, Felipe III responde con un espíritu renacentista y moderno en el que el conocimiento de las lenguas forma parte de las preocupaciones e inquietudes vitales; ordena entonces que se evangelice en todas las lenguas indígenas conocidas para que las verdades de la fe se comprendan con más claridad. La lengua castellana ocupaba así, un lugar secundario en la educación del indígena, marginado y destinado a menesteres varios, ni prohibición ni imposición, una libertad absoluta ante una realidad lingüística que trascendía todos los intereses en juego:

Se manda que los sacerdotes clérigos o religiosos que fueren de estos reinos (de España) a los de las Indias, o de otras cualesquier parte de ellas, y pretendieren ser presentados a las doctrinas y beneficios de los indios, no sean admitidos si no supieren la lengua general

en que han de administrar, y presentaren fe del Catedrático que la leyere, de que han cursado en la Cátedra de ella un curso entero, o el tiempo que bastare para poder administrar y ser curas; y si habiéndolos examinado constare que tienen la suficiencia necesaria, en las representaciones que se les dieren se ponga relación de todo lo susodicho; aunque sean los clérigos o religiosos naturales, no se les admita la presentación sin en ellos no concurrieren las dichas calidades. (Zavala, 1977:42)

Siguiendo con el reinado de Felipe IV empiezan ya los atisbos de la búsqueda de un sólo idioma por todos los medios. Alertado del peligro de la fe en las muchas lenguas, vuelve a la idea del castellano como lengua regidora de la evangelización y la instrucción: “que se les instruya en otras cosas necesarias a la vida política, que se ponga la mayor diligencia en enseñarles la lengua castellana, y que no les permitan hablar la lengua materna” (Velasco Ceballos, 1945:LVI). En 1627, frente a este vago intento de desterrar el uso de las lenguas indígenas, el Monarca cae en contradicción insistiendo en que: “haya catedra para que los doctrineros sepan la lengua de sus feligreses y los pueda mejor instruir en nuestra Santa Fe Católica. Que se lean las lenguas de que los indios usan más generalmente” (Velasco Ceballos, 1945:LVII).

Como hemos podido ver, en los siglos XVI y XVII, la legislación a favor de la enseñanza del castellano iba orientada a la convicción de que: “la lengua española ayudaría a la educación religiosa y la aculturación social de los indios” (Tanck de Estrada, 1989:705), pero no había una voluntad clara y decidida de marcar pautas precisas. Sin embargo, en el siglo XVIII la preeminencia del español sobre las lenguas indígenas obedece más que a la preocupación de los reyes, a la inquietud del clero secular por dominar el ámbito religioso y desterrar del terreno del poder a las órdenes religiosas:

Era evidente que las autoridades estaban promoviendo el aprendizaje del castellano como una medida para facilitar la entrega de las parroquias indígenas a clérigos seculares, muchos de los cuales,

especialmente los venidos desde España, no hablaban el mexicano o el otomí. (Tanck de Estrada, 1989:708)

El gran promotor de esta secularización de la iglesia indiana fue el arzobispo Antonio de Lorenzana quién defendió abiertamente la castellanización. Para él era condición imperiosa:

Obligar a los indígenas a aprender el castellano porque las lenguas indígenas representaban una amenaza a la paz del reino. Conservar el idioma indígena era ‘mantener en el pecho una ascua de fuego, un fomento de discordia y una piedra de escándalo, para que se miren con aversión entre si los vasallos de un mismo soberano’. Abiertamente, en la pastoral leída en voz alta en todas las parroquias del arzobispado, Lorenzana acusó a los clérigos novohispanos de ser los obstrutores de la enseñanza del español a los feligreses, porque sabían ‘los clérigos criollos que el modo de afianzar en ellos la provisión de curatos y excluir a todo europeo, son los idiomas’. (Tanck de Estrada, 1989:729. Las cursivas son mías).

En el umbral independentista, Carlos III exigía prohibir las lenguas indígenas: “para que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas que se usa y sólo se hable el castellano” (Velasco Ceballos, 1945:LXXIV). La actitud despótica y autoritaria de Carlos III se hace evidente y con ella su desprecio y empeño por desterrar las lenguas indígenas:

Si al principio de la Conquista se hubiese puesto todo el empeño en enseñar a los indios el castellano, en menos de medio siglo se hubiera conseguido [...] para que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en los mismos Dominios y sólo se hable el castellano. (Velasco Ceballos, 1945:LXXV-LXXVI. Las cursivas son mías).

Con esta cédula terminamos la siega de ordenanzas y leyes. Es evidente que los tres siglos de coloniaje no lograron consolidar una política lingüística

para los indígenas mexicanos, sino sólo reforzar su marginación y el desplazamiento de sus lenguas.

La cruz se abandona y se aleja de los nuevos intereses liberales, la espada se cambia por otro tipo de agudas armas ideológicas y verbales, pero lo cierto es que cada período histórico importante de la vida de México va a heredar los rasgos distintos de este período colonial: ambivalencia, inconsistencias, desconcierto. Prueba de una y otra opción, que nunca cristalizan en una política lingüística coherente. En una especie de historia interminable.

El nacionalista México independiente

El cruento México Independiente atrapado en las eternas luchas entre liberales y conservadores, se parapetó en un estratégico olvido de lo indígena: “sólo cuando los indios sacudían violentamente la pasividad de la situación, los gobiernos del México independiente se acordaban de ellos” (González Navarro, 1973:215). Y sentó también las bases del ideal nacionalista y unificador alimentando solapadamente un sentimiento de rechazo a la amenazante fragmentación lingüística mexicana. Inestable y todo, el siglo XIX tuvo un rasgo consistente: grabó casi indeleblemente en la conciencia nacional la idea del español como lengua del desarrollo, la cultura, y el progreso (Latapí, 1998:29).

La política lingüística del México Independiente del siglo XIX⁵ no sólo siguió la ruta de ambigüedad heredada del México Colonial, sino que surcó más profundamente sus caminos. El indio no tuvo ninguna personalidad propia en un México que buscaba ser nación unificada con una herencia hondamente colonialista; el nuevo país irrumpe en su libertad con el español como lengua mayoritaria. El imperativo de los liberales triunfantes era la formación de

⁵ Para profundizar en el controvertido siglo XIX mexicano, nacionalista por excelencia, véase Cifuentes (1998), Olea Franco (2010) y Villavicencio (2010).

una nación. Y esta nación necesitaba, por sobre todas las cosas, de una lengua común y unificadora: los indígenas y su plurilingüismo eran barreras de la unidad. Paradójicamente, en aquel momento las lenguas indígenas sumaban más hablantes que los del español, pero cada lengua indígena tenía menos hablantes que aquél.

La meta en el México naciente era sólo una: consolidar a la nación con un nuevo tipo de ciudadano educado. La educación popular se convirtió en la panacea que buscaba transformar una realidad heredada por tres siglos de coloniaje en otra más libre con señas de identidad. La educación popular adquiría matices casi milagrosos: “La asimilación del indio, reprimir al peón, rematar la victoria sobre la iglesia, el éxito de la colonización [...] Sin embargo, la realidad es que el indio se quedó de lado pues violaba los dogmas de la libertad y de la igualdad formales al gobierno del México Independiente” (González Navarro, 1973:213). La igualdad suponía hacer desaparecer diferencias; no se podía hablar de una nación con grupos constitutivos: ciudadanos, campesinos, indios, “todos somos sencillamente mexicanos”. La única diferencia será entre “pobres y ricos” (González Navarro, 1973:211).

La política liberal del México Independiente acentuó la enajenación y la miseria del grupo étnico mayoritario del país. Según Aguirre Beltrán: “la vehemencia nacionalista distorsiona la percepción de la realidad y agudiza la tremenda escisión étnica y lingüística del país” (Aguirre Beltrán, 1983:172). Ni siquiera el anhelado proyecto educativo logró consolidarse:

Las interminables luchas entre conservadores y liberales, no permitieron que la educación se desarrollara. El precio de la lucha se extendió también al campo ideológico en forma *de una confusión generalizada de cuyas agudas contradicciones no alcanzaba a salir un proyecto amplio y coherente sobre lo que el país debía ser en general* y, menos aún, en sus aspectos educacionales. (Martínez Jiménez, 1973:514-552. Las cursivas son mías).

De la inestabilidad y confusión, el indígena aprendió a negar su propia identidad y valores culturales, entre ellos, la lengua (Manrique Castañeda, 1990:483). La mayoría de la población mestiza consideraba que los indios, a quienes estimaba “inferiores”, deberían tener lenguas igualmente inferiores, sin gramática ni literatura, que eran, por necesidad, menos capaces que el español y, en suma, que no eran lenguas como tales, sino una forma de habla imperfecta a la que se llamó “dialecto”, con un sentido despectivo y devaluativo. Esta concepción de los mestizos, lamentablemente, penetró la conciencia indígena. Así el indio terminó el siglo del llamado México Independiente sin ninguna personalidad y soslayando su propia realidad en medio de un discurso mistificador de la identidad y la nacionalidad mexicana.

El México revolucionario

El siglo XIX transcurrió, pues, sin políticas lingüísticas explícitas, pero selló indeleblemente en la conciencia de los “nacientes mexicanos” y en el tiempo, la idea de que el español es la lengua de la cultura, el desarrollo y el progreso. Las circunstancias no podían favorecer que los indígenas se integraran al resto de la nación, ni mucho menos que sus lenguas fueron consideradas dentro del proyecto educativo nacionalista, pues significaba ir en contra del ideal unificador. El conocido discurso de Justo Sierra, que resume el pensamiento liberal y positivista de la época, dictado ya en los albores de la Revolución no puede ser más elocuente:

La poliglosia de nuestro país es un obstáculo a la propagación de la cultura y a la formación plena de la conciencia de la patria. Llamamos al castellano la lengua nacional no sólo porque es la lengua que habló desde su infancia la sociedad mexicana y porque fue luego la herencia de la nación, sino por que, sólo siendo la lengua escolar, llegará a atrofiar y a destruir los idiomas locales y así la unificación del habla nacional vehículo inapreciable de la unificación, será un hecho. (Sierra, 1919:191. Las cursivas son mías).

Si bien la Revolución mexicana asume una postura reivindicadora e idealizada del pasado indígena, no puede soslayar la fuerza de la herencia decimonónica marcada por el afán homogeneizador de los liberales que no: “apreciaron la riqueza de la diversidad cultural y pretendieron imponer desde arriba una cultura oficial, europeizante y sustentada en la lengua española como único vehículo lingüístico” (Ferrer y Bono, 1998:543). Dado que la construcción de una nación unificada sólo se podría consolidar incorporando al indígena al pensamiento nacional, amagando sus lenguas, obstáculos naturales; de ahí que la política lingüística se marcara como nítidamente monolingüe, castellanizadora, e incorporativista.⁶ La escuela rural adoptó una especial mística de redención del indígena, considerado como un ser inferior y sin razón, mediante la enseñanza del español, así fuera con una humilde cartilla, heredada del modelo de Fray Pedro de Gante (Ruiz de Bravo Ahuja, 1977:25-29) en los primeros tiempos de la Colonia o con los Clásicos⁷ de la literatura universal.

La Revolución, con todo y su postura reivindicadora, no hizo sino consolidar el ideal liberal de la construcción de una nación unificada, en la que la castellanización de los indígenas seguía siendo la meta final: “Asimilar a dos millones de indios en el seno de la familia mexicana para hacerlos pensar y sentir en español, para incorporarlos en el tipo de civilización que constituye la nacionalidad mexicana” (Monroy Huitrón, 1956:21).

En los años de la lucha revolucionaria el discurso oficial retoma la figura marginada y fragmentada del indígena en un movimiento de reivindicación

⁶ No obstante, los cambios –endebles o contundentes–, frente a esta postura, la tendencia subyacente siempre ha sido la misma: “Los conceptos de aculturación e incorporación están presentes en casi todos los sistemas educativos destinados a las comunidades indígenas [...] De ahí que el monolingüismo se trate como problema esencial, ya que a nadie escapa que quien habla en distinta lengua, piensa también en forma diferente” (Gonzalbo Aizpuro, 1999:22).

⁷ La férrea voluntad por lograr una nación consolidada, y “su visión de la cultura como factor de liberación y dignificación de la persona” (Latapí, 1998:26) impulsaron a Vasconcelos a repartir lecturas de los Clásicos por las más recónditas comunidades indígenas, donde, sin lugar a dudas, el monolingüismo imperaba sobre un endeble o inexistente castellano, con lo cual el esfuerzo se nulificaba de antemano y complicaba más la situación.

ción que pone en juego dos fuerzas de contrario signo; la primera llevó a la idealización del indígena en reacción contra el racismo y “ninguneo” de la clase colonial; la otra fue nueva piedra angular para fundamentar un nacionalismo distintivo para México dentro del concierto de las naciones. Sin embargo, la Revolución no logra romper la tradición de ambigüedad frente a las políticas lingüísticas, de tal manera que todas las manifestaciones que propició: la escuela rural, las misiones culturales, las casas del pueblo, los promotores culturales, los maestros bilingües, no se alejan mucho de la búsqueda infructuosa y dividida de los años virreinales con políticas oscilantes y endebles. Otra vez se va de la castellanización a las lenguas vernáculas en un intenso vaivén, aunque los móviles hayan cambiado. Así, el nacionalismo buscado por la Revolución, más moderno y abarcador que el liberal, intentaba abrir nuevas rutas al indigenismo que vincularan al indio a la vida nacional.

La lengua jugaba un papel primordial: se buscaba una nación. La interrogante volvía a surgir: ¿una o muchas lenguas? El punto de partida era el *Incorporativismo* que se basaba en la escuela como el instrumento más adecuado para crear en los campesinos un nuevo espíritu que los hiciera pensar y sentir en español, que los incorporara a la nacionalidad mexicana. La castellanización era ahora la panacea; Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, José Vasconcelos, los artífices de la nueva política lograron que:

Al terminar el primer año del gobierno de Obregón (hacia 1922), se habían repartido 20 mil libros y se habían fundado cerca de doscientas pequeñas bibliotecas en igual número de localidades. Todavía quedaban 20 mil libros para ulterior distribución. Entre éstos figuraban títulos muy importantes: una cartilla de primeras letras, cuentos clásicos profusa y bellamente ilustrados, libros de lectura de carácter antológico [...] y los clásicos universales. (Ruiz de Bravo Ahuja, 1977:94)

Con un espíritu semejante al de los tres franciscanos que iniciaron la evangelización en México, con Fray Pedro de Gante a la cabeza, estos misioneros

culturales del siglo xx buscaban devolverle al indio una cultura que no había recibido en cuatro siglos. En los pasajes más recónditos se veía a un misionero castellanizando en una forma un tanto utópica, pues se pretendía que con “los clásicos” el indígena podría llegar al dominio de una lengua desconocida.

El español dominaba el ambiente. Pronto surgirían problemas y discrepancias. Aun sin la negligencia y el olvido del liberalismo, el *Incorporativismo* volvía a poner en juego la identidad del indígena al negarle la expresión de su lengua materna e imponerle una cosmovisión lejana a la propia. Urgía una nueva política.

No había más camino que la castellanización directa. Rafael Ramírez, junto con Moisés Sáenz fueron los artífices de la política incorporativista y castellanizadora de Vasconcelos. Tomo fragmentos de “la incorporación de los indígenas por medio del idioma castellano” de Rafael Ramírez, para penetrar a fondo el pensamiento que prevalecía y que irremediamente tenía que incidir en el ánimo del indio y del mestizo:

Por eso el primer consejo serio que yo quiero darte es que con estos niños *no hagas otra cosa antes de enseñarles a hablar castellano*. Si tú deliberadamente te empeñas a enseñarles a leer y a escribir y a contar, lo mismo que si te propones a enseñarles ciencias, *tu trabajo será vano porque de esas cosas nada entenderán [...]* pensábamos que comenzabas tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano a fin de que pudieran entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, *ya que ningún interés práctico⁸ nos impulsa a aprender el suyo*. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, *perderemos la fe que en ti teníamos*, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de

⁸ Vale la pena reflexionar en la trascendencia de este punto puesto que refleja la unilateralidad de las pragmáticas políticas lingüísticas mexicanas, cuyas consecuencias se han agudizado con el tiempo: no hay ningún interés en propagar ni usar las lenguas indígenas. El discurso proclama la interculturalidad cuando en la realidad se da una práctica unilateral, una política diseñada desde el mestizo para el indígena; véase en este libro, el capítulo *Entre respuestas*.

los niños, después irás tomando sin darte cuenta las costumbres del grupo social étnico al que ellos pertenecen, luego *sus formas inferiores de vida* y, finalmente, *tú mismo te volverás un indio* [...]. *Por eso yo considero cosa muy importante el que tú sepas enseñar el castellano como Dios manda, es decir, sin traducirlo al idioma de los niños* [...] la labor de castellanizar a la gente y volverla “*gente de razón*” no haz de realizarla sólo dentro de escuela [...] alrededor de la escuela hay un caserío y un vecindario a quien también debes “*castellanizar*” y *civilizar* porque de otro modo destruirá la labor que hagas en la escuela con tus niños y hasta es posible que te “*descastellanice*” y te quite lo de “*gente de razón*” a ti. (Ramírez,1928:47-51. Las cursivas son mías).

No se necesita una reflexión demasiado profunda para imaginar la carga ideológica, emotiva y social que estas recomendaciones llevaban implícitas, no obstante, su espíritu redentor, el menosprecio y la descalificación al indígena que, además, estaba destinado a no aprender español por las deficiencias del método de enseñanza empleado. La conclusión a que llegó Moisés Sáenz en su evaluación al método directo para la enseñanza del español en las escuelas rurales fue categórica: “a pesar de la retórica que proclamaba la necesidad de un idioma nacional para lograr la unidad nacional, los políticos y educadores no habían conseguido llevar a cabo un esfuerzo concertado para enseñarles español a los indios. Les dejan aprender el español en forma incidental” (Brice Heath, 1986:154).

El cardenismo ¿un cambio en el oscilar?

El Cardenismo abre un nuevo camino y hace que el péndulo oscile al lado contrario del *Incorporativismo* con el llamado *Integracionismo*. Se trata de integrar al indio a la nación con su propio bagaje cultural y sin menoscabo de sus valores étnicos. Frente a los castellanizadores, surgen los defensores de las lenguas vernáculas como patrimonio esencial del hombre y vehículo prístino de cohesión de las etnias. Se defiende la supremacía de la lengua indígena frente

a cualquier intento castellanizador y se establece que los primeros años de educación escolar en las zonas indígenas serán en lengua materna para lograr que el niño se identifique con ella en todos los contextos comunicativos. Sólo pasados algunos años se enseñará y usará formalmente el español. El gran parteaguas de estas políticas se dio, en apariencia, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, quien dio un giro explícito de enseñanza del español directa a la política bilingüe como remedio a la situación alarmante provocada por la fallida castellanización de los años dorados de la escuela rural mexicana (Barriga Villanueva y Parodi, 1999:32); sin embargo, el resultado fue tan desolador como todos los precedentes: las cartillas bilingües elaboradas, en su mayoría, por los lingüistas de Instituto Lingüístico de Verano (ILV) no tuvieron ni la fuerza ni la calidad⁹ para derribar el sólido puente que aligeraba el paso de las lenguas indígenas hacia el español. En cambio, sí contribuyeron a un nuevo desmoronamiento de la cohesión étnica al superponer una nueva ideología religiosa (Barriga Villanueva y Parodi, 1999:28) y con ésta motivar nuevas vetas del miedo: “los cambios religiosos repercuten negativa y profundamente en las formas de organización comunal vigentes y en el universo ideológico de la comunidad” (Bonfil, 2001:56).

A esta política del bilingüismo sin adjetivos, siguió la efímera y ambiciosa política Bilingüe Bicultural, cuyos lineamientos, en principio, eran favorecedores de las lenguas originarias pero que, a la larga buscaban al español como fin último: “la Educación Bilingüe Bicultural constituyó el mito a través del cual el Estado mexicano buscaba generalizar la práctica común del español como lengua nacional” (Flores Farfán, 1988:43).

Desde el Cardenismo hasta la sacudida zapatista, ésta ha sido la solución, con más o menos matices, aunque supone una serie de problemas de difícil respuesta que vuelven a entretejer la paradoja: lenguas ágrafas, carencia de materiales didácticos y de lectura de las lenguas indígenas, que crean un anal-

⁹ El estudio de Gloria Ruiz de Bravo Ahuja (1977) es un referente indispensable para conocer la evaluación de los materiales elaborados para la enseñanza bilingüe. El análisis de las cartillas es sobresaliente.

fabetismo funcional, y lo que es más, igualmente a las ambivalentes políticas, la reacción misma de los indígenas frente al uso de su lengua con actitudes desconcertantes.

Sólo hasta 1994 el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que surge justo: “cuando el momento histórico que vive el país es de suma trascendencia para que la política educativa nacional asuma el compromiso de impulsar la construcción del rostro plural del México moderno de cara al siglo XXI” (CGEIB, 2004:27), logró, al menos, cimbrar la aparente estabilidad lograda, sacudiendo la conciencia nacional al mostrarle la realidad indígena de México; polémico y todo, el movimiento trajo consecuencias muy positivas al indigenismo, plasmadas en la Constitución y diversas legislaciones. En efecto, se reforzó la idea de la naturaleza pluricultural de México en sus nuevos artículos, primero la reforma del 4º y luego el sorprendente 2º y el culmen de todas estas leyes: *la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, promulgada en 2003. Surgen nuevas instituciones que revitalizarían al maltrecho indigenismo mexicano en tela de juicio. Aparecen el Instituto Nacional de las Lenguas indígenas (Inali), la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y, en sustitución del Instituto Nacional Indigenista (INI), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

Constitución, leyes e instituciones, al unísono, proclamando la interculturalidad y el bilingüismo, realidades que tendrían que trascender el mero concepto para plasmarse en una compleja realidad. Sin duda, todos estos acontecimientos históricos y políticos, violentaron la oscilación del péndulo; tanto que en el ocaso del siglo XX y los albores del XXI todo parecía indicar que este péndulo se detenía, al fin, en un bilingüismo, bien entendido, entre las lenguas indígenas y el español. Pero las sorpresas no han terminado aún... Pese a la estabilidad aparente del modelo intercultural, habremos de poner todavía en juego nuestra capacidad de asombro con cambios tan radicales como enmascarados, como el *Acuerdo 592* promulgado en 2011.

2. Políticas lingüísticas en la transición de dos siglos y el Acuerdo 592¹⁰

Preámbulo

La esencia pluricultural de México y la diversidad lingüística que de ella emana han provocado a lo largo de su historia grandes paradojas¹¹ plasmadas en políticas lingüísticas y educativas unilaterales –sean de incorporación, de integración o de autodeterminación–, contradictorias e inconsistentes todas ellas, que han conducido a un final, al parecer, irremisible: por un lado, el desplazamiento de las lenguas originarias por el español, lengua de prestigio y dominante; por el otro, la fractura y pérdida de identidad de sus hablantes. Dada la versatilidad que *per se* entraña el concepto de “políticas lingüísticas”,¹² aquí lo manejaré en su sentido amplio, entendiéndolo como todas aquellas

¹⁰ Este capítulo es la reformulación de dos artículos: “Paradojas: una política lingüística en la transición de dos siglos” publicado originalmente en R. De Maeseneer *et al.* (eds.), *El hispanismo omnipresente. Homenaje a Robert Verdonk*, Antwerp, Bélgica, University Press Antwerp, 2009, pp. 405-414, y “Dos décadas de políticas lingüísticas: reflexiones en torno a la Educación Intercultural Bilingüe y el Acuerdo 592”, de M. del P. Máñez Vidal (ed.), *El mundo indígena desde la perspectiva actual. Aproximación multidisciplinaria*, vol. II, México, Grupo Destiempos, 2013 (Dossiers), pp. 171-200. En adelante *Políticas y Acuerdo*.

¹¹ María Bertely (1998) retrata con nitidez esta idea: “El resultado de las políticas educativas hacia los indígenas del siglo xx es paradójico. Por un lado, se avanza en el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica de la nación mexicana y del estado de inequidad económica, política y social que padecen los indígenas [...]. Por otro, se institucionaliza una identidad homogénea y un modelo de educación indígena precario y segregador que borra las diferencias entre los pueblos e ignora su diversidad” (p. 95).

¹² Para tener una idea del amplio espectro que ocupa su definición, véase: Garza Cuarón (1997), Mackey (2006) y Spolsky (2006). Sugiero la lectura de Lara (2006) en el que sostiene la inexistencia de una política lingüística mexicana a partir de cuatro causas estructurales, entre las que destaco la segunda de ellas: las complejas características del multilingüismo y la multiculturalidad mexicanas.

acciones realizadas tanto por instituciones gubernamentales como por individuos que inciden directamente en los hablantes y en el uso o desuso de sus lenguas. Aquí me propongo sondear en un corto e intenso periodo de la política lingüística mexicana que va de 1992 a 2007, justo en la transición del siglo xx al xxi, cuando el sentido de “modernidad” para los Estados nacionales dio un giro trascendente en su significado prístino, al pasar de su núcleo primario centrado en la homogeneidad, a la diversidad.¹³ Paradoja en sí misma que implica no sólo la transformación semántica de un término sino revertir un proceso de manera vertiginosa que permita transformar también una visión de mundo diferente a la asumida por más de cinco siglos, manifestada en: “prácticas institucionales y sociales de discriminación, olvido, invisibilidad y exclusión” (Carbó y Salgado, 2006:526).

Describiré de manera muy sucinta –casi esquemática– cuáles han sido los cambios más relevantes en esta política en los últimos quince años, que irradian extensos campos de la vida social y educativa de México. Su importancia radica en que –con una mirada muy optimista– parecen apuntar con cierta fuerza a una reconfiguración del desgastado y ancestral discurso lingüístico, educativo e ideológico mexicano, las más de las veces, tan prometedor como vacío de sustancia, vertido ahora en acciones específicas¹⁴ e instituciones *ad hoc* que tratan de incluir a un número cada vez mayor de actores indomexicanos, antes pasivos o solapados en estrategias de sobrevivencia y resistencia (Bonfil, 2001:187).¹⁵ Todo esto en medio de un conflictivo escenario de fuerzas y tensiones que se da

¹³ “Las naciones modernas, en su proyecto de formación nacional han considerado la toma de conciencia nacional de toda la población como contrarias a la diversidad étnica y cultural manifestada por los grupos étnicos nativos” (Nahmad, 1997:113).

¹⁴ De acuerdo con Muñoz Cruz (2008): “uno de los aspectos más visibles en las actuales políticas del lenguaje en Latinoamérica tiene que ver con la democratización de la jurisprudencia en torno a la defensa y reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica de los pueblos indígenas” (p. 109).

¹⁵ En su polémico estudio *México profundo. Una civilización negada*, Guillermo Bonfil Batalla (2001) habla de tres estrategias a las que llama “cotidianas”, que han permitido sobrevivir a los indios en medio de políticas de borradura: resistencia, innovación y apropiación. Tales estrategias se han reforzado en los últimos años.

en la convivencia con los otros mexicanos, los mestizos, que eluden consciente o inconscientemente esta realidad. Por su relación directa con estos cambios, me centro únicamente en tres factores que se imbrican entre sí: los acontecimientos, las políticas y las instituciones, y los mismos hablantes, tratando de predecir si en un futuro próximo estas políticas serán capaces de incidir en la realidad mexicana, pues por ahora todavía están enraizadas en la idea de unicidad.

Sobre la ruta de los acontecimientos: leyes, políticas e instituciones

Al comenzar la última década del siglo xx mexicano, una serie de acontecimientos políticos y sociales –resonancias del ámbito mundial–,¹⁶ marcan un nuevo camino para las políticas lingüísticas en México. Encabeza la lista el año de 1992, emblemático por celebrarse el quinto centenario del controvertido “Descubrimiento de América” (enmascarado en el discurso político de aquellos días con la feliz expresión de “Encuentro de dos mundos”), y emblemático también porque el presidente de México, Carlos Salinas, decidió añadir un párrafo al artículo 4º de la Constitución en el que se reconocía por vez primera la pluriculturalidad de México:

La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. *La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, y formas específicas de organización social.* (*Diario Oficial de la Federación*, 1992:5. Las cursivas son mías).

¹⁶ En efecto, “en las últimas décadas el mundo se ha visto inmerso en amplias y vertiginosas transformaciones. La creación de bloques socioeconómicos, la reconfiguración sociocultural que implican los flujos de migración [...] la presencia de la diversidad lingüística como un componente fundamental del entorno internacional adquiere cada vez mayor relevancia” (Inali, 2006:6).

Sorpresiva e inusitada decisión que rompía abruptamente con la arraigada tradición decimonónica que luchó con denuedo por la unidad nacional que sólo podría lograrse: “por medio de la homogeneización cultural” (Schmelkes, 2004:185). El hecho no fue fortuito, fue una estratégica respuesta del presidente Salinas a las fuertes presiones que ejercían dos beligerantes movimientos sociales “500 años de resistencia indígena, negra y popular”, en América Latina, y “500 años de Resistencia indígena”, en Guerrero, México (Desmet, 2006:481), ambos con un objetivo claro en la mira: reivindicar los derechos de los pueblos marginados. La simiente del descontento estaba esparcida y la respuesta no se hizo esperar; en enero de 1994 el Ejército Zapatista de Liberación Nacional se levantó en armas en Chiapas, en el sureste de México, gritando un lema que se venía oyendo de tiempo atrás: “Nunca más un México sin nosotros”.

Ciertamente el fragmento del artículo 4° reformado no hizo gran mella en la ciudadanía; podría afirmarse que apenas atravesó la dermis de su conciencia. El levantamiento zapatista logró, al menos, sacar de su letargo la conciencia de los mexicanos y cambiar también: “la posición estructural de los indios en el total nacional” (Nolasco, 2003:4). La presencia indígena de pronto empezó a llenar espacios y a mover estructuras antes intocables por su verticalidad.

La consecuencia más inmediata de este levantamiento se dio en 1996 con los Acuerdos de San Andrés Larraínzar y con la Iniciativa Cocopa (Comisión de Concordia y Pacificación), cuyos postulados basados en la defensa de los derechos lingüísticos y jurídicos indígenas les valieron la acusación de querer “balkanizar” al país (Desmet, 2006:484), y el subrepticio rechazo a sus peticiones de autodeterminación y tenencia de la tierra. Tendría que darse una serie de ríspidos jaloneos entre el gobierno y los líderes zapatistas para consolidar en el 2003 sus propuestas en torno a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Dos años antes y merced a las presiones continuas, se dio otro suceso paradigmático, el presidente Vicente Fox deroga el fragmento añadido del artículo 4° y amplía de manera contundente el artículo 2° de la *Constitución*. La paradoja

que encierra este artículo se hace evidente en el simple juego de las tres palabras que le dan vida: *única, indivisible y plural*:

La nación mexicana es *única e indivisible*.

La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentada en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres. El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. (Diario Oficial de la Federación, 2001:1. Las cursivas son mías).

Conviene detenernos un momento en este controvertido artículo, pues rompe, en apariencia, con la habitual y ferviente búsqueda de los siglos XIX y XX por alcanzar una verdadera unidad nacional, pero que en realidad consolida la tradicional ambigüedad frente al indígena. El inicio del artículo es contundente en su idea de nación única, para transformarla enseguida, de única a plural; una suerte de juego enigmático y peligroso en el que está de por medio la conciencia de la identidad indígena tan fracturada a lo largo del tiempo.

Luego de 9 años de tensión política y revoluciones mediáticas se volvía otra vez al complicado punto de origen: reconocer la composición primigenia de México, tan largamente negada y olvidada, y a partir de ese momento asumir las exigencias que la diversidad étnica y lingüística implican en lo educativo y lo social. El clímax de todo este peregrinar hacia la visibilidad de los indígenas y la revalorización de sus culturas y sus lenguas se da el 13 marzo del 2003

cuando se promulga la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, cuya esencia se condensa en sus artículos 1º y 3º:

1º Regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas.

3º Las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional. La pluralidad de lenguas indígenas es una de sus principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana. (*Diario Oficial de la Federación*, 2003:2)

La resonancia de esta ley impactó de inmediato en otra evidente urgencia la reforma de la *Ley General de Educación* en su artículo 7º, fracción IV:

Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. *Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.* (*Diario Oficial de la Federación*, 2003:8. Las cursivas son mías).

Así las cosas, entre los casi diez años que median entre el levantamiento zapatista y la promulgación de la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, florece la política Intercultural Bilingüe, de cuyos 42 lineamientos (véase Anexo 1),¹⁷ escojo algunos de los más elocuentes:

3. *La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas considerará la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo.*

¹⁷ A lo largo de este libro estaré haciendo mención a algunos de estos lineamientos como sustento fundamental para explicar las paradojas de la política lingüística mexicana en las últimas décadas. Véanse también en este libro, los capítulos *Miradas* y *Controvertida*.

4. *La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas será intercultural bilingüe.*

5. *Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.*

12. *La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará el trabajo colegiado de docentes, directivos y personal técnico, procurando las condiciones académicas y administrativas adecuadas para su desarrollo.* (SEP, 1999:11. Las cursivas son mías).

En efecto, los acontecimientos mundiales y nacionales exigían una política que los contuviera con coherencia. Surge así una nueva diada que puebla el contexto educativo indigenista de promesas de equidad y justicia, la política Intercultural Bilingüe:¹⁸ “Considerada como la más avanzada para responder a las necesidades étnicas y culturales de poblaciones amerindias, pues concede la posibilidad de un desarrollo autodeterminado y una educación que integra la propia cultura” (Zimmermann, 1999:163). Esta política aparece en el ámbito mexicano con gran ímpetu en la década de los años 90, desplazando al modelo Bicultural Bilingüe, por cierto, varado en la inercia total, al ceder su paso abiertamente a la castellanización.

Destaco los dos ejes fundamentales sobre los que descansa: bilingüismo y escritura, que junto con la interculturalidad misma constituyen una tríada inseparable e interdependiente; cada uno de estos ejes, entonces, depende del

¹⁸ No resulta fácil definir con claridad qué es la interculturalidad pues la misma multiplicidad de realidades en las que se adopta la convierten en un término tan polisémico como difuso que admite variadas interpretaciones. Para acercarse a esta versatilidad de significados, véase la extensa compilación de Hernaiz (2004).

otro para construir un andamiaje seguro. Tomemos ahora otros dos lineamientos que le dan vida a la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe en México (véase Anexo 1):

6. Desde esta posición Intercultural se entenderá la *educación bilingüe* como *aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación, tanto de la lengua indígena como del español y elimine la imposición de una lengua sobre otra.*

8. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá *el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español en las diferentes actividades del proceso educativo, por lo que ambas lenguas serán tanto objeto de estudio, como medio de comunicación.* (SEP, 1999:12. Las cursivas son mías).

Salta a la vista el ambicioso reto que supone dar una educación verdaderamente bilingüe a un país que cuenta con 63 lenguas indígenas reconocidas, la mayoría de las cuales tienen dos, cinco e incluso hasta más variaciones dialectales. La dificultad se acrecienta si se piensa en la enseñanza de la lengua escrita –con toda la carga cognoscitiva, lingüística y social que ésta significa– a hablantes de estas lenguas y sus variedades, que por carecer de una escritura fonética han desarrollado muchas de sus competencias en la oralidad. Desafíos enormes que requieren necesariamente de una planificación sensible e inteligente que los enfrente sin retóricas.

Siete años después, la SEP refrendaba y fortalecía estos objetivos en su manual *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, que por desgracia no fue repartido con regularidad en todas las escuelas, impidiendo que los maestros tuvieran conocimiento más directo de sus propuestas:

Nuestra acción educativa no se reduce a la enseñanza de contenidos sino que abarca las actitudes que reproducimos, porque nuestro papel implica necesariamente el vínculo entre personas, el encuentro entre maestro y

alumno, en que la interculturalidad tiene una importancia central [...]. En este sentido, la dimensión lingüística cobra vital importancia para la interculturalidad, toda vez que en países multilingües y multiculturales como México reconocer la relación entre desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una o más lengua, en términos de acceder a los códigos de sus respectivas culturas, significa poder aproximarnos a una realidad lingüística nacional sustentada en un bilingüismo equilibrado y en un multilingüismo eficaz. (SEP, 2007:11 y 23. Las cursivas son mías).

Al leer estos lineamientos no deja de sorprender la nitidez al exponer el problema indígena y la sensibilidad para proponer formas coherentes para atacarlo. Parecen atender todo, actitudes, enseñanza, interrelación maestro-alumno, lengua materna, bilingüismo equilibrado. Un discurso, sin duda, congruente, bien articulado y esperanzador, pero a todas luces carente de fuerza para convertirse en una acción concreta. Sería muy desolador pensar en que se construye conscientemente un discurso sin autenticidad, que busca resultados contrarios a los manifestados en la palabra.

Tres instituciones paradigmáticas

En los últimos lustros en México, a la par de las leyes, aparecen tres instituciones que en la letra ofrecen atender los desafíos de la *Constitución* y las leyes y remontar los exiguos resultados de las políticas lingüísticas y educativas que hasta ahora sólo han reforzado el poder del español. En 2001 surge la CGEIB cuyo fin último es: “asegurar que la Educación Intercultural Bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena” (CGEIB, 2004:28); en tanto que el año del 2003 se crea la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), en sustitución del paradigmático Instituto Nacional Indigenista,¹⁹

¹⁹ Si bien el INI representó en su momento un parte aguas para la política Indigenista mexicana al buscar genuinamente la modernización del mundo indomexicano, con el tiempo se agotó en su propia ineficiencia que acabó reproduciendo los patrones integracionistas que, en principio, rechazaba; confróntese, Nolasco (2003:3).

cuyo objetivo se transparenta en su nombre mismo: fomentar el desarrollo integral de las comunidades indígenas. Finalmente, también en 2003 se funda el Inali que aparece en el panorama con un prometedor programa de: “reconocimiento, fortalecimiento, preservación desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales”²⁰ (Inali, 2006:4), muchas de ellas amenazadas con un inminente peligro de extinción. De hecho, las tres instituciones comparten visiones y misiones paralelas que confluyen en los mismos ideales de equidad, derecho, desarrollo, progreso, justicia y respeto a la diversidad en un ambiente de plena interculturalidad en donde conviven en armonía el español y las lenguas indomexicanas.

La interculturalidad y el bilingüismo: deseo y realidad

La interculturalidad,²¹ concepto desconocido para la mayoría de los maestros que han de darle vida, se concibe desde la política lingüística oficial de manera unidireccional en la medida en que se planea exclusivamente para las comunidades indígenas, dejando a los otros mexicanos al margen de ella. Resulta así una “nueva” forma de mistificación de una realidad conflictiva y fragmentada (Flores Farfán, 2002). Por su parte, el bilingüismo, es sólo un término sin contenido real que, si acaso se lograra, es asimétrico y en franca transición hacia la supremacía del español: La escuela indígena bilingüe –si lo fuere– suele ser más bien un espacio paradójico en el que se niega pero se trata de reivindicar la lengua indígena, en el que el maestro se debate entre su propia inseguridad y el deseo de rescatar algo que le es suyo pero que desconoce. Es un hecho que no se ha logrado aún que se dé prioridad a las lenguas maternas en las llamadas escuelas primarias²² interculturales bilingües de las comunidades indígenas,

²⁰ Llamo la atención sobre el adjetivo “nacionales” por su fuerte implicación ideológica. Hasta hace muy poco tiempo e incluso todavía la única lengua nacional reconocida y proclamada en México ha sido el español.

²¹ Véanse en este libro los capítulos *Entre respuestas*, *Miradas* y *Controvertida*.

²² En una investigación que vengo realizando desde 2005 en escuelas urbanas de la Ciudad de México con población indígena migrante, he llegado a encontrar niños hablantes de diferentes lenguas, algunas como el mazateco y el otomí con dos variantes; y todas ellas pertenecientes

si acaso se les concede unas cuantas horas de enseñanza a la semana en los primeros años escolares. El problema se agrava en las escuelas urbanas donde hay cada vez más población indígena migrante que se inserta en sus aulas, cuya presencia se ignora a riesgo de no poder responder a las necesidades que implican las distintas lenguas que hablan los niños.²³ En unas y otras escuelas, el español ostenta su supremacía, asfixiando poco a poco la posibilidad de construcción de conocimiento en sus lenguas maternas y con ello mermando su vitalidad. Existe la plena convicción en los maestros, los padres y los niños de que el español es una suerte de instrumento liberador que se aprende en la escuela para tener acceso a los éxitos de la vida social y cultural, es la lengua nacional, la del conocimiento y el prestigio, vehículo de redención económica y social:

Uno de los problemas que yo he detectado es la *oposición de los padres de familia, ellos exigen que se enseñe en español, ya que la lengua que les permite tener acceso a diferentes trabajos* la lengua me'phaa no tiene validez, cuando ellos [los niños] migran en las ciudades donde se habla la *lengua nacional* [los niños] prefieren hablar español porque les es útil en los contextos urbanos donde salen a trabajar. (Las cursivas son mías).²⁴

La actitud de muchos padres ilustra este delicado problema. Hablantes de una lengua originaria, de manera consciente y explícita, prefirieron transmitirles a

a distintas familias lingüísticas. ¿Qué maestro prodigioso podría sortear con éxito este multilingüismo en la enseñanza y qué maestro podría hacerlo sin conocer siquiera la política que le rige en algunos casos; y en otros, sin creer en ella como veremos?

²³ Parece ser que las universidades interculturales han tenido un mejor destino (Celote, 2010:20).

²⁴ A lo largo del libro ofreceré testimonios, ya de maestros, ya de niños, ya de padres de familia, que muestran con contundencia el problema que menciono. Estos testimonios forman parte de varios corpus que he venido formando a lo largo del tiempo con entrevistas y cuestionarios. Cuando éstos son escritos respeto tanto la puntuación como la ortografía y en algún caso la segmentación; pues esto es reflejo incuestionable de la relación incierta que han establecido con la lengua escrita. En todos los testimonios destaco en letra cursiva lo más sobresaliente del decir de mis colaboradores.

sus hijos el español –con rasgos marcadamente indígenas– como lengua materna, para protegerlos de una anunciada discriminación. Bástenos este ejemplo para imaginar la situación:

Crecí en una familia de nahua hablantes *donde se me obligaba a hablar, a pensar y aprender el español.*²⁵ Aunque todo el tiempo escuchaba el náhuatl de mis abuelos [...] *nuestros padres querían que nosotros usáramos el español para no ser indios, sobresalir en la escuela y no ser víctimas de los engaños de los no indígenas.* (Palemón Arcos, 2005:9-10. Las cursivas son mías).

Entre la interculturalidad dudosa y el bilingüismo inasible, surge el enorme problema de la lengua escrita, con sus dos caras escritura y lectura, que presenta aristas filosas y complejas. Por una parte, el discurso ancestral ha creado una especie de dogma que ha permeado la mente de los indomexicanos, quienes asumen la inescrutable relación del español con la lengua escrita y los saberes que porta. Saberes inalcanzables para sus lenguas nativas por carecer de lengua escrita y de alfabeto fonético. Por la otra, si se logra superar el dogma, se presenta la enorme dificultad intrínseca que entraña; primero, la creación de alfabetos para la multiplicidad de lenguas indomexicanas existentes –aglutinantes, tonales, ergativas–, y, después, la elaboración de materiales didácticos y de lectura que los fortalezca, posterga indefinidamente el primero de los pasos que se han de dar para llegar a la adquisición plena de la lengua escrita: la alfabetización. Ante esta dificultad innegable, los maestros nutren su certeza de que el español es la lengua que hay que enseñar en la escuela.

²⁵ Sin duda, este español, en la mayoría de los casos, es una variante alejada de la forma estándar que se ha dado por llamarse español indígena cuyos rasgos estructurales encierran en sí mismos las complejidades de las lenguas en contacto. Particularmente, en su adquisición y desarrollo en el ámbito emocional y afectivo infantil, y esto conlleva a muchos problemas de aceptación social. Confróntese Lastra (1995) y Guerrero y San Giacomo (2014).

El Acuerdo 592, una oscilación más

A mediados de 2011 empieza a mencionarse en el ambiente educativo el *Acuerdo 592* que no hace sino reforzar la gran inconsistencia de las políticas lingüísticas. Bajo el cobijo de los *Lineamientos de la Política Intercultural Bilingüe*, este acuerdo surge con el fin de articular la educación básica en sus tres niveles: preescolar, básica y secundaria. Se trata de un denso documento de 630 páginas que consta de 10 artículos, más otros transitorios. El *Acuerdo 592* recorre y resume toda la trayectoria de los cambios vertiginosos que se dieron en México y en la política lingüística en la década de los 90. En este sentido, el punto de partida es excelente, pues hay un reconocimiento explícito de los sucesos y sus consecuencias; sin embargo, esto no permea la conciencia ni llega a los maestros y, si llega, no impacta en la formación de los niños indígenas. Tomo algunos párrafos significativos que complementan algunas ideas ya expresadas:

Que el artículo 2º constitucional señala que la Nación Mexicana tiene una composición pluricultural y que la Federación, los Estados y los Municipios *tienen la obligación de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural de los pueblos y comunidades indígenas [...] Que la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas establece que las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional y que las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de dicha Ley y el español son lenguas nacionales, por lo que las autoridades educativas federales y las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria bilingüe e intercultural.* (SEP, 1999:1-2. Las cursivas son mías).

Pese esta legitimación reiterada de la política lingüística vigente, se arrastran los vicios de siempre y con la vinculación en la mira se entremezclan otros problemas que no han sido superados en siglos. Hay varios artículos dedicados al problema de la diversidad lingüística de México y las formas

de enfrentarlo. Merece la pena mencionar, por su pertinencia, alguno de los títulos de estos artículos o de los incisos: *Favorecer la inclusión para atender a la diversidad* (artículo 2º, inciso 1.8). *Incorporar temas de relevancia social* (artículo 2, inciso 1.9). *Campo de educación para la educación básica* (artículo VI). *Campo de formación: Lenguaje y comunicación* (VI.1) *Campo formativo: Lenguaje y comunicación* (VI.1.1). *Segunda lengua: Inglés en preescolar* (VI.1.2). *Español en primaria y secundaria* (VI.1.3). *Lengua indígena en primaria: para las escuelas de educación indígena* (VI.1.4). *Estándares curriculares y aprendizajes esperados. Estándares en Español* (XI.1.1). *Estándares de segunda lengua: inglés* (XI.2.3).

De todos estos títulos, resalto tres aspectos. El primero es la conciencia de los derechos humanos y lingüísticos que se derivan de la diversidad y la necesidad de incluir en el currículo y fomentar en los niños nuevos valores de convivencia:

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva [...] También precisa fomentar en los alumnos el amor a la Patria y su compromiso de consolidar a México como una nación multicultural, plurilingüe, democrática, solidaria y próspera en el siglo XXI.

En correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y *fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.* (SEP, 2011:27. Las cursivas son mías).

Hasta donde he podido observar a lo largo de casi siete años, las escuelas donde he trabajado, el espacio ideal de convivencia, más bien es el lugar del olvido, la invisibilización del niño indígena y la diversidad no es una realidad que interese.

Con respecto al segundo aspecto, la aparición del inglés como protagonista central en el campo de lenguaje y comunicación. La importancia que se le confiere a este idioma lo hace prioritario en el *Acuerdo 592*:

Hoy día es necesario hablar de las prácticas sociales y culturales del lenguaje y de sus productos; ésta es la tarea de la escuela. *La habilidad comunicativa en el mundo contemporáneo es incompleta sin dos componentes extraordinarios: el inglés, como segunda lengua, sujeto a la misma metodología de la lengua materna, y el código de las habilidades digitales.* (SEP, 2011. Las cursivas son mías).

Más allá de la relevancia que tenga su aprendizaje, la presencia del inglés pone necesariamente en juego una nueva lengua en el panorama educativo, que aumenta el grado de dificultad en el manejo de los planes, en el acompañamiento y en el de prioridades docentes:

El inglés como segunda lengua en primaria y secundaria, y alineado a partir de estándares nacionales e internacionales, dota al alumno de la posibilidad de contar con una competencia vinculada a la vida y al trabajo, para que el manejo pertinente del idioma sea un agente de transformación y movilidad académica y social.

En los niveles de primaria y secundaria, el inglés se consolida mediante el aprendizaje en situaciones formales y concretas que fortalecen el intercambio oral y textual de los alumnos de forma colaborativa.

Las prácticas sociales del lenguaje se contextualizan en condiciones cotidianas dadas, *usando el inglés como elemento catalizador para*

la comunicación, por lo que los alumnos obtienen los conocimientos necesarios para comprenderlo y utilizarlo vinculando ambientes que interrelacionan su vida familiar, comunitaria y académica. (SEP, 2011:40. Las cursivas son mías).

¿El inglés realmente puede actuar como catalizador entre el español y las lenguas originarias en un salón de clase de las escuelas urbanas con población indígena, donde conviven niños hablantes de más de cinco etnias y sus respectivas lenguas?

Finalmente, el tercer aspecto, quizá, el más alarmante de todos, es el relativo a la separación explícita, en el articulado y en la planificación del currículo dentro del *Acuerdo 592*, de escuelas generales (urbanas) y escuelas indígenas, pues rompe, por un lado, con el espíritu de la interculturalidad que se basa en la convivencia de culturas con el mismo grado de oportunidades. Por el otro, la peligrosa omisión que se hace de la presencia de los niños indígenas en las aulas de las escuelas urbanas. Es bien sabido que debido a la constante migración cada vez más se incorporan estos niños a dichas instituciones; de otra forma: ¿Por qué los programas gubernamentales de atención a niños migrantes? ¿En qué lugar queda, entonces, la enseñanza de la lengua materna de estos niños? Así pues, en la realidad hay tres escuelas distintas, pero en el *Acuerdo 592* se habla sólo de dos de ellas: las urbanas, donde se enseña el español como lengua materna y el inglés como segunda lengua (desde el preescolar); y las indígenas, donde se parte de la enseñanza de la lengua del lugar, mientras que el español es la segunda lengua y el inglés, la tercera:

En la educación primaria y secundaria se continúa con el estudio del lenguaje con la asignatura de Español y su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que se definen como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales.

Dada la diversidad lingüística del país, se debe partir de propuestas educativas locales y regionales que contemplen las particularidades de cada lengua y cultura indígena. [...] *Ya que la asignatura de Lengua Indígena forma parte de un modelo intercultural, se consideran prácticas relacionadas con la diversidad cultural y lingüística que permiten a los niños comprender que su lengua es una entre otras tantas que hay en el país, y tiene el mismo valor que el español.*

La Lengua Indígena se integra con la enseñanza del español como segunda lengua, cumpliendo el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe, y de avanzar hacia la construcción de una nación plural. La educación indígena se dirige a niñas y niños hablantes de alguna lengua nacional indígena, independientemente de que sean bilingües con diversos niveles de dominio del español. En gran medida, estos niños representan el futuro de sus idiomas, porque en ellos se centra la posibilidad de supervivencia de sus lenguas. Por eso, propiciar la reflexión sobre sus idiomas y desarrollar los usos del lenguaje mediante la impartición de la asignatura de Lengua Indígena en sus lenguas nativas, es una condición necesaria para fortalecer el desempeño escolar de los niños y las niñas hablantes de lenguas indígenas.

La educación intercultural bilingüe se aplica en 22 000 escuelas, aproximadamente, que atienden una matrícula de cerca de un millón y medio de niños. *En este universo, el inglés se ofrece como tercera lengua, con su respectiva metodología, de tal modo que durante el ciclo escolar 2011-2012 se pasa de 70 a 200 escuelas donde el inglés se imparte como lengua adicional. (SEP, 2011:39-40. Las cursivas son mías).*

Este último párrafo, me parece del todo aberrante. Si la Educación Intercultural Bilingüe se aplica, como hemos oído de la voz de quienes la llevan a cabo, hay 22, 000 escuelas en las que el español se enseña, se aprende y se practica y las lenguas originarias se desvanecen en las mentes de los niños.

Se está forjando una nueva política Intercultural Trilingüe, que será terreno sumamente fértil para más rápida evanescencia de las lenguas originarias y en un descuido, constituirá el primer paso de desquebrajadura de la lengua nacional.

Todas estas especulaciones son irrelevantes si el *Acuerdo 592* no llega a los destinatarios idóneos.

El Acuerdo 592 en la voz de los maestros²⁶

Las políticas lingüísticas están, como hemos dicho, inmersas en paradojas; la primera de ellas es el desconocimiento –parcial o total– que tienen los maestros de primaria de las reformas, acuerdos y decisiones gubernamentales; muy a pesar de la capacitación constante que reciben, las resoluciones no les impactan de manera directa porque les llegan siempre de manera desincronizada y tardía. Con respecto al *Acuerdo 592*, los docentes mismos no están ciertos de conocerlo del todo.²⁷ En diálogo con distintos profesores de primaria y secundaria pude percatarme de que la aparición de éste, o les es completamente desconocido o les sorprendió por su abrupto surgimiento en el escenario educativo.

Para sistematizar los datos, preparé una conversación informal que rondará siempre sobre la misma temática plasmada en dos sencillas preguntas: ¿Conoce el *Acuerdo 592*? ¿Qué opina de lo que propone sobre la interculturalidad, las lenguas indígenas y el bilingüismo? A la par de tener una plática, tomaba

²⁶ La mayoría de estos testimonios los recogí entre marzo y agosto del 2012 en las escuelas urbanas públicas con población indígena en las que he realizado trabajo de campo; por fortuna, también tuve la oportunidad de conversar con dos maestras de secundaria y con un maestro que trabaja en una escuela indígena de Chiapas, hablante de chol. Es una muestra muy pequeña, pero apunta a las tendencias y sentires del momento.

²⁷ De hecho, en algunas de estas escuelas apenas si conocían o se estaban familiarizando con el manual llamado *El Enfoque Intercultural en Educación, Orientaciones para maestros de primaria*, cuando de pronto dejó de repartirse, porque sería sustituido por el *Acuerdo 592*, que aún no se distribuye en todas las escuelas.

notas que invitaban a los maestros a agregar información. Las respuestas son variadas y se acomodan en el molde de ambigua inseguridad en la que siempre se ajustan las relacionadas con estos aspectos delicados y resbaladizos. Las agrupo aquí por los puntos en común que encuentro.

Es difícil precisar sobre la realidad de este conocimiento, si nos percatamos de las contradicciones, temores y presiones en los que viven envueltos los maestros, ya sea de escuelas públicas, privadas, urbanas o indígenas. El hecho es que el documento que rige la actual política educativa se encuentra en la fase de una incipiente comprensión y manejo. Por su elocuencia, transcribo²⁸ la mayoría de las respuestas de los profesores:

No lo he leído, está tan extenso que sólo lo he hojeado, pero se trata de la vinculación de la educación, sí, del preescolar, la primaria y la secundaria, ¿no? No nos ha llegado aquí y dicen que no nos va dar tiempo de leerlo en todo el año escolar. Tenemos muchas actividades con los niños. (Maestra de primaria urbana).

La verdad no, sé que se trata de lo de la vinculación de la educación básica pero está muy largo, lo hemos visto pero no hemos podido profundizarlo por falta de tiempo. Como aquí no hay niños indígenas, por ahora nos estamos enfocando a lo del inglés, que nos está costando mucho trabajo. (Directora de primaria urbana pública en una escuela con población infantil indígena).

No explícitamente no, sé que se le va a dar impulso a la interculturalidad y a la diversidad, pero en concreto, los maestros no manejamos el documento, aunque estamos haciendo programas de difusión con literatura indígena. Tratamos de concientizar a nuestros estudiantes ofreciendo ferias de libros que incluyan literatura indígena. Otro

²⁸ En esta ocasión transcribí mis notas, siguiendo las pautas de la lengua escrita. Y poniendo la puntuación de acuerdo con mi propia percepción; evité, por la naturaleza de mis objetivos, reproducir las pausas largas o las dubitaciones.

problema con el que estamos lidiando es con el *inglés* de pronto la presión se hace mucho más presente entre los padres y los estudiantes parecería como si nos faltara un valor con el que no hemos cumplido. (Maestra de Secundaria, escuela privada).

Nos lo dan a leer pero la mayoría de los profesores no le hacen caso. Es tan grande con unas 690 páginas que leer a los maestros les da flojera leer y mejor siguen con el paso de las clases que ya es mucho pedir. De los niños indígenas, ni hablar, no los toman en cuenta, no existen, es mejor para ellos. Representan mucho trabajo. (Maestra de escuela primaria urbana con población infantil indígena).

Los niños indígenas no son reconocidos en muchas escuelas del sector donde asisten y sí es sabido que hablan otomí o mazahua. Ahí siguen una estrategia al llenar hoja de la SEP, ponen en blanco el lugar en donde hay que llenar la etnia a la que pertenece el niño, así a los niños no los reconocen como indígenas y la escuela es vista de otra manera. (Inspectora de zona escolar).

En las escuelas no hay compromiso con los niños migrantes y no los registra como tales porque es más carga de trabajo. Las autoridades tampoco los reconocen. Viven en la oscuridad, olvidados y aprendiendo lo que pueden antes de salirse de la escuela. (Ex directora de escuela primaria que estuvo adscrita al programa de niños indígenas migrantes).

Sí nos lo entregaron y leímos algunas partes, es lo de la articulación, ¿no? sabemos de su existencia pero no insistimos mucho porque la burocracia nos come, vivimos llenando mil informes que no nos permiten profundizar en nada, mejor seguimos con lo que ya sabemos. (Inspectora de zona escolar en un barrio de asentamientos de migrantes indígenas).

Se habla en alguna parte de los niños indígenas pero aquí ya no tenemos niños indígenas, se fueron todos, ellos son así muy aleatorios, es decir, nos llegan por oleadas y después se van. Llegaron el otro día dos de Guerrero, ya no me acuerdo qué hablan pero vienen y se van y nos les gusta decir que no hablan español. (Maestra de primaria urbana con población indígena).

Sí leímos muchas partes de la articulación, bueno todo no, pero yo lo tengo en internet y lo consulto, pero no en mi clase no hay niños de esos, todos hablan español muy bien, sí se les entiende a todos. Mi estrategia es enseñarles a leer y a escribir cuanto antes para que podamos dejar atrás las fases presilábica y silábica. (Maestra escuela primaria urbana con población indígena).

No, no había oído hablar de ese acuerdo. La verdad que allá los problemas son muy graves. No tenemos materiales de enseñanza, carecemos de formación para enseñar nuestras lenguas y a los niños no les importa aprender su lengua. No estamos preparados y mejor enseñamos en español que si le entendemos bien. El problema es que los de la comunidad sienten vergüenza de ser indios y tratan de ocultarlo hablando español como sea. Yo creo que es muy difícil olvidar la discriminación [...] No pensamos ni en interculturalidad ni en bilingüismo, lo que importa es que los niños no se vayan sin saber leer ni escribir. Con todo respeto a mis compañeros, la verdad es carecemos de preparación para entender y enseñar el bilingüismo. (Maestro bilingüe chol de primaria indígena en Chiapas).

Consideraciones finales

No existen resultados concretos en un contexto tan enrarecido. Los rasgos distintivos de la ecuación interculturalidad-bilingüismo no alcanzan su significación profunda en el ámbito mexicano. Sin embargo, su efervescencia en las últimas

dos décadas: la sola aparición de instituciones dedicadas especialmente a cultivarlas, merece nuevos caminos de explicación con salidas concretas a los sorprendentes contrastes entre la promesa y la realidad. Menciono las ideas más sobresalientes que se desprenden del tejido de voces con mis propias consideraciones.

Sobre la interculturalidad en los ámbitos escolares indígenas y urbanos

La interculturalidad se conoce más y mejor en las escuelas primarias indígenas; se vive con una idea cercana a su significado conceptual; en algunos maestros despierta cierta animadversión por su carácter vertical y unilateral, impuesto desde la visión occidental de un gobierno definitivamente nacionalista; la *Constitución* resulta, entonces, una especie de parapeto protector. En las escuelas urbanas es un término más bien lejano y carente de significado. La educación que se les ofrece ahí, por ende, no es ni intercultural ni bilingüe, ni se les atiende adecuadamente. Tampoco se fortalece la identidad. En cuanto al trabajo colegiado de docentes que procuren el desarrollo de los niños indígenas no existe de manera explícita: ellos se marginan o se aceptan, pero como parte de una actividad docente englobadora que busca el cumplimiento de un currículo impuesto por planes y programas de estudios, y a últimas fechas por un *Acuerdo* conocido muy superficialmente.

Sobre el bilingüismo

Definitivamente el bilingüismo que se da tanto en las escuelas indígenas como en las urbanas es marcadamente pobre, mediocre; en las primeras es el paso más efectivo hacia la castellanización, puesto que el medio de comunicación por excelencia en estas escuelas es, sin lugar a dudas, el español. En las segundas, es inexistente. El peligro es que ahora con el *Acuerdo 592* se empiece a dar un verdadero bilingüismo con el inglés.

Ante la riqueza y diversidad dialectal de las lenguas indígenas en contacto con el español resulta ficticio hablar de bilingüismo; si acaso, el que se

llega a dar es asimétrico. Las causas y las consecuencias son irrefutables: ideas y actitudes muy interiorizadas en torno al valor de la lengua materna y del español, mala preparación docente, bajo rendimiento escolar, competencias lingüísticas y comunicativas débiles tanto en la lengua materna de los niños como en el español, y, en consecuencia, una permanente marca social dentro del mundo mestizo, que se convierte en la otredad indiferente, hostil o indolente.

Por todo lo anterior, el mencionado bilingüismo coordinado es o una falacia o una utopía inalcanzable, pensemos mejor en una diglosia multipresente.

Sobre el impacto del Acuerdo 592

A todas luces es muy prematuro aún ver el impacto del *Acuerdo 592* en los maestros en su práctica cotidiana; han pasado cinco años de su promulgación y difícilmente ha llegado a sus manos o empiezan a asimilar su espíritu. Sin embargo, a la luz de los primeros sondeos hechos y de sus potenciales efectos en la vida escolar, se puede presagiar un mal panorama. El referente inmediato para la mayoría de los docentes de la ciudad es el de un documento que habla de la vinculación de la educación básica; ninguno de ellos parece asociarlo ni a la educación indígena ni a la interculturalidad, mucho menos al bilingüismo. La preocupación central es el dominio del nuevo concepto que permea la educación –“las competencias para la vida”–, las clases de inglés y la computación. La diversidad étnica y lingüística de México no ocupa la mente de los profesores; es un hecho que los problemas que los niños indígenas enfrentan al escolarizarse en una lengua diferente a su lengua materna o se evaden o se ignoran, por la necesidad urgente de cumplir con el currículo y las exigencias educativas cotidianas. Las preocupaciones de los maestros bilingües de las escuelas indígenas son de otra índole; el *Acuerdo 592* no es lo relevante, lo urgente es decidir en qué lengua enseñar y lidiar con las contradicciones que se generan entre los padres de familia que han interiorizado el discurso del español prestigioso y dueño del progreso material y laboral.

No obstante que se ha llegado a tocar fondo en cuanto a la cuestión indígena, es aún muy prematuro determinar si la sacudida ha logrado penetrar en la conciencia nacional y si se han podido remover las viejas estructuras y las ancestrales actitudes de indígenas y de mestizos. A la luz de los resultados es casi imposible no permanecer escépticos ante los impresionantes y ambiciosos ofrecimientos de las leyes y las instituciones que se perciben aún como portadores de utopías: la hegemonía del español y todos los valores culturales, ideológicos y económicos que porta, sofoca cualquier intento de interacción equitativa. La castellanización sigue siendo condición *sine qua non* en la educación indígena, como se evidencia en los testimonios de los maestros indígenas que viven y se apropian el discurso oficial de acuerdo con sus temores y necesidades de escalamiento social. Los cambios se dan, sí, pero se reducen a ámbitos muy reducidos, la generalidad sigue imperando sobre los pequeños logros locales, así los determina la magnitud del problema y la diversidad de la población indígena. Trascender la letra y el discurso para asumir las implicaciones de la pluriculturalidad, tomará muy probablemente mucho más de quince años; antes habría que lograr una reinterpretación profunda de los verdaderos valores nacionales que se han impuesto bien por promesas políticas, bien por decreto oficial.

El siglo xx le hereda al XXI su ambigüedad. Si bien la transición entre siglos fue revolucionaria en muchos sentidos, los cambios profundos han sido escasos:

El resultado de las políticas educativas hacia los indígenas del siglo xx es paradójico. Por un lado, se avanza en el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica de la nación mexicana y del estado de inequidad económica, política y social que padecen los indígenas [...]. Por otro, se institucionaliza una identidad homogénea y un modelo de educación indígena precario y segregador que borra las diferencias entre los pueblos e ignora su diversidad. (Bertely, 1998:93)

Las políticas del lenguaje en México avanzan,²⁹ ¡qué duda cabe!, pero las consreñidas al espacio escolar siguen sobre el diseño de antaño el de la ambigüedad, predestinado al fracaso. Las paradojas en las dos últimas décadas se siguen reproduciendo, minando consigo la vitalidad de las lenguas originarias y vulnerando el artículo 2° de nuestra *Constitución* que proclama una nación única e indivisible y pluricultural. Habremos de buscar avenidas más transitables y acordes a la compleja realidad que nos circunda.

²⁹ Frente a las tremendas realidades vividas en las escuelas se da otra fuera del ámbito estrictamente académico, se intenta perseguir varias formas de rescatar y vitalizar las lenguas indígenas, que optimistamente sí toman en cuenta la esencia de la interculturalidad y le dan la palabra a los indígenas. Negarlo sería también absurdo. Hay concursos de poesía indígena, catálogos de lenguas originarias, se propicia la documentación de muchas lenguas mexicanas; videos de las comunidades resaltando su etnografía; hay una presencia indígena en los medios que mueve a la sensibilidad y a la curiosidad. La interculturalidad se establece, entonces, de manera *sui generis* en otros contextos y de modos distintos que hacen ver avenidas de esperanza.



II. De la promisoría interculturalidad

*Así hoy en día, el concepto
de Educación Bilingüe
Intercultural se ha
convertido en un lema
político muy de moda que
no falta en ningún discurso
de política indigenista.*

Klaus Zimmermann

3. La interculturalidad y el bilingüismo entre respuestas³⁰

Preámbulo

A más de cinco siglos de fracasos, promesas, reformas y discursos que, en general, han tendido a la eliminación de las lenguas indígenas, la educación destinada a los indomexicanos ha sido bautizada con varios nombres y adjetivos, emanados todos de la política lingüística. Va de la castellanización directa hasta la actual Educación Intercultural Bilingüe, pasando por la alfabetización en lenguas indígenas, alfabetización en español y en lenguas indígenas, Educación Bilingüe, Educación Bilingüe Bicultural; políticas lingüísticas y educativas todas éstas que si bien modifican al nombre de la educación, no han logrado romper el conflictivo contacto de las lenguas indomexicanas con el español, la lengua de prestigio y dominante, y mucho menos desviar la trayectoria de pérdida de las lenguas mexicanas.³¹ Al finalizar la década de los 80 aparece en

³⁰ Este capítulo es la fusión de tres artículos íntimamente relacionados: “La Interculturalidad en tres preguntas”, publicado originalmente en S. Corona Berkin y R. Barriga Villanueva (coords.), *Educación indígena. En torno a la Interculturalidad*, México, CUCSH Universidad de Guadalajara–Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, 2004, pp. 17-40; “La cara oscura del bilingüismo”, publicado en el año 2007 por La Universidad de los Andes, Colombia, autora compiladora Claudia Ordoñez y autora compilada Rebeca Barriga Villanueva, *Memorias del II Simposio Internacional en Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina*, Bogotá, pp. 13-28; y “El bilingüismo, piedra de toque en la política lingüística mexicana”, de M. Schrader Kniffki y L. Morgenthaler García (eds.), *La romanía en interacción: entre historia, contacto y política. Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann*, Frankfurt-Madrid, Vervuert-Iberoamericana (Lengua y sociedad en el mundo hispánico, 18), 2007, pp. 621-647. Todos respondían siempre a la interrogante que cohesiona este capítulo: ¿Existe realmente la Educación Intercultural Bilingüe en México? En adelante *Entre respuestas*.

³¹ “Hasta principios de los ochenta, la Educación Bilingüe tenía como objetivo llevar a los alumnos hacia la castellanización más efectiva, utilizando para tal fin la lengua indígena en los primeros

el panorama de las políticas lingüísticas, la Educación Intercultural Bilingüe como una suerte de panacea.

La interculturalidad, por un lado, al pensarse desde la verticalidad mestiza, traiciona su esencia y contribuye paradójicamente al desdibujamiento indígena. El bilingüismo, por su parte, es de naturaleza conflictiva y asimétrica. Hasta el momento, no ha emergido de una acción concreta y planificada de la política lingüística mexicana, pues se ha quedado atrapado, la mayor parte de las veces en una mera terminología vacía de contenido lingüístico y preñada de significados sociales: prestigio, hegemonía, dominio, prejuicio y desplazamiento. En efecto, en el caso mexicano, puestos en una balanza metafórica, el peso de lo lingüístico y todos los procesos que se dan entre los sistemas de dos lenguas en contacto: interferencia en todos los niveles, cambio de código, préstamos, convergencia, resultan insignificantes ante el inmenso peso de los valores culturales y económicos que porta el español, la lengua mayoritaria y símbolo de una peculiar unidad nacional, curiosamente circundada por una diversidad innegable.

En este trabajo busco encontrar algunas respuestas en torno a las partes sustantivas de la diáda: intercultural-bilingüe.³²

Interculturalidad: ¿un concepto? ¿una moda? ¿un sentir?

A pesar de permear todo el ambiente de la política educativa y lingüística indigenista,³³ el concepto de interculturalidad aún no está consolidado en el

años de escolarización. La transición de la lengua indígena al castellano buscaba desplazar la lengua propia por la lengua hegemónica y oficial” (López y Sichra, 2004:134).

³² Estrictamente hablando, tendríamos que hablar de triada pues la lengua escrita –escritura y lectura– ha jugado un papel crucial en las políticas lingüísticas desde la Colonia. Véase en este libro, el capítulo *Movimiento*.

³³ La creación en 2001 de la CGEIB es prueba de ello. No obstante, los esfuerzos patentes, la magnitud del problema y los intrincados hilos de una política lingüística y educativa ancestral, será muy difícil alcanzar sus metas a corto plazo.

contexto mexicano,³⁴ prevalece aún una idea vaga atrapada en la polisemia, cuyos diferentes significados se manejan todavía muy dentro de lo discursivo, sin lograr de manera más o menos armónica y efectiva anclarse en una acción consistente y generalizada.

La interculturalidad como alternativa en la educación indígena aparece a finales de los años 80, principios de los 90, en el contexto de la educación indígena de los países de América Latina, como una nueva alternativa que busca el desarrollo autodeterminado de los pueblos indígenas y una educación que integra la propia cultura a la cultura dominante. Esta interculturalidad se puede ver con miradas múltiples, relacionadas con los modos de vida y las experiencias personales. La mirada que aquí me interesa confluye en la idea de la interacción armónica entre lenguas y, por ende, entre culturas, en un ambiente de reciprocidad y de intercambio de conocimientos, pensamientos y costumbres:

La educación intercultural es aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el *fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la libertad y justicia para todos*. (SEP, 1999:11. Las cursivas son mías).

Lamentablemente las ideas medulares sostenidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Dirección de Educación Indígena (DGEI) –que giran en torno a esta visión: identidad local, dignidad y valor del mundo indígena, asunción de la diversidad lingüística, ejercicio de la democracia y derechos de los pueblos indígenas– distan mucho de penetrar tanto en la conciencia nacional como en la de los pueblos indígenas confundida entre discursos unilaterales y contradictorios y poco efectivos en la práctica.

³⁴ Como sucede en otros lugares de América Latina como Guatemala, Bolivia o Chile, donde ya existen avances que le dan cierta realidad y consistencia al modelo en distintos ámbitos sociales y políticos.

Con sus propios rasgos, pero con visos más alarmantes, la otra parte de la ecuación, el bilingüismo, dificulta la situación sociolingüística de los hablantes de lenguas mexicanas.

Pero, ¿qué es el bilingüismo?

El bilingüismo es un fenómeno multifacético al que muy a menudo se le reduce, en el discurso, a una visión simplificada y poco realista, sobre todo, en el caso del derivado de una situación de contacto conflictivo³⁵ como el que se da en las realidades indoamericanas. De hecho, el bilingüismo es un fenómeno de claroscuros; la cara luminosa lo relaciona con un alto grado de cultura, de prestigio personal que se da dentro de una sólida tradición literaria y escolarizada y que propicia el despertar de procesos cognitivos determinantes en el desarrollo (Bialystok *et al.*, 2005:1); la cara oscura –con una gran fuerza y presencia a lo largo de la historia de la formación de los Estados-Nación– es aquella que lo vincula con el poder y la dominación de la lengua hegemónica, cuyo resultado es un bajo rendimiento escolar, un frecuente *code swiching*, un “mal” uso de una y otra lengua, desde el punto de vista de una normatividad prescriptiva y cobijando todas estas ideas, el sentimiento subyacente de la pérdida de unidad nacional a causa de una amenazante fragmentación lingüística inmanejable (Zimmermann, 1999:21).

Consciente de las variadas acepciones de bilingüismo y de sus complejas relaciones con factores cognoscitivos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y educativos (Hammers y Blanc, 1995:6-29; Da Silva y Signoret, 2004:265-285) y con-

³⁵ La idea de conflicto, muy productiva dentro de la sociolingüística mexicana surge en la escuela catalana con Rafael Ninyoles (1972) quien lo define, más allá de la violencia y el enfrentamiento, como una relación de elementos que se caracterizan por oposiciones objetivas y subjetivas conscientes o inconscientes impuestas por las circunstancias. Esta noción es crucial para comprender las situaciones que se han suscitado a lo largo de la historia mexicana en torno al plurilingüismo y sólo a partir de él se aquilatan las consecuencias: “El conflicto lingüístico puede ir desde una abierta tensión social. Como símbolo de oposición, hasta el desarrollo de un bilingüismo susstractivo, el cual a menudo es inconsciente en los interesados” (Desmet, 2004:1).

vencida también de que es un fenómeno dinámico, conflictivo, paradójico y heterogéneo, parto sólo como telón de fondo de una definición de diccionario (Alcaraz y Martínez, 1997:85): “El dominio de dos lenguas”³⁶ para comprobar que difícilmente embona dentro del marco de la realidad mexicana, a menudo encasillada en parámetros ficticios y muy distantes de esta realidad. En relación con ella, Gabriela Coronado Suzán hizo un interesante estudio sobre los tipos de bilingüismo que se dan en México:

Hacer afirmaciones generales sobre las características del comportamiento sociolingüístico en situaciones de bilingüismo que sean válidas para todos los grupos e idiomas indios de México, puede considerarse como una práctica ilegítima que podría llegar a deformar la imagen del bilingüismo como proceso social, *pero sobre todo, conlleva al riesgo de suponer una homogeneidad de los grupos sociales que no es real.* (Coronado Suzán, 1999:27. Las cursivas son mías).

Para entender el fenómeno del bilingüismo mexicano –que ha emanado de un contacto conflictivo y asimétrico, en donde el español como lengua de prestigio y dominante ha venido ganando el terreno de la supremacía lingüística–, resulta imprescindible conocer la realidad actual de las lenguas indígenas mexicanas.

Las lenguas indígenas mexicanas son habladas por alrededor de 6 millones de personas mayores de cinco años,³⁷ esto representa el 7.2% de la población na-

³⁶ Vale la pena recordar la definición clásica de William F. Mackey, cuya primera parte coincide con la de este diccionario que acabamos de citar, pero cuya segunda parte atrapa la verdadera esencia del bilingüismo: “Its important not to confuse bilingualism –the use of two or more languages by the individual– with the more general concept of language contact, wich deals with the direct or indirect influence on another resulting in changes in “langue”[...] which become the permanent property of monolinguals and enter into the historical development of the language (Mackey, 1968:554).

³⁷ Resulta sospechosa la confiabilidad que puede representar este tipo de conteo, pues se quedan fuera una considerable cantidad de niños menores de cinco años que aumentarían en forma significativa el porcentaje. El problema de las “verdades” de los censos ha sido ampliamente trabajado por Manrique (1998) y más recientemente por Cifuentes y Moctezuma (2006).

cional, que, merced a su contacto directo con el español, la lengua dominante, es representativa de una cierta clase de bilingüismo.

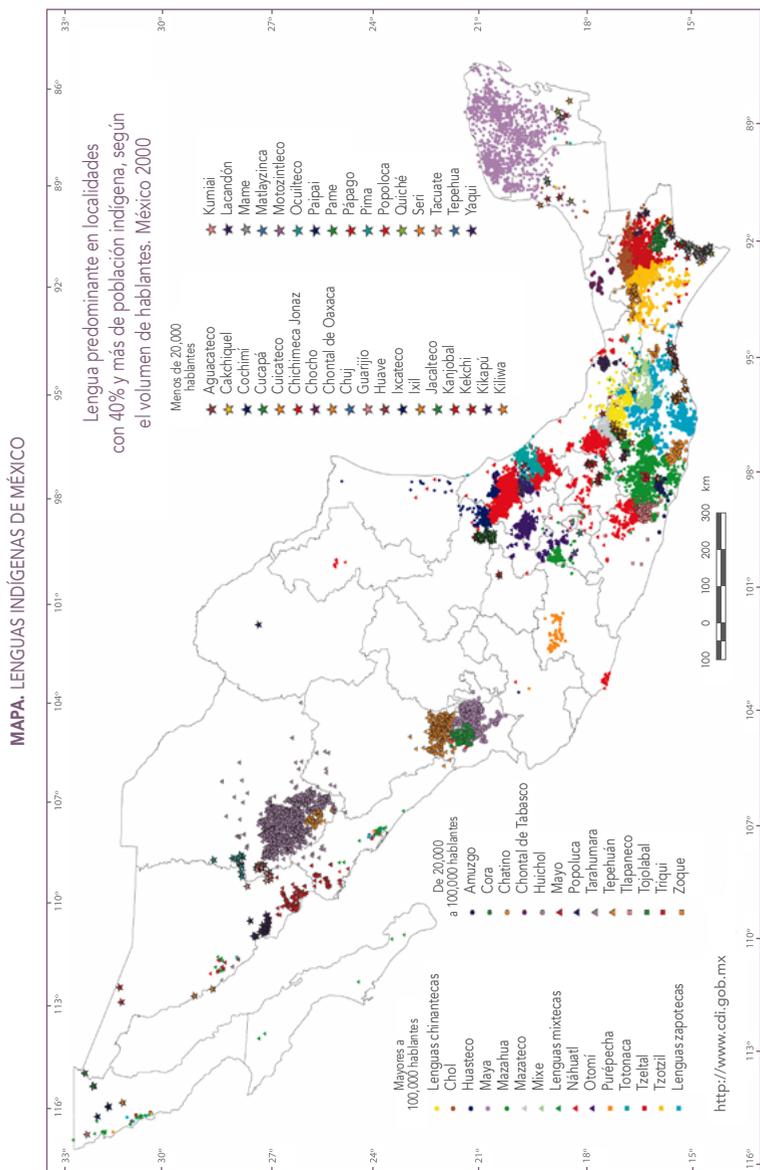
En el siguiente mapa podemos apreciar de manera gráfica la distribución de las lenguas mexicanas a lo largo de toda la República. La mayor parte de las etnias indígenas se concentran en el sureste del país, aunque hay también comunidades en el centro del país y en sectores importantes del Pacífico y del Golfo de México. Con respecto a la vitalidad, es interesante señalar que los hablantes de estas lenguas pueden oscilar entre más de 100.000 y menos de 20.000 y está última cifra puede ir disminuyendo hasta llegar a un número reducidísimo de hablantes, ancianos en su mayoría, que presagian la muerte inminente de la lengua, tal es el caso del pai pai lengua hablada en el norte del país o el tlahuica hablado en el Estado de México, en la parte central de la República.

Ante este complejo panorama de riqueza y diversidad surge la pregunta natural: ¿Hay realmente una Educación Intercultural Bilingüe en México o se refiere a otro discurso más carente de sentido? Difícil díada ésta de conceptos que no logran permear la realidad.

Para tratar de encontrar una respuesta convincente, doy la palabra a dos grupos de maestros; unos del CIESAS y otros de la UPN que, actores del proceso, dan sus respuestas emanadas de sus propias vivencias con la díada de nuestro interés. Ambos grupos,³⁸ no sólo colaboraron con el mismo cuestionario en dos investigaciones diferentes, sino que comparten su experiencia como maestros bilingües en escuelas primarias, donde se generan todo tipo de contradicciones y paradojas educativas.

Los dos grupos en cuanto a su conformación étnica y lingüística bien podrían ser representativos de una porción considerable de maestros bilingües en formación, que han estado sujetos a los cambios de políticas y todas sus consecuencias sociales y humanas.

³⁸ Conjuntarlos en este trabajo me da la oportunidad de ofrecer un panorama más esclarecedor de lo que sucede en el día a día de la educación indígena.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2000).

La interculturalidad está retratada por doce estudiantes de la Maestría en Lingüística Indoamericana del CIESAS, ocho eran nativo hablantes de cinco lenguas indígenas pertenecientes a cuatro familias lingüísticas diferentes:³⁹ chol, mixteco, zapoteco, náhuatl y totonaco. Los otros tenían como primera lengua el español, tres de ellos con una situación muy común y peculiar en el mundo indomexicano. Por la compleja situación sociolingüística que se ha venido generando durante siglos, los padres optan por hablarles y enseñarles a sus hijos sólo en español y hacer de ésta la lengua materna⁴⁰ de sus hijos, con el entendido de que aprenderán la lengua indígena en el ámbito familiar y social de manera espontánea y oral, pues a la escuela indígena se va a aprender el español (Mendoza Filio, 2016).

Las preguntas del cuestionario que respondieron giraban en torno al conocimiento o experiencia directa con la nueva política educativa Intercultural Bilingüe:

Las respuestas sobre la interculturalidad

Cada una de las respuestas de los maestros era tan elocuente en sí misma que decidí transcribirlas literalmente de los cuestionarios para no romper el hilo de su pensamiento y dejar hablar a su verdadero sentir. Comento aquí, sólo los aspectos más relevantes con relación a nuestro tema.

³⁹ La relevancia de la lengua y familia indígena a las que pertenece el maestro es de gran peso, puesto que la enseñanza de la lengua escrita va a ser punto nodal en la Educación Intercultural; el problema de las variantes se ha convertido en un atolladero sociolingüístico casi insuperable, puesto que en un ideal de estandarización se entremezclan complejidades meramente lingüísticas con otras de índole sociolingüísticas. Los maestros con los que realicé este estudio estaban, como lo veremos en algunas de sus respuestas, conscientes de este problema.

⁴⁰ Pensemos por un momento en las consecuencias que esta decisión trae consigo desde un punto de vista socio y psicolingüístico. Tan sólo el hecho de aprender una variación del español totalmente alejada del estándar, por un lado, y de aprenderla en un contexto social y familiar donde la lengua predominante es otra, supone una tensión enorme en los procesos cognoscitivos del niño. Esta situación es ampliamente documentada en un estudio realizado entre los amuzgos por Jani Jordá (2002) y Rebeca Barriga Villanueva (2010).

Como marco de referencia y de comparación al análisis, sírvanos el fragmento que encierra el espíritu de esta política:

Lograr que la educación que se ofrezca a los niños y las niñas indígenas sea intercultural bilingüe para que así satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje. En suma, se trata de avanzar hacia nuevos modelos de educación indígena con rasgos propios en los aspectos académicos y en las formas de operación. (SEP, 2001).

Pregunta 1: ¿Conoce el término interculturalidad? Si su respuesta es afirmativa, explique cuál es su significado.

Las respuestas:⁴¹

1. El concepto mismo es controvertido, no obstante, supone que tiene que ver con la aceptación de múltiples culturas, y por ende, de muchas lenguas (totonaco).
2. Significa saber de una cultura en todas sus dimensiones (náhuatl del sur de Veracruz).
3. En concreto no sé lo que significa. Sin embargo, se entiende en conocer variadas culturas con sus finas características, lenguaje, costumbres, tradiciones, etc. (náhuatl del sur de Veracruz).
4. Es la convivencia de dos o más culturas, hay que respetar las culturas que el niño conoce y enseñar primero en la lengua que mejor domine (mixteco).
5. Significa un intercambio de culturas, la interacción de muchas culturas entre los pueblos indígenas y no indígenas. No puede haber in-

⁴¹ Para hacer más amigable la lectura sólo pondré la lengua del maestro interrogado en el primer conjunto de respuestas, respetando siempre el orden en las otras dos preguntas.

terculturalidad si no se reconoce la propia identidad étnica, conocer lo que es nuestro para identificarlo que es de otros o lo que no es de nosotros. La interculturalidad como estrategia de sobrevivencia de todas las culturas se convierte en el punto de encuentro de las culturas y consecuentemente de la lengua (mixteco).

6. Es el proceso en el cual entran en contacto armónico diferentes culturas (chol).
7. La convivencia de varias culturas en un marco de respeto (chol).
8. Es un concepto filosófico que pretende establecer una nueva relación entre los pueblos y comunidades (zapoteco).
9. Es un esquema de conceptualización que consiste en la relación de varias culturas regidas por el respeto y valor que los individuos tienen o practican (español).
10. Una relación idealmente de respeto entre dos culturas (español).
11. Se refiere a las relaciones de manifestaciones culturales entre los pueblos (español).
12. Su significado es complejo y ambiguo porque es un término que aún está en discusión y no definido (español).

El objetivo de esta pregunta buscaba sondear en el conocimiento tanto del concepto de interculturalidad como de las metas que una educación así bautizada, persigue. En una primera lectura, se podría decir que salvo los maestros 1 y 12, los demás muestran un conocimiento más o menos profundo del concepto, incluso el maestro 3, que afirma, paradójicamente, no saber lo que significa, pero sí lo que por él se entiende. La mayoría rescata la esencia del significado y la centra en la convivencia armónica de culturas en contacto

y del respeto que debe emanar de éste. Sin embargo, si hacemos una lectura más a fondo, nos damos cuenta que detrás de este aparente dominio del término como tal, hay problemas significativos. Por ejemplo, se habla de interculturalidad como un concepto controvertido o filosófico, un conocimiento, una convivencia, un intercambio, una relación, un proceso, un esquema de conceptualización, pero no como una práctica escolar nueva en la que el elemento crucial es la convivencia de lenguas, su enseñanza y su práctica equilibrada. En este sentido la opinión del maestro 4 merece subrayarse, pues rebela la difícil realidad de las escuelas indígenas bilingües: “enseñar primero en la lengua que mejor domine [el niño]”. Aquí el maestro, acorde a su experiencia, interpreta la interculturalidad como una cuestión de elección entre lenguas y no de convivencia entre ellas. Por desgracia, es sabido que la elección recaerá—desde que oficialmente, en tiempos cardenistas, se instituyó el bilingüismo como política lingüística— las más de las veces, en el español, por razones de prestigio, supremacía y de exigencia de los mismos padres. Ante su presión, por un lado, y no pocas veces, por el desconocimiento de la lengua del lugar, los maestros no tienen más opción que la de enseñar el español en detrimento de la lengua indígena. La elección también se realiza a partir de la convicción de que sólo en español se pueden explicar algunos conceptos o que sólo el español se escribe. Las consecuencias de toda esta situación se reflejan en un aprendizaje deficiente de las dos lenguas en contacto, pero siempre en menoscabo de la lengua de origen de los niños.

Otro rasgo sobresaliente es la distancia que establece el maestro con ella misma. La interculturalidad se siente como algo de fuera, ajena, no como una forma de vivir y de planear la enseñanza. Merece atención especial la respuesta del maestro 5 por el nexo que hace entre identidad étnica, interculturalidad y sobrevivencia de culturas y lenguas. Pese a la lucidez de sus argumentos, con ella deja claro que, si no hay interculturalidad, no habrá salvación para las lenguas indígenas; el peso enorme de la responsabilidad recae en los indígenas y no en los “otros”, los mestizos con quienes viven en contacto permanente, y quienes seguramente no están conscientes del significado bilateral de la interculturalidad. Sin duda, si tuviéramos que calificar las respuestas, la más acertada o

veraz sería la del maestro 12 que concluye que el término es complejo y ambiguo y que: “aún está en discusión”. Sería deseable que cuando se termine tal discusión no se dé un nuevo cambio de modelo.

Para terminar con esta primera pregunta habría que destacar que ningún maestro mencionó el otro término del binomio, “bilingüe”, crucial para entender a fondo el modelo Intercultural. El bilingüismo⁴² en las comunidades indígenas, en general, y el de las escuelas indígenas, en particular, es uno de los problemas ingentes de la política lingüística mexicana. El resultado de ésta no ha sido ni con mucho la enseñanza y el uso equilibrado entre dos lenguas, sino más bien el paso previo y perentorio (si es que se da) a la castellanización, meta final de esta política.

Pregunta 2: En su práctica docente, ¿ha tenido experiencia con la Educación Intercultural Bilingüe?

Las respuestas:

1. Sí la he tenido y pienso que a pesar de la práctica docente es en muchas ocasiones difícil, por lo menos, se hablan dos lenguas y que debiera ser así, no sólo en educación básica sino hasta el nivel de bachillerato por ejemplo.
2. Sí la he experimentado. He impartido clases de náhuatl a universitarios. Sin embargo, lo que he notado es que en el sistema de educación bilingüe, la educación intercultural no se lleva a cabo.
3. Sí. En mayo de 1998 fui profesor practicante en San Mateo Almamoloa, municipio de Temascaltepec, México. Mi experiencia fue que el uso y enseñanza del náhuatl es en la institución primaria. Los alumnos tienen buenas coordinaciones para expresarse en ambas lenguas.

⁴² Para una comprensión cabal de la realidad del bilingüismo mexicano, véase Coronado Suzán (1999). A partir del estudio de siete lenguas distintas, ofrece una novedosa tipología acorde con los rasgos distintivos de la comunidad de habla estudiada en contacto con el español.

4. Es interesante y necesario porque el niño debe conocer lo propio y lo ajeno para poder desenvolverse y desarrollarse en todos los ámbitos, y en su propia cultura, para fortalecer su identidad, saber quién es, así perpetuar la cultura original, y también debe conocer los avances científicos para usarlos y, por qué no, innovarlos.
5. Lo que propongo consiste en capturar los contenidos étnicos de los pueblos indígenas a través de la planeación didáctica que surgen en el aula con los niños, en la comunidad con los jóvenes y ancianos porque ellos tienen un cúmulo de conocimientos, saberes, habilidades, destrezas que puede convertirse junto con los contenidos étnicos, mismos, que una vez aprobados en sus diferentes fases puede llegar a convertirse en contenidos educativos nacionales.
6. Es un tipo de educación que debe tener en cuenta las diferencias culturales de los niños, respetarlos y valorarlos, y en el proceso educativo realizarse en forma armónica.
7. Las bases teóricas de esta política son muy convincentes, pero quizás en las situaciones concretas de la educación indígena no encaje la teoría, porque eso ha sucedido con las otras políticas educativas. Por ejemplo, la política de castellanización o integracionista, educación bilingüe, educación bilingüe bicultural han estado en el discurso.
8. Como concepto filosófico es bonito, para ser aplicado en una comunidad donde existen muchas culturas, donde la tolerancia y el respeto a la diversidad deben ser principios fundamentales. La educación bilingüe intercultural es un planteamiento ahora institucional. Considero que como se aplica en México en nuestras escuelas es una práctica racista disfrazada, con tendencia a desaparecer las lenguas indígenas. Para ello, el Estado aplica una política de borradura en donde la educación bilingüe bicultural es un parapeto; la práctica educativa actual pretende educar a los “indios” para poder interactuar con la sociedad no india. Pero a la

sociedad no india ni siquiera se le plantea una mejor convivencia con los indígenas. Para mí la educación bilingüe intercultural debiera concebirse a partir del tipo de alumnos que asisten a clases, es decir, quiénes son, qué lengua hablan y no considerar a la educación bilingüe a partir de las lenguas del docente. Actualmente, si la educación la imparte un “pinche maestro indio” *que hable un “dialecto” y algo de español es educación bilingüe intercultural para el Estado*. Pero no se mire a los niños indígenas que reciben clases con maestros no indios. ¿Qué tipo de educación es ésta? intercultural o unicultural. *La educación bilingüe intercultural desde mi concepción es ambigua y por lo tanto no cumple aún con su cometido. ¿Por qué educar a los no indios de un modo y a los indios de otro?* Es una falacia de los teóricos para mantener vivas las políticas del Estado y una justificación para darnos soluciones que nos hagan olvidar nuestro pasado como pueblos originarios.

9. No, porque se responde a los principios y objetivos del plan y programas de la SEP que como maestros tenemos que cumplir. Sin embargo, como parte de un grupo étnico (habitante de un mismo lugar, identificación) amortiguamos estas exigencias de los planes con las necesidades de los pueblos, a partir del habla para la comprensión de los contenidos. En cada una de las comunidades se han iniciado con la escritura pero para fines de adquisición de la lectura y del cual exige muchos estudios y análisis.
10. De acuerdo con los testimonios de los estudiantes que entrevisté en Oventic, Chiapas (dos maestros de 20 años y cuatro promotores de educación, cuatro tzotziles y dos tzeltales), la idea que prevalece en las escuelas oficiales donde asistieron *es la falta de consideración y aprecio a su cultura*. Esto se manifiesta en muchos aspectos de la vida en la escuela, entre otros: a) uso del español como lengua vehicular, b) prohibición de usar la lengua indígena y c) crítica o absoluta falta de interés por los usos y costumbres indígenas, incluyendo los calendarios relacionados con los ciclos agrícolas.

11.No, existen obstáculos como las limitaciones de identidad entre los pueblos.

12.No he tenido experiencia, pero pienso que este tipo de educación tiene un fondo político que repercute al enseñar las lenguas indígenas, por ejemplo, he visto que en muchas escuelas bilingües tan sólo imparten la clase en lengua indígena un día a la semana.

Si analizamos con detenimiento estas respuestas, nos encontramos que, independientemente de lo afirmativo o negativo de ellas, cada uno de los profesores señala una objeción u obstáculo en torno a la Educación Intercultural, que revela imposibilidad, escepticismo o desconfianza. Unos son imprecisos en su respuesta y dejan entrever más opiniones personales que la descripción de una práctica real como sucede con los profesores 4, 5, 6, que dan definiciones o propuestas para alcanzarla, pero no hablan concretamente de resultados vividos con la interculturalidad. Coincidentemente todos “se dirigen a” dos puntos principales: las culturas y las lenguas como ingredientes ideales pero endebles, ya que su fallida interacción no conduce a la identidad y armonía postuladas. De ahí que otros como el maestro 2 concluyan que: “la educación intercultural no se lleva a cabo”; mientras que el maestro 9 deja entrever que más allá de las propuestas de la SEP, cada maestro “amortigua” –toma sus propias decisiones– de acuerdo con las necesidades específicas del pueblo. Señala concretamente el álgido problema de la escritura y la lectura,⁴³ soslayado unas veces, agudizado otras, por la nueva tendencia educativa. El maestro 11, por su parte, niega contundentemente la plausibilidad de la interculturalidad debido a: “las limitaciones de identidad entre los pueblos”.

⁴³ El objetivo de este trabajo rebasa el tema de la cultura escrita en las comunidades indígenas, pero no puedo dejar de mencionar que es uno de los motores de la interculturalidad, pues supone el dominio de una destreza que ha sido en el tiempo la gran carencia de las culturas indígenas, piedra de toque para considerárselas como “lenguas completas”. Véase en este libro, el capítulo *Leer y escribir*.

Solapada una, explícita y lapidaria otra, las respuestas de los maestros 7 y 8 son las más fuertes del grupo. Uno duda sobre la eficacia de la interculturalidad y la parangona con las políticas anteriores, igualmente promisorias pero nada efectivas, pues se quedaron atrapadas en la promesa discursiva. El otro, desvela la realidad descarnadamente, pues hay en toda su respuesta una denuncia abierta a lo que ha venido siendo la historia de las políticas lingüísticas en México, y acusa de forma abierta a la Educación Intercultural Bilingüe calificándola como una “política de parapeto”, de “borradura”; la ve como una mera mistificación, cuyo fin es anular al indio, disfrazando las *situaciones de diálogo bilingüe aparente*. Coincide, en este sentido, con las críticas más acerbas que se le han hecho a esta nueva propuesta, acusándola de “unicultural”.⁴⁴

El maestro 10, tomando la palabra de estudiantes indígenas de Chiapas, complementa la crítica poniendo sobre la mesa: “la falta de consideración y aprecio a su cultura” y “la prohibición de usar la lengua indígena” y “la falta de interés por los usos y costumbres indígenas” postulados todos estos centrales en una concepción intercultural.

Así las cosas, la visión de estos maestros sobre la Educación Intercultural Bilingüe es tan negativa que les impide descubrir sus posibles bondades o centrar su atención en el problema clave: el bilingüismo y su fortalecimiento. Sólo los profesores 1, 3 y 12 tocan tangencialmente el tema. El maestro 1 sugiere que la enseñanza en las dos lenguas de contacto debería darse no sólo en la primaria (lo cual supone que sí se enseña la lengua indígena: punto positivo); el 3 confirma la enseñanza del náhuatl “en la institución primaria”, en tanto

⁴⁴ Sobre esta evidente unilateralidad, Flores Farfán (2002) comenta: “analizaré la propuesta de educación intercultural interpuesta por el Estado, en especial plasmada en la propuesta de educación compensatoria DGEI-Conafe, básicamente concluyendo que la concepción de interculturalidad que caracteriza esta propuesta es del todo cuestionable en la medida en que se trata de una interculturalidad *unilateral*. Entre otras de sus limitaciones, el *bilingüismo se concibe desde una perspectiva monolingüe y la propuesta está basada en los planes y programas diseñados para la currícula nacional*. En este sentido, la interculturalidad se plantea de manera *unidireccional* en la medida en que es exclusivamente a las comunidades indígenas para quienes se postula esta posibilidad” (Las cursivas son mías).

que el maestro 12 concluye que: “en muchas escuelas bilingües sólo imparten la clase en lengua indígena un día a la semana”, lo que pone al descubierto la verdad de muchas de las escuelas bilingües en zonas indígenas de nuestro país, que difícilmente cumplen con el significado del adjetivo que las acompaña.

Pregunta 3: ¿Qué otros modelos de educación ha practicado, y cuáles han sido los efectos en los niños?

Las respuestas:

1. En mi experiencia como docente y específicamente en el nivel de educación preescolar *con el modelo de educación bilingüe bicultural*, había que recopilar más exclusivamente contenidos étnicos y aplicarlos en los programas didácticos. *La participación del niño en esta recopilación era nula. Con la educación intercultural bilingüe se hace un poco distinto la forma en cómo debería llevarse a cabo. Ahora se considera como relevante la participación de los niños, aunque de todas maneras, en este otro modelo el uso de la lengua, al menos de lengua indígena, pocas veces se utiliza en el aula.*
2. *El modelo de educación bilingüe en el ambiente universitario donde no sólo se le enseña al universitario a dominar la lengua indígena, sino a ser capaz de reflexionar sobre la gramática.* Asimismo se hacen trabajos de campo que permiten acercarse a la cultura y a conocerla.
3. En unas instituciones de primaria, ubicadas al sur de Veracruz, durante mi experiencia de trabajo de campo, *he observado que los alumnos no reciben la formación bilingüe, aun siendo “escuela bilingüe”, y tienen bajo rendimiento en el aprovechamiento escolar.*
4. Di mi servicio social educativo en Conafe y me ha interesado cómo aplican las nuevas pedagogías en la práctica docente; esto tiene gran éxito porque los que participan son jóvenes de 15 a 20 años con muchas

energías y no están sindicalizados, lo que permite trabajar el tiempo completo pues ellos viven en la comunidad, visitan la casa de los niños (porque ahí comen) y atienden comunidades pequeñas. Logran interactuarse con la comunidad en poco tiempo. Las reuniones para evaluar las actividades se llevan a cabo cada mes y ahí los muchachos exponen sus dudas que generalmente resuelven entre ellos. *Otro factor que favorece el éxito es que Conafe da el material necesario para realizar las actividades que se proponen en el programa: de escritorio, didáctico y bibliográfico. Además tiene programas especiales para cada tipo de población rural, migrante, suburbana.*

5. En el Subsistema de Educación Indígena se tienen presentes los siguientes modelos educativos: a) monolingüe en lengua indígena, b) monolingüe en español y c) bilingüe. El sistema con el que más he trabajado es el monolingüe español, la razón es que no me lo han propuesto en forma bilingüe o monolingüe mixteco, además *los textos con los que se cuenta son en español. Actualmente estoy enterado de que se han recibido textos en lengua indígena, no representa la variante lingüística de los niños ni de los maestros, luego entonces no pueden interactuar con ellos.* La propuesta es que deben elaborarse textos para cada pueblo indígena mixteco. Con el modelo bilingüe los alumnos se vuelven más participativos y el aprendizaje se convierte significativo porque recurren en su lengua, al hacer esto se reencuentran con sus conocimientos previos.
6. *En la educación bilingüe es difícil determinar los límites entre una cultura y otra porque solamente se toma en cuenta, pero esto mayormente se ha practicado en la oralidad de la lengua, pues la alfabetización de los niños indígenas es en español.*
7. Un proyecto estatal en el estado de Chiapas denominado Proyecto Educador Comunitario Indígena (PECI). Este programa capacita a jóvenes con secundaria para desempeñarse como educadores en las comunidades indígenas más marginadas, atendiendo grupos mul-

tigrados y usando como medio de instrucción la lengua indígena. *Como toda política tiene sus éxitos y sus fracasos, este proyecto no cumple con las expectativas, realidades y especificidades lingüísticas de las comunidades.*

8. *Educación bicultural. No ha tenido ningún efecto en los niños, dado que cualquier modelo educativo es lo mismo. Todo modelo educativo es lo mismo. Es una concepción administrativa pero en la vía de los hechos, la educación que reciben los niños originarios de México es igual a la que recibieron nuestros padres hace 40 años. La verdadera educación bilingüe bicultural, al menos para mí, es aquella que se imparte a los niños conscientes de su realidad, de lo que es un grupo americano originario, y que tiene que aprender otras lenguas del mundo para comunicarse, ver a los hombres como hombres sin hacer ningún tipo de discriminación. Los niños educados interculturalmente son muy positivos, valoran al hombre sin distinción, pero lo hacen cuando se educan primeramente en su lengua. De lo que digo, la evidencia surge de los talleres realizados.*
9. En educación indígena ha existido el modelo bilingüe bicultural y actualmente se habla de bilingüe intercultural. Cada uno de ellos tiene un fin implícito o explícito específico, *pero en la práctica no cambia debido a que la formación de nosotros no se ha constituido en el plano lingüístico sino más bien político.*
10. La educación individualizada, con atención particular a cada niño. Aprenden rápido y se sienten contentos.
11. He promovido entre mis compañeros choles la propuesta de transferir los contenidos de la currícula educativa en la lengua materna de los niños choles. Tomando en cuenta que el español es la lengua común en la sociedad mexicana y que el programa está expresado en esta medida, he considerado que ambas tienen relevancia en el proceso

de manera gradual... *Los esfuerzos se vulneran por la ausencia de una auténtica formación de docentes bilingües, que sean capaces de desenvolverse en el ámbito educativo bilingüe.*

12. *Un modelo de educación bilingüe que he estado ejercitando en el ambiente universitario, donde los jóvenes, algunos de ellos indígenas, se ha llegado a interesar más en su lengua materna. En cuanto a los jóvenes no indígenas se fascinan o se motivan al conocer la lengua indígena. Todo esto es un punto de vista que tiene más impacto en un nivel como es el universitario.*

El panorama mejora con esta cuestión. Tal parece que los maestros se encuentran más familiarizados con otros modelos que el vigente y que al menos hay una práctica más efectiva y propositiva; no obstante, prevalecen muchos problemas como el del desuso de la lengua indígena, tal como lo menciona el maestro 1: “en este otro modelo (el intercultural) el uso de la lengua, al menos de lengua indígena, pocas veces se utiliza en el aula” o como lo manifiesta el maestro 3 en relación con el bilingüismo: “he observado que los alumnos no reciben la formación bilingüe, aun siendo escuela bilingüe”. El maestro 5 se mete más a fondo con el problema y toca puntos álgidos: al maestro indígena se le ofrece enseñar “contenidos monolingües en español”, “los textos con los que se cuentan son en español” y los “textos en lengua indígena que se están distribuyendo no representan la variante lingüística de los niños ni de los maestros”. Ante esta situación, surge una nueva pregunta, ¿podrá la Educación Intercultural superar la paradoja de la estandarización si uno de sus postulados es la defensa de la diversidad lingüística? El maestro 11 es más realista al hablar del bilingüismo al que destina al fracaso por: “la ausencia de una auténtica formación de docentes bilingües”. El maestro 6 vuelve sobre los pasos de la oralidad, punto toral de muchas discusiones en torno a la pertinencia de una alfabetización en lenguas indígenas perentoria y urgente como la que se está exigiendo, cuando la realidad es que hasta el momento: “la alfabetización de los niños indígenas es en español”.

La euforia del maestro 2 es digna de subrayarse, puesto que en su experiencia con los universitarios indígenas tienen conciencia lingüística, “reflexionan sobre la gramática” y se interesan por la cultura. Éste es un fenómeno muy reciente; la idea de cultura y de lengua revalorizados dentro del nuevo marco hace que los jóvenes indígenas les confieran un nuevo valor y reviertan el camino de su pérdida, de ahí los tan mencionados procesos de revitalización que surgen día a día en zonas donde el peligro de extinción de la lengua parecía insalvable. Los maestros 4, 7 y 12 comparten el entusiasmo del 2, llama la atención como el profesor 4 magnifica el programa de Conafe que, desde otra mirada, ha sido muy criticado por su enmascarada unilateralidad; el 12 con su respuesta vuelve sobre la fuerza de la lengua indígena una vez que ha perdido sus amarres ideológicos y de menosprecio; el maestro 7, más mesurado, se sale del marco del bilingüismo para hablar de un proyecto en el que se privilegia la lengua indígena, aunque no cumple “con las expectativas, realidades y especificidades lingüísticas de las comunidades”. Éstas no se cumplen porque como dice el maestro 9: “la formación de nosotros no se ha constituido en el plano lingüístico sino más bien político”.

Desafortunadamente, la alta politización de los maestros bilingües ha sido una lacra continua que tendría que derribar el modelo intercultural si quiere reconstruir el camino fallido y tortuoso que ha seguido la política lingüística mexicana.

El bilingüismo en voz de los maestros

El bilingüismo no ha seguido un camino menos azaroso, quizá su destino esté más enmascarado pero precisamente por esto es más difícil de desentrañar.

En este punto trabajé con ocho de los dieciséis colaboradores de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN,⁴⁵ quienes tenían que reunir dos condi-

⁴⁵ Cabe hacer notar que estos maestros, en total dieciséis, participaron en varios de mis proyectos de investigación. Algunos de ellos sólo sobre bilingüismo y todos en mi investigación “Leer y escribir en dos mundos. La realidad indomexicana”, véase Anexo 2 y *Leer y escribir*.

ciones imprescindibles: ser hablantes nativos de una lengua indomexicana y haber tenido, al menos, dos años de experiencia docente con niños de diversas comunidades indígenas mexicanas donde hubiera escuelas bilingües.⁴⁶ La muestra quedó formada por dieciséis maestros, diez hombres y seis mujeres, hablantes de siete lenguas indígenas: chinanteco (una maestra), me'phaa o tlaneco (tres maestros); mixe (dos maestras), mixteco (una maestra y tres maestros), náhuatl (una maestra y tres maestros hablantes de distintas variantes de Guerrero, Veracruz y Puebla), tzeltal⁴⁷ (un maestro) y zapoteco (un maestro). Al igual que muchos hablantes de lenguas indígenas, este grupo carga a cuestas con el estigma de ser “indio”, a tal grado, que la lengua materna de algunos es el español adquirido de sus padres, hablantes nativos de alguna lengua originaria, los cuales conscientemente eligieron transmitirles el español para evitarles así una anunciada marginación. Estos jóvenes docentes han sido también protagonistas de los cambios ideológicos y conceptuales de los últimos lustros, que de pronto despertaron una conciencia aletargada sobre el valor de la etnicidad, la lengua y los derechos históricos de los indígenas (Medina, 2004:151). Ajenos casi por completo a la construcción de estas ideologías y conceptos, tienden, más bien, a adaptarlos a una realidad reacia a recibirlos. Su percepción del bilingüismo emana, entonces, de una perspectiva radicalmente diferente a la que suele presentarse en el ámbito de la política lingüística y educativa, e incluso dentro del terreno académico. Concretamente puede decirse que casi todos ellos tienen una peculiar concepción del bilingüismo que dista mucho de la idea de la relación entre dos sistemas lingüísticos que al

⁴⁶ Pese a que este estudio no pretende hacer generalizaciones, este muestreo podría ser muy bien representativo de la situación que hasta hace poco han venido viviendo los maestros bilingües. En la última década, la ecuación intercultural bilingüe (Barriga Villanueva, 2004:14) ofrece una alentadora pero compleja salida a una intrincada situación que no ha podido superar la realidad: la fuerza del español como lengua dominante y de prestigio es tal, que lo único que provoca es una diglosia evidente y lastimosa, confróntese Fishman (1967).

⁴⁷ Es común encontrar escrito *tzeltal*. Sin embargo aquí respeto la ortografía del maestro, que prefiere *tzeltal*, pues me parece sintomático de una lucha, cada vez más beligerante, que responde a “uno de los esfuerzos de los indígenas por recuperar su identidad dado que los nombres con los que han sido conocidos tradicionalmente en la mayoría de los casos les han sido impuestos” (Inali, 2002:18).

ponerse en contacto varían sus estructuras sistémicas, para ellos el referente más cercano del bilingüismo está en el prestigio, el poder y el estatus que da el español.

Estos estudiantes, al igual que los del CIESAS, eran de diversas etnias y hablaban 9 lenguas distintas –chinanteco, chol, me’phaa o tlapaneco, mixe, mixteco, náhuatl (de distintas variantes de Guerrero, Veracruz y Puebla), tzeltal, totonaco y zapoteco–. Si bien seguí otra metodología con ellos, selecciono aquí las respuestas más significativas que me dieron alrededor de tres preguntas relacionadas con el bilingüismo:

—¿En su escuela se enseña en español y en lengua indígena?

—¿En qué lengua prefiere enseñar?

—¿Se enseñan las lenguas indígenas en su escuela?

Las respuestas en torno al bilingüismo

Bilingüismo de una sola lengua

Esta frase no es un dislate, es una realidad en las escuelas indígenas mexicanas que nominalmente son bilingües y en la realidad son monolingües de español. Veamos las respuestas para la primera pregunta:

No hay bilingüismo esto se manifiesta en muchos aspectos de la vida en la escuela, entre otros: a) uso del *español como lengua vehicular*, b) *prohibición de usar la lengua indígena* (mixteco).

He observado que los alumnos *no reciben la formación bilingüe, aun siendo “escuela bilingüe”* y tienen bajo rendimiento en el aprovechamiento escolar (náhuatl).

En la escuela *no se enseña a leer ni a escribir en la lengua indígena* (zapoteco).

La casi total ausencia de la lengua indígena en la escuela bilingüe es un hecho, no obstante que se viole la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*: “Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español” (Inali, 2003:8); y que se obvien los Lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe o, peor aún, que se propicie al niño una situación confusa y angustiante al tener que aprender nuevas destrezas en una lengua que no entiende porque no es la suya:

Los niños pequeños de 1º y 2º *prefieren que se les hable en lengua indígena* porque el español es una lengua que desconocen. Los niños de 3ª a 6º también quisieran que se les hable en la lengua indígena pero *los maestros consideran que en estos grados ya debe aprender a leer y a escribir en español* (mixteco).

El niño, sin embargo, se encuentra dividido entre la preferencia natural por su lengua y el tremendo peso de la descalificación que sufre en el mundo que le rodea:

Hay una crítica o absoluta falta de interés por usos y costumbres indígenas, incluyendo los calendarios relacionados con los ciclos agrícolas (náhuatl).

La idea que prevalece en las escuelas oficiales donde asistieron es la *falta de consideración y aprecio a su cultura* (náhuatl).

El niño debe conocer lo propio y lo ajeno para poder desenvolverse y desarrollarse en todos los ámbitos, conocer y desarrollarse en su propia cultura (mixe).

Es un hecho que en las escuelas bilingües de las zonas indígenas se privilegia el español como punto de llegada de todo el proceso de enseñanza, Si acaso

las lenguas indígenas se enseñan como parte de un movimiento de transición efímero hacia el dominio del español:

En mi comunidad y en la región *no se enseña a leer y escribir la lengua indígena; sólo se usa esta lengua como un medio para el español* (mixteco).

Lo efímero se mide por el tiempo dedicado a la enseñanza de las lenguas indígenas en horas y en años escolares. Dos o tres horas o cinco horas son a todas luces insuficientes para familiarizarse con la lengua y desentrañar, merced a la reflexión, sus procesos y mecanismos. ¿Cómo se puede en un día a la semana lograr el conocimiento armónico de las lenguas en contacto? ¿Dónde quedó la equidad si el número de horas destinado a la lengua materna de los niños es tan reducido?:

He visto que en muchas escuelas bilingües sólo imparten la clase en lengua indígena, *un día a la semana* (tzeltal).

Desde un punto de vista de adquisición y desarrollo de la lengua la reducción del tiempo de aprendizaje es muy peligroso pues no se da el espacio suficiente para la maduración del proceso, dejándolo trunco. Los niños están así en una circunstancia desventajosa y vulnerable puesto que les: “Faltan experiencias vitales de primera mano, que necesitan para ampliar su base de conceptos [...] y porque su corta vida ha transcurrido en el ámbito de su propia cultura” (Jordá Hernández, 2002:134):

Con mi propia experiencia *se destinan 5 horas* a la semana para enseñanza de la lengua materna para la enseñanza los niños de primer año (me'phaa).

La total ignorancia sobre la importancia y valor de la lengua indígena en la escuela ha orillado a decisiones por demás negligentes que sugieren la construcción de una nueva Babel:

No [se enseña la lengua de los niños] por la desubicación lingüística desafortunadamente *nunca he dado clase en esta lengua* [chinanteco] ya que me ha tocado trabajar con niños cuicatecos y mixtecos (chinanteco).

¿Cómo puede darse el bilingüismo si el maestro desconoce la lengua del lugar en el que enseña? Existe una absurda práctica (no desterrada todavía, por desgracia) en todos los estados de la República Mexicana de enviar a trabajar a maestros hablantes de una lengua dada a comunidades cuya lengua es diferente.⁴⁸ Ante esta situación absurda de trilingüismo o cuatrilingüismo, el español triunfa, aparentemente, como lengua franca, aunque sabemos que los niños tampoco la entienden del todo. Esto trae consigo resultados alarmantes en tres direcciones: el tipo de español que adquieren los niños (que casi con certeza no corresponderá al estándar), en el pobre rendimiento escolar infantil por la incompreensión lingüística de los contenidos debido a una endeble adquisición de la segunda lengua y finalmente, el irremediable desplazamiento de la lengua materna.

Pero no todo el problema le atañe al gobierno, la tradición de desprestigio ha hecho mella en la voluntad de los padres de familia que se oponen a que sus niños aprendan su propia lengua en la escuela. Las causas van en dos vertientes: las que se arraigan a la vieja convicción de que “saber” una lengua no es “aprender” una lengua.⁴⁹

La lengua materna es algo intrínseco y natural que se tiene *per se* y que se destina a la vida íntima y al ámbito familiar. Aprender una lengua, en cambio, es algo que se hace en la escuela cuyo deber central es enseñar de manera formal el español, la lengua especializada para transmitir el conocimiento en general:

⁴⁸ “La problemática [del seguimiento del programa de Educación Bilingüe entre los pimas bajos] es insalvable ya que en toda la zona existen no más de 6 profesores bilingües hablantes de esta lengua. La mayor parte de ellos asignados a escuelas adonde no acuden niños de pima sino de tarahumara o de español” (Estrada Fernández, 1999:39).

⁴⁹ Véase en este libro, el capítulo *Políticas y Acuerdo*.

No, porque ahí intervienen los padres de familia, diciendo que no debe los maestros enseñar lengua materna de los niños ya que ellos ya *sabe* hablar muy bien en la lengua materna (mixteco).

El rechazo de lo padres de familia, porque argumentan que mandan a sus hijos a la escuela para que *aprendan* el español ya que el mixteco ya lo *saben hablar* (mixteco).

[Los niños prefieren] el español porque es lo que les mandan sus padres a prender *dejando un lado la lengua materna* ya que es lo primero de enseñar (me'phaa).

El español es otra cosa, se considera como una suerte de instrumento liberador que se aprende en la escuela para tener acceso a los éxitos de la vida social y cultural; es la lengua nacional, la del conocimiento y el prestigio y por qué no, la esperanza de redención económica y social:

Cuando yo estaba en mi comunidad mi mayor problema para enseñar, una de los problemas que yo he detectado es *la oposición de los padres de familia*, ellos *exigen que se enseñe en español*, ya que *la lengua que les permite tener acceso a diferentes trabajos* (náhuatl).

La lengua me'phaa no tiene validez, cuando ellos [los niños] migran en las ciudades donde se habla la *lengua nacional* (me'phaa).

Llama la atención esta última frase del maestro pues pone al descubierto lo ajenos que pueden estar los indígenas de los beneficios de las leyes que van dirigidas a ellos, para este maestro como para muchos mexicanos (Desmet, 2004) el español es la "lengua nacional", cuando la nación es reconocida constitucionalmente como plurilingüe.

El abandono de la lengua materna se justifica ante la necesidad imperiosa de subsistir. El factor laboral íntimamente relacionado con la migración y sus

consecuencias lingüísticas es determinante para los padres. ¿Para qué destinar a sus hijos al fracaso con una lengua que no le garantiza la supervivencia económica? Sólo el español puede asegurar un futuro y un trabajo digno fuera de los estrechos horizontes que permite la lengua materna:

[Los niños] prefieren el español porque para los padres es la lengua que deben aprender y *les sirve para el futuro* (náhuatl).

Prefieren el español porque les es útil en *contextos urbanos* donde salen a trabajar (náhuatl).

Consideraciones finales

La naturaleza de este trabajo invita a una reflexión más profunda sobre todos los factores que supone una verdadera Educación Intercultural Bilingüe en un contexto de complejidad histórica, socioeconómica y lingüística de México, negador hasta hace muy poco de su diversidad.

Con el ánimo de contestar la pregunta de origen, ¿hay realmente una Educación Intercultural Bilingüe en México?, reúno aquí los hilos más fuertes que se generan de los puntos de vista de los maestros indígenas para tejer una nueva respuesta más o menos plausible en torno a la interculturalidad y al bilingüismo. Sobre la primera, un rasgo distintivo de esta nueva política lingüística y cultural es la no comprensión cabal del concepto y la no preocupación general por entenderlo. Se toman parcialmente algunos de los rasgos de su significado, pero otros se quedan fuera de enfoque.

El peligro de la interculturalidad es que puede disfrazar la unilateralidad y repetir de nuevo el patrón de siempre: una política para indígenas desde el mestizo y no una acción de intercambio equitativo entre culturas y comunidades lingüísticas diversas. Sobre este mismo pensamiento, la otra parte de la ecuación, el bilingüismo, puede también estar contaminado al concebirse des-

de una perspectiva monolingüe, con el español en la mira, y unidireccional, ya que está pensado únicamente como necesidad de las comunidades indígenas y no de la comunidad nacional.

La Educación Intercultural en México destinada a los hablantes de lenguas mexicanas está presa en una compleja red de conceptos, interpretaciones y acciones, que la convierten en una versátil forma de política educativa y lingüística, en tanto que se realiza de manera muy disímil en diversas comunidades mexicanas. Se puede decir que es como un caleidoscopio en el que cada vuelta presenta una imagen diferente, ya sea plena o vacía de contenido.

En cuanto al bilingüismo, que emerge del contacto de las lenguas indígenas mexicanas con el español, trato de cerrar mi visión sobre esta cara oscura de nuestro bilingüismo con algunas reflexiones finales.

La magnitud y versatilidad del problema de las lenguas en contacto con la realidad lingüística mexicana adquiere rasgos distintivos peculiares y hasta únicos. En México se da un bilingüismo conflictivo y polifacético relacionado con el propio proceso histórico de las múltiples etnias de México. Hay, por tanto, distintos factores extralingüísticos que inciden en diversos comportamientos sociolingüísticos, que presentan dos vertientes en apariencia antagónicas: la reproducción de las lenguas indígenas como la apropiación del español. Se dan entonces varias situaciones de bilingüismo. No hay homogeneidad de los grupos indígenas y, por ende, de sus lenguas, que son múltiples expresiones de realidades lingüísticas, sociolingüísticas y cognoscitivas complejas.

Dados estos rasgos, hay regiones donde alguna lengua originaria puede estar muriendo irremisiblemente, mientras que, en otras, pueden estar expandiéndose, revitalizándose y constituirse en piedra de toque para el español por el intrincado mecanismo de estrategias de uso y desuso que deciden los mismos indígenas.

El bilingüismo entre el español y las lenguas indígenas mexicanas emana de un ancestral conflicto de poder y de sujeción que lo hace un fenómeno socio

histórico y lingüístico complejo y de difícil definición. Si bien el bilingüismo mexicano es resultado de políticas lingüísticas contradictorias, también es consecuencia de una forma de resistencia consciente que se nutre de la tensión constante entre las lenguas indígenas y el español.

El discurso oficial y el académico, en ocasiones, han propagado una idea falaz de bilingüismo como el “dominio de dos lenguas”. Si así fuera, no tendrían cabida la negación de la identidad étnica y el peligro de extinción de algunas lenguas.

La escuela indígena bilingüe –si lo fuere– suele ser más bien un espacio de confusión en el que se niega, pero se trata de reivindicar la lengua indígena, en el que el maestro se debate entre su propia inseguridad y el deseo de rescatar algo que le es suyo pero que desconoce. Con este tipo de bilingüismo ni se favorece la adquisición, ni se fortalece el desarrollo y consolidación de la lengua indígena y del español. Más alarmante aún es observar que la imposición del español prevalece en las escuelas bilingües. Con respecto a la promoción del uso y la enseñanza de las lenguas maternas de los niños indígenas y del español, sólo se cumple la primera parte. El medio de comunicación por excelencia en estas escuelas bilingües es, sin lugar a dudas, el español.

Sobre la base de estas ideas, me atrevo ya a aventurar una sola conclusión: en México sí hay bilingüismo pero es un bilingüismo diglósico, nacido de encuentros entre culturas desiguales propiciados por un colonialismo no superado del todo. El bilingüismo dista mucho de ser una acción concreta y sistemática dentro de la política lingüística mexicana actual, esto se refleja en una planificación endeble y poco efectiva, ya que se encuentra aún dentro de los límites de la conceptualización de términos atrapados en leyes, preceptos y lineamientos cuya concreción no se logra en el mundo educativo real. Las consecuencias son inmutables: bajo rendimiento escolar, competencias lingüísticas y comunicativas débiles tanto en la lengua materna de los niños como en el español –con todo y su privilegiada presencia (Backoff Escudero

et al. 2006)–,⁵⁰ que acaban por marcar sociolingüísticamente a los hablantes indígenas y marginarlos del resto del mundo mestizo, que se convierte en la otredad hostil o indiferente. Por tanto, la tesis de que niños bilingües tienen un desarrollo cognoscitivo más versátil y rico al estar expuestos a dos sistemas lingüísticos diferentes (Da Silva y Signoret, 2005) pierde validez ante la realidad indígena mexicana. El bilingüismo que hasta ahora se practica es una posible fuente de confusión, de fracturas de identidad y de trasvase de cosmovisiones.

El tardío y doloroso despertar a los derechos lingüísticos y a la reivindicación de las lenguas originarias no han traído consigo, ni con mucho, un bilingüismo equilibrado que permita el dominio de dos lenguas. La meta aún luce distante, casi inalcanzable. Por ahora la cara luminosa del bilingüismo en México es opacada por su cara oscura.

Será necesario volver a la pregunta que nos convoca para cerrar este laberinto de confusiones, ambigüedades y promesas fallidas.

Por el momento, la respuesta no puede ser afirmativa. No, todavía no hay una política Intercultural Bilingüe mexicana consistente y sólida. A riesgo de convertirse en un discurso más, habrá de buscar formas más efectivas y radicales que permitan derribar los ancestrales vicios de una política mistificadora que incidió en todos los ámbitos de la vida nacional.

Cuando el cuarto lineamiento de la Educación Intercultural Bilingüe cambie de “La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas será intercultural bilingüe” (Anexo 1), por “La educación que se ofrezca a las niñas y los

⁵⁰ Los resultados presentados a finales de 2006 por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa señalan que los promedios más bajos en la evaluación de destrezas relacionadas con la comprensión lectora y lengua escrita en español, los obtuvieron las escuelas indígenas. Más allá de la pertinencia de estas pruebas y de sus parámetros para medir competencias en niños con el peculiar perfil lingüístico de los indígenas mexicanos, es muy sintomático que las deficiencias se presenten precisamente en el español.

niños mexicanos será intercultural bilingüe”, estaremos acercándonos a una realidad todavía inalcanzable. Cuando se proponga el estudio de una lengua indígena mexicana obligatoria en secundarias mestizas, nos acercaremos un poco más y empezaremos a entrever un posible cambio.

Hay temor y desconfianza de parte de los maestros indígenas hacia un término que puede convertirse en una política más de asimilación. ¿Cómo creer en la convivencia armónica de las lenguas y culturas si lo que se ha vivido, lamentablemente, es la marginación, el olvido y el desprestigio y la ambigüedad?

Es un hecho que la diversidad no es una preocupación que alcance a la mayoría de los mexicanos; al no haber un hilo conductor resistente, la idea de interculturalidad se pierde entre terminologías no asibles dentro de una realidad indiferente.

Hay todavía un gran desfase entre la acción y la palabra. Se trata de aprender una nueva y desconocida forma de ver la realidad mexicana y de valorarla en su diversidad: las prácticas interculturales sólo son posibles en contextos de igualdad social, económica, lingüística y cultural.

4. Miradas a la interculturalidad⁵¹

Preámbulo

La política Intercultural surge en México con gran fuerza en la década de los años 90.⁵² Se le menciona continuamente como la panacea de los problemas educativos y sociales de los indomexicanos. A partir de la descripción de las experiencias que viví a lo largo de nueve meses –noviembre de 2005 a julio de 2006– de trabajo etnográfico en “Pablo de la Llave”, escuela vespertina de Culhuacán en la Ciudad de México, busco mostrar las incongruencias y paradojas que se suscitan en la operación de esta política y los problemas más acuciantes que surgen, especialmente en el ámbito de la enseñanza del español, en general, y de la lecto-escritura, en particular. Esta escuela está inscrita en el proyecto *Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes* de la SEP, enmarcado, precisamente, dentro del *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*; el único signo visible de interculturalidad y bilingüismo que se da en ella es la presencia de niños de diferentes etnias que se insertan, en forma desapercibida, en la vida escolar.

Sin soslayar la complejidad e importancia que entrañan en sí mismos los conceptos de interculturalidad y bilingüismo, no pretendo penetrar aquí en los intersticios teóricos que ambos suponen porque me apartarían de mi objetivo

⁵¹ Originalmente publicado Rebeca Barriga Villanueva (2008). “Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 39, pp. 1229-1254. En adelante *Miradas*.

⁵² La fuerza de esta política es vivida en varios países de América Latina como: “la concepción más avanzada para responder a las necesidades étnicas y culturales de la población, pues concede la posibilidad de un desarrollo autodeterminado y una educación que integra realmente la propia cultura” (Zimmermann, 1999:163. Las cursivas son mías). Sobre el desarrollo de la interculturalidad en América Latina, véase la completa compilación de Hernaiz (2004). Para el caso específico de México véase Schmelkes (2004).

central. Me ciño a la definición que de ellos hace la política educativa mexicana actual y los describo y contrasto con la realidad observada en una escuela enmarcada dentro de sus lineamientos (véase Anexo 1). Enuncio dos de ellos porque entrañan la esencia de lo que para mí debería ser:

5. Se entenderá por educación intercultural aquella que *reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias*; procure la formación de la unidad nacional, a partir del fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.

6. Desde esta posición intercultural se entenderá la educación bilingüe como aquella que *favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra*. (SEP, 1999:11-12. Las cursivas son mías).

Las preguntas que trato de responder en este trabajo fueron guiadas por la realidad cotidiana que viví en “Pablo de la Llave” durante nueve meses: ¿Es ésta realmente una escuela intercultural y bilingüe? ¿Cómo se vive la interculturalidad en ella? ¿Cuáles son las actitudes de los maestros y los niños hacia ella? ¿Los niños indígenas se saben y se viven como tales? ¿Se da el bilingüismo? ¿Cuáles son las dificultades más sobresalientes en su aprendizaje?

“Pablo de la Llave” y su entorno multicultural

La escuela está situada en el barrio de San José, en Culhuacán, uno de los dieciséis pueblos de Iztapalapa, delegación que, según los datos del Inegi (2010) cuenta con el mayor número de población indígena migrante⁵³ en la Ciudad de México.

⁵³ Hablar de migración indígena merecería capítulo aparte por su complejidad y terribles consecuencias: “la adaptación a condiciones de vida y de trabajos distintos a las de sus lugares de origen, y sobre todo en un medio social que es hostil, traen consigo los riesgos de

Culhuacán es una zona muy interesante con respecto a sus orígenes prehispánicos. Ahí vivieron por mucho tiempo habitantes nahuas, una de las culturas indígenas más prestigiadas dentro del mosaico pluricultural mexicano. Actualmente, en algunos de estos barrios hay grandes asentamientos indígenas formados por migrantes⁵⁴ de Oaxaca (mazatecos y mixtecos), de Puebla (nahuas y otomíes) y de Toluca (mazahuas), quienes llegan a la ciudad expulsados por la falta de oportunidades económicas y educativas. Sus hijos forman un núcleo nutrido de niños que sufren todos los: “conflictos y transacciones interculturales densas: heterogeneidad multitemporal y complejos procesos de hibridización” (García Canclini, 2005:14).⁵⁵

Según las cifras del (2000) del total de 39 mil 360 niños indígenas migrantes, 10 mil 953 viven en la delegación de Iztapalapa; de éstos, 9 mil 154 tienen entre 0 y 4 años, en tanto que 791 se encuentran entre los 5 y 9 años y los mil ocho restantes están entre los 10 y 14 años. Estos datos resultan muy signi-

la pérdida de su cultura y su identidad (Sánchez, 2004:75). Quedémonos sólo con la idea de que es un fenómeno dinámico, intrincado y multifacético, que en el caso mexicano supone varios destinos, los más conocidos hasta hace poco eran la Ciudad de México y Estados Unidos. Sin embargo, en su peregrinar los indígenas pueden estacionarse en varios puntos de la República entablando una peculiar interacción con los grupos humanos con los que entran en contacto. Para entender las entretelas de la migración indígena en México y sus consecuencias sociopolíticas y económicas, véase el trabajo pionero de Lourdes Arizpe (1976) y de Regina Martínez (2014).

⁵⁴ Algunos de estos migrantes dejan de serlo pues echan raíces en los principales centros urbanos del país, donde encuentran manera de sobrevivir (Portal y Safa, 2005:40); otros continúan su peregrinar hacia Estados Unidos en búsqueda de mejores condiciones de vida. Sea como fuere, el contacto de estos pueblos con la cultura occidental trae consigo un sin fin de severos fenómenos sociales y lingüísticos. Los niños indígenas de “Pablo de la Llave” son, en su mayoría, paradójicamente migrantes sedentarios, que conservan un fuerte vínculo con su pueblo de origen, con el cual no hay un rompimiento total en cuanto a creencias, uso de lengua y costumbres.

⁵⁵ Para García Canclini (2005) esta: “heterogeneidad e hibridación provocadas por la contigüidad de construcciones y modos de organizar el espacio correspondientes a distintas etapas históricas se multiplican con la coexistencia de migrantes de zonas diversas del mismo país y de otras sociedades. Los habitantes de otras regiones incorporan a las grandes ciudades lenguas, comportamientos y estructuras espaciales surgidas de otras culturas” (p. 14).

ficativos, pues más allá de la conocida imprecisión de los censos, sobre todo los relacionados con los indomexicanos (Manrique, 1997), es un hecho que la cantidad de los niños es cada vez mayor, lo cual habla de la inminente proliferación de sus necesidades sociales, de salud y educativas.

Una escuela con triple estigma: vespertina, con niños indígenas y migrantes

Llegué a la escuela “Pablo de la Llave” a mediados de noviembre de 2005 a trabajar con los niños del turno vespertino; la directora del horario matutino me había desalentado a trabajar en él, ya que, a decir de ella, en éste no asistían niños indígenas (me atrevo a poner en tela de juicio dicha aseveración, que con seguridad emana de un conocido prejuicio: si hay niños indígenas, la escuela tendrá una dudosa calidad; lo más seguro es que ella enmascaraba la realidad consciente o inconscientemente). Trabajaría entonces por las tardes, con la idea de los rasgos que *a priori* la caracterizaban: vespertina, donde por tradición en la Ciudad de México se concentran, en la mayoría de los casos, niños con toda clase de problemas personales y familiares y, por añadidura, con población indígena y migrante, tríada de complejos componentes que inciden en las actitudes de los padres, de los niños mismos y de los maestros, principales actores en su escolarización, con dos posibles estrategias hacia ellos: la negación o la discriminación, que acaban por confluir en una invisibilidad.⁵⁶

⁵⁶ La idea de la invisibilidad de los indígenas ha sido muy estudiada como una actitud mestiza característica, que se niega a ver al indígena que lo rodea, creando con ello una atmósfera de enorme tensión, donde las alternativas sólo pueden ser la hostilidad, la desconfianza, la negación o la marginación. No obstante que la interculturalidad, como principio, pretende borrar esta invisibilidad propiciando el surgimiento de aquellos sujetos que históricamente habían permanecido invisibles, marginados de los procesos políticos, económicos y sociales, así como apartados de las oportunidades (SEP-CGEIB, 2004:9). Véase también Makhlouf (2002) y Martínez Casas (1998), quienes han demostrado el problema de la invisibilidad de los niños migrantes jornaleros y de los niños otomíes que viven en Guadalajara.

Físicamente la escuela “Pablo de la Llave” es un espacio amplio y agradable. Como en todas las primarias hay una profusa exhibición y uso de los símbolos patrios, la bandera y sus honores semanales con el canto del himno nacional son rutinas obligadas, pertenecer a la escolta es, como en todas nuestras escuelas, un honor; hay imágenes por aquí y allá de algún héroe nacional: Benito Juárez, José María Morelos, Miguel Hidalgo, todos ellos con grandes reminiscencias nacionalistas. A pesar de estar acogida en un Programa Intercultural Bilingüe, en toda la escuela no hay una sola alusión a la diversidad étnica y lingüística⁵⁷ de México; un problema de doble arista: los niños mestizos no tienen referentes claros y explícitos sobre la pluriculturalidad de su país y el valor que ésta representa; los indomexicanos no tienen oportunidad de reforzar su identidad y orgullo étnico. Esto produce un fenómeno *sui generis*: hay de facto interculturalidad –interacción armónica de diversas culturas en un mismo espacio– pero no se materializa.

Los actores y sus actitudes en torno a la interculturalidad

De inmediato noté que la directora, recientemente nombrada, no contaba con la simpatía de la mayoría de los maestros. Así que la comunicación no fluía del todo y sus disposiciones no eran bien acogidas. Esto, aunado a la amenaza del cierre de la escuela por el alarmante ausentismo⁵⁸ del alumnado y el bajo rendimiento escolar, daba al escenario un peculiar ambiente de tensión que

⁵⁷ Llevé un día un mapa grande y colorido de la diversidad lingüística de México para que se pusiera en un lugar visible. A lo largo de la primera fase de mi investigación nunca lo vi exhibido. Luego de los primeros resultados he continuado con mi trabajo etnográfico con nuevas metas. Así, durante el año escolar 2007-2008 volví a llevar más mapas que corrieron con mejor suerte y fueron colgados en algunos salones de clase.

⁵⁸ Sin más pruebas empíricas que el decir de los niños y comentarios solapados de algunos maestros, podría afirmar que parte de la explicación a este continuo faltar se encuentra, precisamente, en su origen indígena. Sus padres los llevan a sus pueblos en cualquier momento del año escolar, bien a hacer labores campesinas relacionadas con la siembra y la cosecha, o bien a celebrar alguna fiesta patronal de profunda significación religiosa y social para ellos, lo cual produce un natural trastorno en la vida escolar cotidiana.

envolvía tanto a los maestros como a los niños. Para el año escolar que estaba vigente a mi llegada, la escuela se había propuesto como meta de su proyecto *Mejorar la escritura* con el lema: “Lo importante no es sólo escribir, sino leer, entender y comprender lo que se escribe”. Desde muchos puntos de vista resulta muy significativo este lema pues alude a una de las barreras infranqueables que la mayoría de las escuelas de educación básica enfrentan: la comprensión lectora, que se constituye como la meta final del proceso de adquisición de la lengua escrita. Meta, por cierto, fallida, ya que alcanzarla supone la imbricación de una serie de elementos de diversa índole y complejidad que van desde los aspectos cognoscitivos y lingüísticos que se dan en el niño, hasta los sociales, externos a él y en que los maestros son el factor medular.

Esta situación se agudiza en las poblaciones indomexicanas cuya cultura ha sido tradicionalmente ágrafa (en el sentido de que carecen de alfabeto fonético) y su familiaridad con las funciones de la lengua escrita –con sus dos caras, lectura y escritura– es muy escasa. En este caso, el encuentro de los niños indomexicanos con ella es por demás tortuoso: viven un proceso de bilingüismo asimétrico y de transición permanente hacia el español, que incide directamente en su aprendizaje; sus padres por lo general son analfabetas y tienen altas expectativas en la alfabetización; sus maestros son desconocedores de los efectos de homogeneizar la enseñanza:

Los maestros desarrollan típicamente actividades únicas para todo el grupo, lo cual resulta en que haya niños que no participan en la actividad. No hay diferencia en las prácticas docentes para atender a niños en particular. Esto refleja una ausencia en los programas de actualización y también en el currículo: la de una comprensión del proceso de adquisición de lectura como un proceso evolutivo y gradual, con indicaciones precisas del tipo de competencias que los niños deberían dominar en distintas etapas de ese continuo. (Reimers, 2006:273)⁵⁹

⁵⁹ Para profundizar en los problemas medulares de la educación básica en México en el periodo 2000-2006, consúltese el pormenorizado informe coordinado por Fernando Reimers en el año de 2006. Del mismo autor, recomiendo también su libro de 2002, que recoge una serie

La directora y los maestros en el ámbito de las contradicciones

Ante la petición oficial de la CGEIB de que se me permitiera trabajar en la escuela, la directora fue lo más atenta posible conmigo; pese a su escepticismo acerca de la presencia de niños indígenas que todavía hablaran algún “dialecto”, con toda la carga peyorativa que este término alberga,⁶⁰ trató de apoyarme con información importante, que me dio la certidumbre de que, aunque fuera en el papel, ahí sí había niños indígenas. Para mi sorpresa, de acuerdo con un reporte escolar que me proporcionó, 29.8% de los niños de la escuela era indígena y pertenecía a uno de los siguientes grupos: mixe, mazateco, zapoteco, otomí, náhuatl, yaqui y totonaco (muy probablemente hubiera otros que no quedaron consignados en el reporte).⁶¹

Así las cosas, en ese momento, en la escuela había niños que hablaban siete lenguas originarias que portan su propia visión del mundo, pertenecientes a cuatro distintas familias lingüísticas cuya estructura es muy lejana a la del español (piénsese por un momento el grado de dificultad que representa para un maestro interactuar con niños cuyas lenguas maternas son diferentes al español). La directora no parecía asumir esta evidente diversidad, ni tampoco parecía ser conocedora o estar interesada en la interculturalidad, el bilingüismo o las lenguas indígenas. Tal vez, su genuina preocupación por la amenaza de clausura que se

de estudios sobre los problemas educativos más espinosos de Latinoamérica, estrechamente vinculados con la desigualdad y la pobreza. Para el caso de México en particular, los trabajos de Teresa Bracho, Patricia Muñoz y Sylvia Schmelkes son muy relevantes.

⁶⁰ Este uso de “dialecto”, muy común entre todos los maestros, es muy sintomático de una vieja y errónea interpretación de su significado, relacionada con la idea de “incompletud”. Se cree que, por carecer de escritura alfabética, las lenguas indígenas carecen de gramática, razón suficiente para justificar actitudes de devaluación y menosprecio.

⁶¹ A lo largo del tiempo he constatado la cantidad de imprecisiones que los propios padres de familia ponen en las fichas de inscripción de sus hijos, también he constatado que a esas fichas no tiene acceso la mayoría de los maestros, quienes suelen ignorar a qué etnia pertenecen y qué lengua hablan sus estudiantes. Para la mayoría de ellos, si es que reconocen la presencia de niños indígenas, éstos hablan “dialecto” cuyo nombre desconocen.

cernía sobre el turno vespertino le impedía ver la realidad. No obstante, un día me confesó que inscribió a la escuela en el *Programa de Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes* para salvarla de su inminente cierre. Otra situación por demás paradójica: hay apoyo gubernamental para los indígenas, pero la planeación es tan frágil que todo se queda en un nivel de superficialidad apabullante.

Antes de iniciar mi trabajo etnográfico, la directora propició una reunión con todos los maestros de la escuela para que les explicara el motivo de mi investigación. En ese encuentro les expuse mi interés por observar directamente en las aulas los problemas que enfrentaban los niños en general con la clase de español, con un especial énfasis en la actuación de los niños indígenas cuyas lenguas maternas eran diferentes.

La reacción fue inmediata en uno de los maestros que tomó el liderazgo con una abierta hostilidad y claras contradicciones en sus argumentos.⁶² Él rechazaba mi intervención ya que, además de no haber niños indígenas en la escuela, los que sí había se inhibían ante la presencia de extraños y se perdía todo el trabajo ganado con ellos. Los demás maestros manifestaron su imposibilidad de colaborar conmigo por dos razones: la carga de trabajo, sus reportes, los continuos cursos de actualización que debían tomar y el dominio de los nuevos retos tecnológicos educativos. Pero la más fuerte era la segunda, que surgía de su certeza de que la presencia de los niños indígenas en la escuela era casi nula; algunos afirmaban sin el menor empacho: “no, aquí no hay niños indígenas, si acaso sus abuelos son los que hablan dialecto”.

⁶² La actitud fue abiertamente agresiva. Además de la notoria molestia por mi interés en los niños indígenas, que para ellos no existían, hubo un evento fortuito que me marcó ante los maestros. Sucede que las placas de mi auto eran 874-SEP, siglas de la Secretaría de Educación Pública que en México es la máxima representante en materia de educación. Los maestros me enfrentaron afirmando que yo era una inspectora que venía a evaluar su trabajo. Adicionalmente, estaba muy reciente una muy negativa experiencia con una investigadora española que nunca mostró los resultados de su investigación hecha en la escuela; a decir del maestro líder, su presencia, lejos de favorecer a los niños indígenas, “los intimidó y enmudeció”. La situación era confusa a todas luces, de pronto el maestro que negaba la presencia de niños indígenas, se convertía en su defensor a ultranza y temía que yo fuera un elemento más de perturbación.

Esta afirmación me llamó mucho la atención pues la directora, en una de nuestras entrevistas anteriores a la reunión con los maestros, me había regalado un pequeño periódico *Noti-Pablo* con fecha de diciembre de 2004 (casi un año anterior a mi visita), donde había dos pequeños artículos firmados por un niño mazahua y otro por dos niñas mazatecas, ¿por qué entonces la negación de la presencia de niños indígenas en la escuela? Esta negación se hacía extensiva a otros maestros de escuelas aledañas que asistían a “Pablo de la Llave” a reuniones de trabajo. Cuando había oportunidad y conversábamos, yo inducía siempre el tema de la población indígena en las escuelas de la zona y la reacción no se hacía esperar: “No, maestra, no, en nuestras escuelas no tenemos niños indígenas”, “Ya hay muy pocos, maestra”, “Casi no tenemos”, “Ya hasta se olvidaron de sus dialectos”, “Son de pueblo pero ya no hablan dialecto”.

Chonita, la portera e importante personaje en el mosaico de actores por su interacción cotidiana con todos los niños y los padres de familia, en una ocasión, al verme grabar a varios niños indígenas en el recreo, se acercó preguntándome con sigilo y una gran curiosidad por qué quería yo saber de sus “dialectos” y por qué quería que los hablaran. El cariz del diálogo le dio confianza para contarme en tono confidencial que sus abuelos y sus papás hablaban náhuatl y que ella también lo había hablado mucho tiempo pero que se le había olvidado porque: “mi esposo no quería que hablara así con mis niños, se enojaba rete mucho si yo hablaba mi idioma”.

USAER, ¿un apoyo a la interculturalidad?

La Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) fue específicamente creada por la SEP en todas las escuelas primarias públicas como un espacio de apoyo para los maestros de grupo, quienes al detectar en algunos de sus alumnos problemas de aprendizaje (en la realidad algunos son mucho más que de aprendizaje; van desde problemas de conducta, pasando por afecciones neurológicas hasta los de adicción) pueden enviarlos para que reciban una ayuda adicional que refuerce sus necesidades. Así las cosas, USAER podría ser

un espacio ideal para enfrentar la interculturalidad y más aún el bilingüismo de manera asertiva. En el caso de “Pablo de la Llave”, casi por rutina, los niños in-domexicanos, sobre todo los más pequeños, son enviados a USAER. El inicio de la lengua escrita en primero y segundo grados es un escollo inmenso para ellos. Más allá de la sensibilidad y evidente conocimiento de la maestra para tratar estos problemas, no podía o no quería ver que la raíz del problema emanaba de la interferencia entre las dos lenguas que manejaban los niños. Como la mayoría de sus compañeros, ella negaba la existencia de niños indígenas en la escuela, y de reconocerla –como en la realidad sucedía–, tampoco tenía las armas suficientes para atacar el problema: el total desconocimiento de las variadas lenguas que hablaban se lo impedía. Con todo, el avance que los niños mostraron al final del curso fue evidente, como evidente era su capacidad de adaptarse a situaciones diversas y de generar estrategias alternativas para apresar el conocimiento.

Carolina⁶³ la maestra disidente

De los catorce maestros que asistieron a la reunión que he mencionado, sólo una, Carolina, de segundo año, aceptó trabajar conmigo porque: “sus alumnos tenían muchos problemas con la lectura y en su salón sí había niños de los que yo quería”, “Luego se ve que sí son, porque son muy ‘prietitos’ y tienen muchos problemas para entender porque hablan dialecto”, “Sí, son los que van a los pueblos a cada rato”. Esta tendencia a reconocer al niño indígena por sus rasgos físicos no es privativa de Carolina, hay una generalizada inclinación discriminatoria entre la mayoría de los mexicanos de partir de estereotipos físicos para conformar *a priori* la idea de lo “indígena”. Para Carolina, como para otros maestros, un rasgo distintivo para ser indígena era tener un color moreno muy acentuado, ser de pueblo, ir a menudo a él y por añadidura ser deficiente en la escuela.

⁶³ Pese a que su actitud siempre fue abierta y cooperativa, he preferido llamarla por otro nombre por el profundo respeto que siempre me inspiró.

Carolina me acogió en su salón de clase, donde se concentró la mayor parte de mi experiencia, que pudo enriquecerse al paso de los meses. En efecto, gocé de una gran libertad para convivir con los niños de toda la escuela en los recreos y así observar muchas de sus actividades. Gracias a esta situación tuve una visión global del funcionamiento de la escuela y de la población infantil que a ella asiste.

Desde el mes de noviembre de 2005 hasta inicios de julio de 2006, asistí con regularidad todos los jueves; Carolina y yo acordamos que ella me asignaría algunos temas de español y que podía permanecer en el salón observando cuando ella diera sus clases. Esto me dio un espléndido espacio de observación e interacción con los niños, dieciocho en total. Carolina ya tenía identificados a los indígenas de su salón: Rafael y David,⁶⁴ los cuales son de Oaxaca, hablantes de dos variantes diferentes de mazateco, inteligibles entre sí; Pamela, un caso por demás curioso e intrigante, ya que no respondía al estereotipo: su tez y ojos son claros pero su mamá puso abiertamente en la ficha de inscripción que ella y su hermano eran nahuas. Tanto Carolina como la maestra de USAER dudaban de que lo fueran, duda que compartí siempre, pero cuya explicación podría emanar de una estrategia semejante a la de la directora: si los niños se inscribían como indígenas probablemente tendría cierta protección. Otra sorprendente paradoja en el contexto.

Había otro caso, el de Leonardo, que, según Carolina, también era indígena, pues: “no más de verlo se sabe” pero no había podido descubrir nunca su procedencia. Con el tiempo, siempre que intenté conversar con él sobre sus papás y su lengua se comportaba muy evasivo: “¡no! cómo cree que yo hablo eso, yo ni le entiendo”, me contestó un día cuando le pregunté si sabía hablar mazateco como Rafael y David.

⁶⁴ Como con Carolina, he cambiado los nombres de los niños con quienes trabajé.

Mestizos o indígenas: niños al fin

Los niños de segundo año, en su mayoría, eran inquietos y llenos de vida. No encontré ninguna distinción significativa entre el comportamiento de los indígenas y el de los mestizos. Lo único sobresaliente en Rafael y David era su tendencia a acostarse continuamente en el pupitre y salir de pronto del salón de clases sin pedir permiso previo. En este aspecto, se regían por reglas de cortesía diferentes a las del mundo occidental y les costaba mucho esfuerzo permanecer estáticos por mucho tiempo. Pamela por su parte, era lo suficientemente tímida y callada como para no llamar la atención.

La actitud de los niños mestizos hacia sus compañeros indígenas era muy natural; podría afirmar que no había prejuicio ni discriminación visible, posiblemente ni siquiera conciencia de que había diferencias entre ellos. El único atisbo se daba alrededor de su “hablar diferente”. En los recreos conviví con varios de los niños mayores que, conociendo mi interés por sus lenguas, me buscaban y, contraria a la actitud de Leonardo, sin más preámbulo, se presentaban como mazatecos, mixtecos o nahuas.

Es importante subrayar que Rafael y David se asumieron muy pronto como mazatecos. Una vez desentrañado el misterio delante del grupo de su procedencia y de su “habla chistosa”, luego de una dinámica que realicé con ellos sobre “Las lenguas que se hablan en México”, no mostraron tener mayor conflicto en hablar de su lengua y enseñarnos algunas palabras, incluso discutir entre ambos por alguna palabra que era diferente en las variantes que hablan. El día que llevé un libro de texto gratuito en mazateco para mostrarlo al grupo, las caras de orgullo de Rafael y David no podían ser más elocuentes. Era la prueba fehaciente frente a sus compañeros de que su lengua existía, se escribía y valía como el español.

Pamela, en cambio, no parecía tener conciencia de hablar otra lengua, más bien se escondía tras una evasiva sonrisa cuando le preguntaba directamente si sabía hablar náhuatl. Nunca logré saber si realmente tenía ascendencia indígena o si más bien tenía un problema de otra naturaleza.

Los niños no se vivían ni indígenas ni no indígenas, no importaba que el padre o la madre fueran monolingües o analfabetas, ellos usaban estrategias de todo tipo para interactuar con su mundo circundante y sobrevivir en él. Eventualmente mostraban la ambigua realidad de sus padres: “a mi hermanito ya no le hablamos mazateco porque mi papá no quiere”, me dijo David, cuya madre es monolingüe de mazateco. “Mejor hablamos en español porque nos entienden todos”, me comentaba en un recreo Hilario, un niño mixteco. Sin saberlo, los niños mismos entorpecen o propician la posible interculturalidad que la escuela, por su naturaleza, debería de motivar.

Los padres y sus expectativas

El panorama de la escolaridad y grado de alfabetización de los padres de los niños de “Pablo de la Llave” es desolador. En el reporte que me dio la directora se aprecia que sólo 55% de ambos padres saben leer y escribir, otro 23% corresponde sólo a los padres que saben leer, y escribir, un 10% es de sólo las madres alfabetizadas y el 12% restante es de padres y madres que no saben leer y escribir. El reporte no da cuenta de cuántos de estos padres son indígenas, pero puede deducirse que habrá un buen número de ellos analfabetas, de acuerdo con lo que informan sus hijos. Con esta situación resulta muy claro entender el porqué del 77% de los niños no cumple con sus tareas debido a que en sus casas no hay ningún apoyo para hacerlas.

La interacción con los padres de familia fue muy limitada. Los que llegaban lo hacían apresuradamente a la hora de la entrada a dejar a sus hijos y volvían a recogerlos de la misma manera; otros no podían ir a dejarlos porque estaban trabajando. Sin embargo, tuve ocasión de conversar en dos ocasiones con el papá de Rafael y con su tía y, también, de conocer a la mamá de David.

Con el primero, panadero de oficio, como la mayoría de los mazatecos del barrio, pude sostener un diálogo muy interesante en el que me compartió su preocupación por que Rafael y sus hermanos supieran hablar muy bien español;

él quería que aprendieran a escribir y leer mejor que él, que sólo había llegado a segundo de primaria, o que su esposa, que no había ido a la escuela y apenas sabía unas cuantas palabras en español. La tía de Rafael me relató cómo, desde muy chica, empezó a olvidarse del mazateco porque el maestro de su escuela en Oaxaca le pegaba con la vara si lo hablaba, dolorosa historia que está documentada en un sin fin de trabajos antropológicos y lingüísticos sobre muy distintas etnias, atrapadas por las inconsistencias de las políticas lingüísticas y el discurso casi redentor del español. La frase recogida por Isabel y Ricardo Pozas, precisamente en una zona mazateca, habla por sí sola: “déjenos que nosotros enseñemos a nuestros hijos el mazateco y ustedes enséñenles lo que saben, la castilla” (Pozas, 1980:155). Esta situación favorece ampliamente la no interculturalidad y alienta su desinterés, porque de lo contrario añadiría un problema más al panorama, ya que los padres están convencidos de los beneficios que trae consigo aprender español y olvidarse de ser indios.

Con la mamá de David, visiblemente monolingüe de mazateco, me fue imposible hablar pues, pese al mutuo esfuerzo, la barrera del idioma nos impidió la comunicación, que se suplió con sonrisas y gestos de mutua simpatía. La señora tenía fama entre las maestras de ser “muy gritona” y no darse a entender cuando iba a firmar las calificaciones. Siendo el mazateco una lengua tonal con habla silbada, los supuestos gritos bien pudieron haber sido formas naturales de su habla, pues: “los tonos de las palabras y sus acentos así como el ritmo de la oración en el habla normal, se reproducen en forma silbada [...] el tono puede ser más alto o bajo dependiendo de la distancia, pero si un interlocutor se aparta de este tono preestablecido, puede haber malos entendidos” (Suárez, 1995:97-98).

La clase de español

En mi trabajo etnográfico, uno de los objetivos principales era observar la clase de español y el uso que los niños hacían de él, sobre todo los indígenas, que como bilingües lo tenían como segunda lengua. Carolina dedicó los días que yo asistía a la enseñanza del español. Partí de la idea de que la realidad se

construye a través de la primera lengua que el niño aprende y que sus rasgos estructurales más salientes quedan impresos en la cognición apareciendo, de una u otra forma, en una segunda lengua que aprenda.

Relataré aquí sólo aquellos hechos sobresalientes en las clases, relacionados con la interacción entre lenguas y culturas.

Destellos de interculturalidad: la entrevista

Los dieciocho niños del segundo grado con los que trabajé fluctuaban entre los seis y los ocho años. A decir de Carolina, a excepción de dos niñas sobresalientes, los demás habían pasado del primer grado al segundo con grandes deficiencias en la lengua escrita y aún no dominaban bien los aspectos más mecánicos de la escritura. El español oral de todos era fluido, incluso Rafael, David y la callada Pamela se comunicaban con éxito entre sí y con los maestros. Lo único relevante era la tendencia en los dos niños a elevar mucho el tono de voz en sus intervenciones (¿reminiscencia del mazateco, lengua tonal?) pero, en general, seguían adecuadamente las instrucciones de la maestra y mostraban comprenderlas sin dificultad aparente. Presencié y realicé varios ejercicios orales que Carolina seleccionaba de los libros de texto de español. La lección de “La entrevista”, sus partes y su objetivo me ofreció la oportunidad de poner a prueba varios aspectos importantes de mi investigación. Organizamos muy bien la entrevista por equipos: el saludo al maestro entrevistado, una pequeña explicación sobre la naturaleza de la información que esperábamos obtener y las preguntas concretas que haríamos.

Previa a la entrevista con los maestros de la escuela, hicimos una amplia práctica en el salón de clase, donde los entrevistados eran los mismos niños. El tema seleccionado: *Las lenguas que se hablan en México*. Me sorprendió el equilibrio entre el entusiasmo y la ignorancia que había al respecto, los niños parecían desconocer que en México se hablan muchas lenguas diferentes al español. De hecho, el concepto de “lengua” no les era muy familiar, se manejaban mejor con el de “idioma”.

Poco a poco iba saliendo un conocimiento muy sintomático por su relación con el prestigio y valor de las lenguas: “en México se habla inglés”, “mi prima está aprendiendo francés”, “yo le hablo también inglés”; de pronto alguien dijo “Rafael habla otro idioma” “también David”, “¿cuál?”, pregunté, “no le dicen porque les da vergüenza”, “hablan chistoso” contestó. Aproveché la ocasión para adentrarme en el tema y hacer que el orgullo mazateco de Rafael y David brotara, diciéndonos varias palabras o que Rosita, una niña mestiza, recordara que su mamá era de Michoacán y que le había dicho que ahí se hablaba un idioma muy bonito pero que no se acordaba cómo se llamaba (cuando le mencioné el purépecha, asintió con una gran sonrisa). Hablamos de las muchas lenguas que hay en México y de su valor.

Como esponjas los niños absorbían la información y se alegraban de oír a David y a Rafael decir palabras en mazateco y de discutir entre ellos la supremacía de sus variantes. Pamela sólo compartía el entusiasmo del grupo a quien seguía y copiaba en sus respuestas, pero nunca se animó a decir nada en náhuatl, ni siquiera a dar muestras de que sabía que lo hablaba. Los niños se organizaron y salieron a la hora del recreo con sus preguntas bien aprendidas.

El resultado fue excelente pues, para mi sorpresa, reportaron que un profesor (el líder que negaba que había niños indígenas en la escuela) era de Chihuahua y que ahí se hablaba rarámuri (palabra que el mismo profesor escribió); que otra maestra era de un lugar donde se hablaba náhuatl. En la algarabía de respuestas de pronto se hizo conciencia de que en la escuela había muchos niños que hablaban otras lenguas como el mazateco y náhuatl, así como mixteco. La única parte tortuosa fue la natural dificultad que los niños tuvieron para escribir las respuestas de su encuesta. Algunos usaron con gran pericia el recurso de la memoria para traerme el resultado; mientras que otros pidieron a los maestros que las escribieran. Fue muy significativo percibir esta situación de “incomodidad” con la lengua escrita pues explica la especial preferencia de los niños y de los maestros por la práctica oral. En los niños indígenas esta incomodidad parece agudizarse porque la oralidad es la forma ancestral de comunicación entre sus etnias.

“La entrevista”, contenido del libro de texto gratuito de segundo año, logró en dos tardes crear un ambiente propicio para vivir la interculturalidad.

La lengua escrita

La soledad con que todos los niños de “Pablo de la Llave” transitan por la lengua escrita es grande. Es un hecho que hay un alto grado de analfabetismo registrado en los padres; a esto se suma la incapacidad de la mayoría de los maestros por comprender a fondo los procesos cognoscitivos y lingüísticos que le subyacen. Esta soledad se agrava en los niños indígenas debido a que tanto sus abuelos como sus padres son analfabetas en su lengua materna y en español, segunda lengua, de la que son hablantes bilingües con una competencia muy endeble.

Los problemas más acuciantes que observé en la clase de español están estrechamente relacionados con el arranque de lengua escrita y se agudizan en los niños cuya lengua materna no es el español. Es un hecho que la primera lengua es crucial en la adquisición del lenguaje puesto que en ella se organiza el pensamiento, se da estructura a la realidad circundante y se adquieren y fijan los patrones fonológicos del sistema lingüístico que la contiene. Es lógico que en los primeros contactos con el español, como segunda lengua, muchos de los procesos y mecanismos de la lengua materna interfieran y hagan más difícil la comprensión de éste. En efecto, como veremos, el área de mayor dificultad para los tres niños indígenas que observé de manera más directa estaba muy concentrada en las habilidades relacionadas con la escritura y con la lectura.

Al principio de mi investigación etnográfica (coincidente con el del año escolar), como ya mencioné, casi la totalidad de los niños de segundo grado con el que trabajé, tenían problemas con todas las dimensiones de la lengua escrita. Desde los aspectos más mecánicos de la escritura: linealidad y direccionalidad, dominio del espacio en blanco, trazado de letras diferentes a dibujos y distinción de grafías; los relacionados con la estructura fonológica de la lengua,

tales como la acentuación y la segmentación de las palabras; hasta los más complejos inherentes a la organización textual, que preludiaban conflictos ulteriores con el fin último de la escritura: la capacidad, primero, de organizar el pensamiento de forma coherente y sistemática para plasmarlo en una hoja en blanco y, después, poder desentrañar los significados de otros textos escritos por medio de una lectura comprensiva.

A lo largo del año escolar, los niños monolingües de español fueron superando –parcial o totalmente– algunos de estos problemas. Al menos alcanzaron la meta establecida por la SEP para el segundo grado de primaria: “consolidación de la lectura y la escritura”, entendida como el dominio de las destrezas primigenias de la escritura y la lectura, que se reducen a aspectos más bien mecánicos de la producción y no de contenido relacionadas con la comprensión.

En Rafael, David y Pamela las dificultades se agudizaban considerablemente. Los factores para explicar esta dificultad son de muy diversa índole, van desde la poca familiaridad que hay en su cultura con la escritura hasta la interferencia constante de su lengua materna. El desarrollo en cada uno fue diferente.

Rafael dio un notorio salto cualitativo al final de año, ya podía pasar, más o menos sin dificultad, de lo oral a lo escrito y realizar actividades de suyo complejas, como escribir lo que la maestra dictaba o contestar un cuestionario por escrito relacionado con la comprensión de una lectura específica. Pudo también desprenderse del apoyo del copiado para escribir palabras que se le solicitaban y dejó de usar estratégicamente su excelente memoria para resolver los problemas con la lectura, la segmentación de palabras y su acentuación, éstas dos últimas en estrecha relación con patrones fonológicos del mazateco (distintos a los del español) eran al principio muy deficientes, pero apuntaban, en apariencia, a ir mejorando.

Conviene abrir un pequeño paréntesis para hablar brevemente sobre algunos rasgos distintivos del mazateco para tratar de entender las tribulaciones que puede sufrir un maestro de estas escuelas si desconoce los rasgos de las len-

guas maternas de sus estudiantes, en constante interferencia con los rasgos del español que él enseña. El mazateco pertenece al grupo otomangue y, como ya había mencionado, uno de sus rasgos sobresalientes es su carácter tonal:

El mazateco tiene cuatro tonos y, a diferencia de los otros idiomas de la familia, puede tener hasta tres tonos en cada vocal [...] el mazateco tiene vocales normales y vocales nasales pero falta la u. Con respecto a su sistema consonántico existen como en español p, l, ch, y k, más dos fonemas el saltillo (') y la ch retrofleja (es decir con la punta de la lengua curvada hacia atrás, suena entre ch y r). También hay b, d, g, pero carecen de l, r, rr. El nombre no tiene inflexión de género ni de número. En mazateco hay sufijos de persona que se agregan al final de los nombres para indicar que hay posesión, pero si hay además un adjetivo, la partícula posesiva se sufija a éste xka-le (pantalón-él) "sus pantalones" pero xka htoale (pantalón corto-él) "Sus pantalones cortos". (Manrique, 1988:44-45. Las cursivas son mías).

Resultan evidentes las diferencias de esta lengua (destacadas en cursivas) con la estructura del español, que se harán presentes una y otra vez primero en la lengua oral y después en la escritura. La situación se agrava si en el salón de clases hay niños hablantes de dos o tres lenguas originarias distintas entre sí, cuya estructura le es totalmente ajena al maestro. La única salida viable es la imposición del español.

Para ilustrar el avance de Rafael, doy algunos ejemplos que tomé a mi llegada a "Pablo de la Llave" y otros del último día de clase al que asistí:

Osrg [La rosa es roja].

Espc [El zapato es café].

Zarro [El zorrillo es amarillo].

Prmava [La primavera es bonita].

Llama la atención la fluctuación de la escritura de Rafael entre el estadio pre-silábico –mero uso de letras convencionales– o silábico inicial –intentos del niño por designar a cada letra un valor sonoro silábico– (Ferreiro y Teberosky, 1999) ya que sus otros compañeros se encontraban en los albores de una escritura alfabética –correspondencia entre fonemas y letras– (Ferreiro y Teberosky, 1999:266).⁶⁵

De estos cuatro ejemplos llamo la atención sobre la carencia en estas escrituras presilábicas del artículo determinado. No hay nada que lo represente pese a que, en el dictado, una y otra vez, pronunciaba con especial énfasis el artículo para llamar la atención al niño y ver si había alguna forma de que lo representara. Rafael parecía no oírlos. Necesitaría mayor evidencia, pero este hecho natural en la etapa de la adquisición de la escritura en la que se encontraba Rafael podría ligarse a la ausencia de determinantes en el mazateco.

En la última clase, Rafael ya escribía sin ayuda las frases que Carolina o yo le dictábamos:

El lapis es azul [el lápiz es azul].

Rafa el es jugungueton, Rafael es jugueton, Rafael es juguetn [Rafael es juguétón].

Rafael es masateco [Rafael es mazateco].

Mi ermano esta enkinto [Mi hermano está en quinto].

En cuanto a David, él tuvo un progreso muy irregular, a veces parecía rebasar los pasos previos a la escritura alfabética y en otras ocasiones mostraba estar varado en la etapa presilábica o silábica. Había días en los que podía escribir

⁶⁵ En el capítulo “La evolución de la escritura”, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1999) dan una pormenorizada explicación sobre las fases de su adquisición y las hipótesis que el niño construye en torno a ella.

los nombres de sus papás y hermanos o palabras aisladas sin dificultad y otros en que no podía reproducir ninguna en forma completa. Una posible explicación para esta situación es el poco refuerzo que el niño tiene en su casa con la práctica de la escritura, su mamá es monolingüe de mazateco y es analfabeta y su papá, aunque bilingüe (con muchas dificultades en su manejo del español), tiene una escolaridad muy baja, la cual le impide reforzar lo que el niño aprende en la escuela. Contrario a Rafael, que tiene hermanos mayores en la primaria, David es el mayor y no tiene retroalimentación en su casa. Según me contó, su mamá no sabe leer ni escribir y como sólo habla en mazateco (como pude constatar en nuestro ocasional encuentro) no le puede ayudar con sus tareas. He aquí ejemplos de la escritura de David en diferentes momentos del año escolar:

güitr [la guitarra].

gitara [la guitarra].

da vir [David].

mimamaserma [Mi mamá se llama Magdalena].

Pamela, la niña hablante de náhuatl era la que más problemas presentaba. No hubo gran avance en su desempeño y mostró tener serias dificultades con la escritura. Hasta donde pude observar, tenía una total dependencia del copiado y sólo con una atención muy personalizada podía escribir por sí misma palabras aisladas, no sin preguntar una y otra vez: “¿se escribe con la pe?, ¿es con la eme, verdad?”. Su escritura era torpe y lenta, cosa preocupante si pensamos en que para el tercero de primaria los aspectos más mecánicos de la escritura convencional deberán haberse consolidado y el niño debe de estar listo para desentrañar los significados de escritura en estrecha relación con la lectura. Carezco de los elementos suficientes para afirmar que los problemas de Pamela con el español emanaban de la interferencia del náhuatl o por otro tipo de circunstancia ajena a las habilidades escolares que nos ocupan. Ofrezco ejemplos de la escritura de Pamela:

amela [Pamela].

mim ama [mi mamá].

cálasela peiso tgete [¿qué le hace la gente? Oración dictada por Carolina, tomada de una lectura del libro de texto].

esca anches [En el zócalo hay huaraches decía la sui generis oración que Carolina escribió en el pizarrón para que los niños la copiaran].

La lectura

Observé también que el plano más mecánico de lectura progresaba satisfactoriamente. Primero había mucha torpeza para enfrentar la hecha en voz alta, el mero desciframiento de letras, primero, y el silabeo, después, eran los recursos más salientes; sin embargo, a medida que transcurría el año escolar, los niños ganaban fluidez, en especial los hablantes de español. Por su parte, los dos niños mazatecos, mantenían una entonación distinta a la del español muy marcada y diferente al resto de sus compañeros, con seguridad relacionada con los tonos que caracterizan la estructura fonológica del mazateco. Pamela leía con mucha dificultad; necesitaba de mucho apoyo para lograrlo y era evidente que aún no dominaba el mínimo esperado para su momento de desarrollo.

En la parte de la comprensión lectora observé también ciertos avances acordes con las metas que se tiene previstas alcanzar en la currícula escolar. Hubo una transición adecuada de lo oral a lo escrito: cuando la maestra hacía las preguntas sobre una lectura en forma oral, los niños no tenían gran dificultad para encontrar la respuesta. En este caso, Rafael y David lograban esconder sus deficiencias gracias a su extraordinaria memoria que suplía la comprensión por la repetición memorizada. De ahí que, si la evaluación era en forma oral, las cosas no resultaban tan mal; pero si las preguntas y las respuestas eran por

escrito el ejercicio se tornaba lento y difícil para la mayoría. La duda permanece en el aire: ¿la dificultad en la comprensión emana porque los niños no entienden el contenido de la lectura o porque escribir con coherencia es una tarea ardua que requiere del dominio de muchas otras habilidades?

La ortografía

No se puede hablar de lengua escrita sin detenerse en la ortografía, ancestral talón de Aquiles de los maestros y de los niños y más aún si la están aprendiendo de una segunda lengua. Los niños del salón de Carolina presentaban todos por igual serias dificultades con las grafías *b – v*, *c – s – z*, *c – k – q*, *g – j*, *ll – y* y con los grupos *gue – gui*, *güe – güi*, *que – qui – ki*. Carolina (al igual que todos los maestros de español) tenía que batallar diariamente con el problema de la “mala ortografía”. Si bien hacía ejercicios con la *v* de vaquita (que llegaba ella misma a confundir con la *b* de borrego) o con la *s* de silla, no lograba mucho adelanto. Al ver su preocupación constante porque los niños tuvieran “buena ortografía” y escribieran “correctamente”, le sugerí que hiciéramos un cartel donde aparecieran las letras con su nombre, la forma de escribirla y la reproducción más cercana a su sonido, para ir haciendo conscientes a los niños del problema de que la representación gráfica del sonido (la letra) no corresponde necesariamente con el sonido (lo que oímos no corresponde siempre a lo que escribimos).

El cartel, acompañado de muchos ejercicios con las letras “tramposas” que suenan igual /*c – s – z*/, /*c – k*/, /*j – g*/, /*ll – y*/ pero que se escriben diferente, la escritura constante en el cuaderno, así como la costumbre de preguntar, sin miedo ni vergüenza en voz alta: “¿Cómo se escribe...?” o “¿Con qué letra se escribe...?” ayudaron bastante al proceso. No detecté problemas adicionales en Rafael, David y Pamela, pues la confusión general con las grafías que tenían todos los niños enmascaraba las muy particulares que seguramente ellos padecían, si tomamos en cuenta que el sistema vocálico y consonántico de sus lenguas maternas no coincide con el del español.

No es aventurado hipotetizar que, si el referente inmediato que tienen estos niños internalizado son los sonidos del mazateco o del náhuatl, por ende, el procesamiento en español será doblemente difícil para ellos y su ortografía irá empeorando si no hay una guía consistente y conocedora del problema de la interferencia entre lenguas que los ayude a hacer conscientes las reglas ortográficas –arbitrarias en su conjunto– del español.

Cierro el apartado con las voces de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky por la coincidencia entre resultados:

Mientras el docente sigue un programa utilizando una metodología igual para todos los niños, no todos avanzan al mismo ritmo. Los que llegan finalmente a escribir durante el curso escolar, son aquellos que partieron de niveles bastante avanzados en la conceptualización. Los que no aprendieron, en el curso del mismo tiempo, se ubican en los niveles iniciales de conceptualización. (Ferreiro y Teberosky, 1999:313)

Difícil proyecto de la escuela de “mejorar la lengua escrita”, si sus principales actores, los maestros, no conocen a fondo las entrañas de su significado y siguen un patrón unitario y homogeneizante de enseñanza en un grupo evidentemente diverso.

Consideraciones finales

La observación del trabajo cotidiano en la escuela “Pablo de la Llave” más que llevarme a conclusiones contundentes me avivó inquietudes –sin resolver todavía– que se pueden materializar en las siguientes consideraciones.

La interculturalidad, último de los adjetivos que califica a la política lingüística de México y que ofrece una esperanzadora salida para franquear los problemas lingüísticos y sociales de los indomexicanos, es aún una idea difusa y desconocida en el ámbito educativo mexicano. En mayor o menor medida

y dependiendo del tipo de escuela –rural campesina o urbana–, se encuentra aún atrapada dentro de lo discursivo, sin lograr anclarse de manera efectiva y coherente a una acción consistente y persistente. Concretamente, sus lineamientos promisorios están muy lejos de cumplirse en la escuela “Pablo de la Llave” cuyo esquema, por desgracia, muy probablemente se reproduzca en muchos otros planteles urbanos de este tipo: ni se reconoce ni se atiende la diversidad cultural y lingüística.

De las lenguas que ahí se hablan, sin la menor duda, el español ostenta una avasalladora presencia; los escasos espacios que se crean para las lenguas indígenas son propiciados estratégicamente sólo por los niños, quienes seleccionan cuándo sí y cuándo no las han de usar; cuándo sí y cuándo no han de reconocerlas como su lengua materna. El escenario de “Pablo de la Llave”, paradójicamente multicultural por su rica composición étnica, es en realidad un terreno de tensión provocada por una serie de actitudes negativas: discriminación enmascarada, prejuicios, temores disfrazados de indiferencia e ignorancia cuyo resultado final, en el ámbito académico, es un bajísimo rendimiento escolar con fehacientes resultados, igualmente negativos.

La abierta negación de los maestros a admitir la presencia de niños indígenas en la escuela es una manera de ocultar la impotencia de no saber tratar un problema cuya solución escapa de sus manos. Los niños, en cambio, trascienden la ambigüedad; ellos pueden construir una cierta interculturalidad si logran rebasar la primera barrera impuesta, desde fuera, de la vergüenza y la denigración. Juegan, ríen, aprenden y sobreviven de manera sorpresiva a sus carencias: no importa que el padre o la madre sean monolingües o analfabetos, ellos usan estrategias pertinentes para interactuar e ir sobreviviendo en el día a día, no importa con qué calidad.

En “Pablo de la Llave” no hay signos visibles de lo que una concepción intercultural supone. Lo indígena y los indígenas se ignoran por comodidad o por temor a reconocer la propia ignorancia; se conciben como una tabla de salvación no como una parte vital de la realidad circundante. La interculturalidad,

entonces, no se da *per se*, si no que se finca sobre una endeble base ficticia motivada por la acuciante necesidad de permanecer dentro de un estatus exigido de manera externa y ajena.

Tampoco hay un apoyo académico especializado para los niños hablantes de lenguas originarias, fundamental en los primeros años de la primaria, donde el encuentro con la lengua escrita es un detonador crucial para su desarrollo lingüístico y cognoscitivo. Los maestros, acostumbrados a lidiar con las dificultades a las que se enfrentan los niños debutantes con la lectura y la escritura, no tienen una conciencia clara de que los obstáculos de los niños indígenas se acrecientan debido al contacto de su lengua materna con el español y las interferencias a todos los niveles lingüísticos que este contacto propicia. Los problemas se los atribuyen consciente o inconscientemente a una supuesta incapacidad intelectual del niño indígena. Es un hecho que los maestros no pueden resolver ni con mucho el problema lingüístico de los indígenas por carecer del conocimiento de estas lenguas, situación cuya responsabilidad emana de la historia mexicana, no en su falta de formación.

La díada intercultural-bilingüe resulta estar siempre mutilada, puesto que el bilingüismo es menos que inexistente en estas escuelas. Ni los maestros tienen interés en que los niños los sean por falta de preparación y recursos materiales, ni los padres quieren que lo sean, pues supondría destinar a su hijos a una discriminación largamente vivida en su experiencia. Los niños adquieren, pues, todos los conocimientos en español, sin mención alguna a la existencia de otras lenguas. Esto supone posibles consecuencias de todo tipo, ya bien documentadas. Si son de índole sociolingüística, fomentan la creencia en los niños de que sólo en español puede adquirirse el conocimiento y que sus lenguas “no sirven” para expresar ciertas realidades y, con ello, el inevitable desplazamiento de sus lenguas. Si son de naturaleza psicolingüística, propician una cierta confusión mental al escindir su mente en dos mundos con cosmovisiones totalmente diferentes que, a la larga, crean muchos problemas de identidad y de aprendizaje significativo.

Toda esta situación es consecuencia de una alarmante falta de planeación educativa que prevea programas específicos que atiendan el reto educativo que representa la interculturalidad en el salón de clase. Y que haga partícipe de ella a maestros hablantes de lenguas originarias. Los docentes mestizos, monolingües de español, no podrán ni con mucho, resolver el problema de la diversidad lingüística de sus estudiantes.

Existe una urgente y evidente necesidad de propiciar actividades de sensibilización y conocimiento del verdadero significado de la interculturalidad para tratar de buscar salidas concretas al problema de enseñanza-aprendizaje de los niños indígenas que, de entrada, compiten en desventaja lingüística y social y cuyo futuro se avizora en dos posibles escenarios. El mejor de ellos es pensar que, por su natural inteligencia y capacidad de adaptación, superarán los problemas de la enseñanza inequitativa a la que están sujetos y podrán ir sorteando escollos y pasando niveles educativos. Con todo y con ser éste el mejor de los panoramas, supone el desuso de la lengua materna con sus profundas consecuencias ulteriores: pérdida de identidad, desplazamiento de la lengua materna y la negación de los valores culturales prístinos. El otro escenario es el del embrollo babélico –como el del castigo bíblico– que supone la incomprensión de los contenidos y la parálisis ante una enseñanza poco significativa, que conduce irremisiblemente a la deserción, el analfabetismo funcional y al rencor social.

Si bien la interculturalidad es un problema multifactorial, relacionado con todos los ámbitos de la vida social, la escuela es un espacio ideal para fomentarla. Una intervención planeada con actores idóneos –maestros indígenas bilingües– podría superar muchos vicios ancestrales. La interculturalidad, en definitiva, no puede reducirse a buenas intenciones, a actitudes compasivas y paternalistas, a artículos constitucionales y a discursos elocuentes. Para que llegara a consolidarse, debería tener tras de sí un complejo andamiaje de actores conscientes comprometidos con acciones ancladas a una realidad asumida. De otra manera lo único que sí se consolidará es el resentimiento social. Cierro estas reflexiones con el resumen de la respuesta –lapidaria, pero

ciertamente atinada— de un maestro zapoteco que participó en la encuesta de *Entre respuestas*: “Actualmente, si la educación la imparte un “pinche maestro indio” que hable un “dialecto” y algo de español es Educación Bilingüe Intercultural para el Estado. Pero no se mire a los niños indígenas que reciben clases con maestros no indios. ¿Qué tipo de educación es ésta? intercultural o unicultural”.

5. De la controvertida interculturalidad⁶⁶

Preámbulo

Como hemos visto a finales de la década de los años 90 aparece en el panorama la prometedor política Intercultural Bilingüe que parece abrir vetas de esperanza para la convivencia siempre asimétrica entre los hablantes originarios, sus lenguas y el español. Es un hecho que esta propuesta impregna el ambiente internacional e impacta de manera decisiva el contexto político y educativo indigenista⁶⁷ mexicano, instaurándose como modelo innovador no sólo en las escuelas rurales e indígenas sino también en las urbanas –foco de mi interés en este trabajo–, como parte esencial de una política de acogimiento para los necesidades educativas de numerosos niños indígenas migrantes⁶⁸

⁶⁶ Originalmente publicado como “De la controvertida interculturalidad: reflexiones en torno a dos estudios de caso”, en Rebeca Barriga Villanueva y Esther Herrera Zendejas (eds.), *Lenguas, estructuras y hablantes. Estudios en homenaje a Thomas C. Smith Stark*, vol. 2, México, El Colegio de México, 2014, pp. 1047-1074. En adelante *Controvertida*.

⁶⁷ Promisoria y todo, esta política no está exenta de las contradicciones de las que le precedieron. Por un lado, ya hemos visto que lo intercultural se concibe de manera unilateral, pues está explícitamente diseñado para los indígenas, anulando con ello la posibilidad de una interacción real con los otros mexicanos, los mestizos. Por el otro, hay un conocimiento muy superficial del significado de interculturalidad y bilingüismo, que no llega a penetrar la complejidad que entrañan en un país con la diversidad lingüística de México. Véase Zimmermann (1999), Coronado Suzán (1999), Dietz (2006) y *Entre respuestas*.

⁶⁸ No obstante la presencia evidente de estos niños en las escuelas urbanas, fenómeno ampliamente documentado y denunciado por Bertely (1998 y 2000), la preocupación efectiva por sus necesidades es muy reciente y surge explícitamente con el Plan Nacional de Educación 2001-2006 (Durin, 2007). Sabemos que la migración indígena hacia asentamientos urbanos, constituye un núcleo de movilidad social que propicia un sinfín de fenómenos económicos, sociales y lingüísticos que van desde los más externos y visibles como la reestructuración del espacio urbano hasta el impacto de aspectos cognoscitivos trascendentes en el desarrollo humano. Remito a algunos estudios relevantes relacionados con estos temas Arizpe (1976),

que se insertan en estas escuelas con una carga de multivariadas actitudes y expectativas: las de sus padres, las de los maestros, las del gobierno y las de ellos mismos.

Tras de casi tres lustros de permanencia, ante un panorama más bien difuso, plagado de interpretaciones terminológicas y de programas, modelos y lineamientos múltiples, pero exiguos resultados concretos, mi objetivo en este trabajo es reconstruir parte de las experiencias y describir los resultados de estudios de caso, emanados de la investigación etnográfica que he venido realizando en escuelas primarias urbanas a lo largo de varios años; principalmente en la escuelas “Pablo de la Llave”,⁶⁹ en Culhuacán, que precede a este capítulo, y la escuela “Melchor Ocampo”, en Coyoacán, ambas en la Ciudad de México.

Estas escuelas pertenecieron en su momento al *Programa de atención educativa a niños indígenas migrantes*⁷⁰ y adoptaron de manera explícita el modelo Intercultural Bilingüe como parte de un proyecto gubernamental (más impuesto extramuros que asumido y mínimamente conocido intramuros), para pasar después de forma sorpresiva y perentoria al cobijo del *Acuerdo 592*. En circunstancias muy parecidas en cuanto al alumnado, estas dos escuelas vi-

Martínez Casas (1998 y 2001) y Martínez Casas *et al.* (2004), Velasco Ortiz (2002), García Canclini (2005), Raesfeld (2009) y Martín Butragueño (2010).

⁶⁹ Esta escuela fue mi primera experiencia –sorpresiva e impactante– con las escuelas dentro del programa de Educación Intercultural (*Miradas*). Después llegué a la escuela “Melchor Ocampo”, que me ofreció un panorama diferente pero no menos sorpresivo. También he hecho cortas exploraciones etnográficas en otras escuelas, situadas en Milpa Alta, en Xochimilco y en Azcapotzalco, donde el abanico de vivencias en torno a la interculturalidad se expande y se diversifica. Permanente o eventual, los resultados de mi observación, si bien diferentes, concuerdan, en esencia, entre sí y con otras muchas investigaciones en torno a este programa que dista mucho de cumplir con sus lineamientos. Véase Rojas Cortés (2006), Flores Laffont (2007), Durin (2007), Martínez Buenabad (2008), Coutu (2009) y Torres Corona (2010).

⁷⁰ Éste como otros tantos programas ha desaparecido inesperadamente del panorama para dar pasos a otros nuevos. El más reciente es el conocido como el *Acuerdo 592* que emitió la SEP en agosto de 2010 para lograr la articulación de la educación básica en un todo. Véase en este libro, el capítulo *Políticas y Acuerdo*.

ven la interculturalidad de forma tan paradójicamente diferente y semejante que provocan de manera natural interrogantes, que se tornan en preguntas de investigación que guían este trabajo: ¿cómo se vive la interculturalidad (y el bilingüismo) en el ámbito escolar urbano mexicano?, ¿se conoce?, ¿se entiende?, ¿es posible lograrla? ¿se da de igual manera en todas las escuelas de estas características? La hipótesis que subyace es que la interculturalidad y el bilingüismo⁷¹ se llenan o se vacían de sentido en estas escuelas, de acuerdo con las circunstancias específicas en que se dan, heredando con ello un rasgo distintivo de la diversidad étnica y lingüística de México. Las generalizaciones son imposibles porque la heterogeneidad imperante es la que diseña los propios procesos y las potenciales salidas al laberinto que se construye en cada una de ellas; de ahí la importancia del trabajo etnográfico y de observación participante, pues con sus herramientas se puede captar la heterogeneidad de los contextos y establecer nexos con otros procesos sociales externos⁷² que la explican.

Para alcanzar mi objetivo, dividiré el trabajo en tres apartados: el primero, servirá como marco de referencia para tener a la mano los lineamientos de la política Intercultural Bilingüe en México y sus principales propuestas en la educación primaria, incluyendo su actual transformación, vertida en el *Acuerdo 592*; en el segundo me centraré en la descripción y el análisis de las actitudes⁷³ que

⁷¹ La realidad es que el bilingüismo en estas escuelas se reduce a un mero término que pierde todo sentido pues no tiene ningún asidero real y no cuenta con la mínima infraestructura para atenderse como fenómeno lingüístico, se convierte finalmente en una suerte de utopía, en un concepto vacío de contenido semántico.

⁷² Para profundizar en el tema de la etnografía y su valor metodológico y analítico para estudiar este tipo de problemática, remito al estudio de Rockwell (2011). Como complemento para comprender el peso de estudios microsociales y de caso, véase Berteley (1998) y Schmelkes *et al.* (2005).

⁷³ Los límites de mi objetivo en este trabajo, me impiden entrar a fondo en el intrincado terreno de las actitudes lingüísticas; sin embargo, parto del argumento de que su esencia emana de las creencias, sentimientos y valoraciones que los hablantes tienen hacia su lengua materna y, si es el caso, hacia las lenguas con que ésta entra en contacto. Remito a los estudios de Desmet (2004), Muñoz (2008), Ortega (2011), Gómez Quintanar (2011) y Mendoza Filio (2016).

se generan entre la tríada de actores fundamentales de este problema: las escuelas, los directores-maestros-padres de familia, los niños indígenas y los mestizos,⁷⁴ situados en el corazón del problema. Finalmente, el tercer apartado lo dedico a entretejer explicaciones con posibles soluciones que buscan trascender la mera denuncia.

Un modelo promisorio: la educación intercultural bilingüe

Ya hemos mencionado que tras el fracaso de la efímera y difusa política Bilingüe Bicultural (Flores Farfán, 1988:43), surge en el contexto educativo mexicano la Intercultural Bilingüe, con la fuerza de una nueva fórmula esperanzadora cuya meta es transformar el ancestral proceso de negación y discriminación, en otro de convivencia equitativa entre culturas y lenguas:

Desde hace algunos años el concepto de Educación Bilingüe e Intercultural (EBI) se viene estableciendo en el ámbito de la educación indígena en América Latina. Esta concepción es considerada *como la más avanzada* para responder a las necesidades étnicas y culturales de las poblaciones amerindias, pues *concede la posibilidad de un desarrollo autodeterminado y una educación que integra realmente la propia cultura después de tantos siglos de opresión, discriminación y de tantos programas asimilacionistas que se habían escondido bajo el término de Educación Bilingüe.* (Zimmermann, 1999:163. Las cursivas son mías).

Por la elocuencia de los fundamentos que vertebran la estructura de esta propuesta, retomo algunos de ellos, plasmados en *El Enfoque Intercultural en Edu-*

⁷⁴ Ante la labilidad de este concepto, y por las limitaciones propias de mi objetivo, por mestizo entiendo con Federico Navarrete (2004), el resultado de la mezcla entre indígenas y españoles, corazón étnico de la nueva sociedad mexicana, que se gestó en la Colonia y que representa hoy día a la población mayoritaria de México.

cación. Orientaciones para Maestros de Primaria (SEP, 2007). La importancia de este manual es indiscutible ya que, junto con los programas de estudio y los planes de trabajo, debería ser el instrumental imprescindible⁷⁵ que acompañe a los maestros que se enfrentan a poblaciones diversas en sus escuelas:

La interculturalidad se presenta como un proyecto social amplio, *una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida*. Es una alternativa para repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la interacción justa entre las culturas y las lenguas como figuras del mundo y porque recalca que lo decisivo es dejar espacios y tiempos para que dichas figuras se conviertan en mundos reales. *Así en la interculturalidad se reconoce al otro como diverso, sin borrarlo sino comprendiéndolo y respetándolo*. (SEP, 2007:22. Las cursivas son mías).

De hecho, los cuatro ejes que sustentan el proceso intercultural: conocimiento de la diversidad cultural, reconocimiento del otro, valoración y resignificación de las diferencias y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística ya estaban vigentes y constituían, desde años atrás, los mencionados *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para la Niñas y los Niños Indígenas*. Retomo parte de los lineamientos 4, 5 y el 6 por ser éstos los que contienen las ideas medulares (véase Anexo 1):

4. *La educación que se ofrezca a las niñas y niños indígenas sea intercultural bilingüe [...]* 5. *Se entenderá por educación intercultural aquella que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias, procure la formación de la unidad, a partir de favorecer*

⁷⁵ Justo en el año que empecé mi investigación etnográfica, se publicaron estos manuales que tendrían que haber formado parte del material imprescindible en las escuelas urbanas con población indígena. Sorpresivamente, en las escuelas cuyos casos describo aquí o no existían o no se hacía uso de ellos. Los materiales de uso cotidiano eran los libros de texto gratuitos de todas las materias. Fue hasta finales de 2010 cuando observé la llegada de estos manuales a la escuela “Pablo de la Llave”; en la “Melchor Ocampo” llegaron con dos meses de diferencia más, en las otras tres escuelas observadas, cuando pregunté por ellos, me comentaron que no los conocían.

el fortalecimiento de la identidad, local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos [...] 6. Desde esta posición intercultural *se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español*, y elimine la imposición de una lengua sobre otra. (SEP, 1999:11-12. Las cursivas son mías).

Este marco filosófico y ético que supondría una acción consciente entre indígenas y mestizos tendría que ser el indiscutible escenario de acción de los protagonistas de una Educación Intercultural Bilingüe, pero por desgracia, en la realidad hay una trasgresión continua, que se complejiza cada vez más. Para cerrar con este breve recorrido de promesas incumplidas, menciono de nueva cuenta el reciente *Acuerdo 592* proclamado por la SEP que ensombrece aún más el panorama por los peligros que entraña (véase en este libro, el capítulo *Políticas y Acuerdo*), pues añade al embrollo de lenguas la amenazante presencia del inglés como tercera lengua, que día a día por la insoslayable importancia que adquiere para los padres, se convierte inevitablemente en la primera lengua de aprendizaje, compitiendo con el español y amenazando a las lenguas mexicanas, con quienes ya convive, si se alcanza el destino final de la migración: los Estados Unidos.

A la luz de la historia resultaría ingenuo pensar que a partir de este Acuerdo las lenguas indígenas se enseñan como segundas lenguas; contrariamente, no resulta insidioso pensar que el inglés “con su propia metodología” va ganar irremisiblemente el terreno a las lenguas indígenas con la pretendida ilusión de ser “ciudadanos del mundo”. Pero ¿quiénes serán esos ciudadanos, los niños mestizos o los niños indígenas?

Estamos aprendiendo a ser ciudadanos y ciudadanas del mundo a reconocer las diversas culturas y a relacionarnos interculturalmente, así como valorar las diferencias, convivir con ellas. (SEP, 2011. Las cursivas son mías).

Tríada de actores y actitudes, suma de contradicciones

“Pablo de la Llave” y “Melchor Ocampo”, semejantes y diferentes

Estas dos escuelas son el escenario perfecto para ver las contradicciones que generan las políticas impuestas y que muy circunstancialmente se conocen a fondo y, más circunstancialmente, presentan acciones concretas. Su pertenencia a un programa de Educación Intercultural Bilingüe me daba la certeza de cumplir con los dos objetivos centrales de mi investigación etnográfica: observar *in situ* el desarrollo y la dinámica de la interculturalidad y del bilingüismo, y detectar los principales problemas que los niños hablantes de una lengua originaria⁷⁶ enfrentan con el español a lo largo de sus años escolares –momento crucial de su desarrollo lingüístico,⁷⁷ porque son éstos los años cuando en las sociedades alfabetizadas los niños se encuentran de manera formal y sistemática con la lengua escrita y todos los procesos sociales y cognoscitivos que su dominio trae consigo.

La situación geográfica de estas dos escuelas resulta, desde ya, significativa porque pertenecen a delegaciones con una importante población indígena, pero con una marcada diferencia socioeconómica y cultural. La escuela “Pablo de la Llave” está en la delegación de Iztapalapa, cuyos habitantes fluctúan entre estratos socioeconómicos medios bajos o bajos colindantes con pobreza extrema; en tanto que la escuela “Melchor Ocampo” se encuentra en la delegación de Coyoacán, considerada como una de las delegaciones con mayor relevancia sociocultural y económica del Ciudad de México. Pese a estas notorias

⁷⁶ Es importante aclarar que dada la complejidad de la situación de estos niños es difícil determinar cuál es su lengua materna. Por razones sociolingüísticas –prestigio, ruptura de identidad, desplazamiento– se dan casos en que niños de padres monolingües de una lengua originaria, o hablantes de un español incipiente, tengan como lengua materna el español, confróntese Palemón Arcos (2011).

⁷⁷ Para comprender la importancia fundamental de esta etapa de desarrollo infantil remito a Ferreiro *et al* (1998), Lerner (2001), Barriga Villanueva (2002), Hess Zimmerman (2010) y Ceballos (2013).

diferencias, ambas delegaciones, se caracterizan por tener asentamientos de indígenas migrantes de diversos estados de México, quienes llegan a la ciudad buscando superar las carencias materiales y espirituales que existen en sus comunidades de origen. La pobreza, se suma a los rasgos distintivos de estas poblaciones y agudiza, por tanto, la situación:

Pobreza y etnia se encuentran ligadas de dos maneras contradictorias. Por un lado, los actuales mexicanos pobres ofrecen una probabilidad de ser indígenas, mayor que el conjunto de la población. Por otro, la movilidad social ha tendido a ir emparejada con la asimilación. Al emigrar a las ciudades los campesinos indígenas, ellos o sus hijos han sido transformados en mestizos por lo que atañe a la lengua y a la cultura. (Coatsworth, 2000:497)⁷⁸

Cuando los migrantes indígenas logran echar raíces en centros urbanos del país,⁷⁹ en este caso la Ciudad de México, una de las primeras acciones, imprescindibles, por todos los valores –casi mágicos– que le atribuyen, es la incorporación de sus hijos a la escuela primaria: “para que sus hijos aprendan a leer y escribir bien en español”, como signos indiscutibles de desarrollo y progreso (Schmelkes, *et al.*, 2005 y en este libro, el capítulo *Leer y Escribir*). Bajo esta línea las escuelas “Pablo de la Llave” y “Melchor Ocampo” entran en una *sui generis* sintonía con las expectativas de los padres; el fin último a alcanzar en estas escuelas es lograr que los niños aprendan a leer y a escribir. En efecto, en su misión anual (especie de objetivo manifiesto que todas las escuelas primarias se comprometen a cumplir durante el año escolar), este fin se plasma en consignas del tipo: “Mejorar la escritura y la lectura”, “Leer para ser mejor”, “La lectura te hará libre”. La lengua escrita eclipsa cualquier otro objetivo;

⁷⁸ Sobre la intrincada relación entre pobreza, desigualdad y educación en los países latinoamericanos sugiero la lectura del interesante libro de Fernando Reimers (2002).

⁷⁹ No se puede soslayar que el destino final de muchas de estas migraciones son los Estados Unidos donde se multiplican los fenómenos sociolingüísticos al contacto con el inglés, tercera lengua en el panorama. Véase el concienzudo estudio que realizó Velasco Ortiz en 2002, sobre los mixtecos que migran a los Estados Unidos, también Parodi (2014) y Hernández (2014).

de ahí que la interculturalidad, si es que se considera o se le conoce, pasa a otros planos de interés casuísticos. Surge eventualmente por actividades gubernamentales específicas (el día de las lenguas maternas es una de ellas) que requieren de la visibilidad de los niños indígenas con un sesgo más inclinado hacia el folklore que a la riqueza de sus culturas y lenguas.

La interculturalidad, en cuanto a respeto y dignificación de la diversidad lingüística y cultural, es el punto de disonancia entre una y otra escuela. En “Pablo de la Llave” no puede darse, ya que, de entrada, hay una negación de la presencia indígena y una abierta hostilidad para asumirla. En la “Melchor Ocampo”, por lo contrario, se admite con naturalidad la presencia de niños indígenas, pero sin entender cuáles son las miras de la interculturalidad (y mucho menos del bilingüismo) ni cómo se propicia. En realidad, ni en la una ni en la otra hay una conciencia clara de lo que es un niño indígena, cuáles son sus lenguas y cuáles son las necesidades educativas indispensables para atender su desarrollo emocional, lingüístico y social con equidad y equilibrio.

A lo largo de los años que he trabajado en estas escuelas invariablemente he encontrado un número considerable de niños indígenas de 1° a 6° grado. Al comienzo en la “Pablo de la Llave” en el grupo de 2° capté la presencia de niños mazatecos, nahuas y un mixteco; otro año llegué a encontrar además de niños de estas etnias, niños otomíes, mazahuas y matlatzincas. En la “Melchor Ocampo”, la mayoría de los niños son otomíes, pero con ellos conviven nahuas, mixes, mixtecos, mazatecos y zapotecos. Rica multiculturalidad desperdiciada no sólo por desconocimiento, discriminación o apatía sino por la absoluta carencia de personal bilingüe calificado para hacerlo. En este sentido, si la soledad de los niños en su proceso de enseñanza aprendizaje es enorme, la imposibilidad de los maestros para remontarla es aún mayor.

Esta situación sugiere varias interpretaciones. Si bien la SEP, ofrece formatos explícitos para detectar a estos niños, en las escuelas no hay una capacitación para llenarlos de manera sistemática y consistente ni se les confiere importancia, pues

no forman parte del currículo a cumplir. En las hojas de registro⁸⁰ a las que he tenido acceso me he encontrado una especie de caos: el error más sobresaliente es que en la casilla para poner la lengua que habla el niño, me encuentro o huecos o los nombres de los lugares originarios de ellos y de sus padres: Oaxaca, Miahuatlán, San Pablito. La finalidad primigenia de conocer la etnia y la lengua de los niños se va transformando o bien en información privilegiada para los directores o en un conjunto de listados disfuncionales, que no remedian en nada las ingentes necesidades de los niños hablantes de lenguas originarias. Las únicas instancias que podrían cubrir estas funciones son la USAER, existente en estas dos escuelas (de hecho en todas las primarias públicas); estas unidades, fueron específicamente creadas, como el espacio de apoyo adicional para estudiantes con problemas de aprendizaje. En la “Melchor Ocampo” encontré otro grupo especial –9-14– en el que el maestro atiende a niños de diferentes edades y diferentes grados escolares.

En relación con la interculturalidad y el bilingüismo estas zonas de apoyo resultan a la larga zonas de peligro y de potencial discriminación donde se canaliza a la mayoría de los niños indígenas, especialmente a los de los primeros años: “estos niños son lentos y hasta *un poco retrasados*, maestra”,⁸¹ “les cuesta *mucho trabajo escribir, ni siquiera saben agarrar el lápiz*”, “*no entienden mis explicaciones ni comprenden bien lo que leen*”, “*me retrasan a los demás*”. Estas afirmaciones, además de solapadamente discriminatorias revelan un gran desconocimiento de la situación cultural y lingüística de estos niños.

En suma, puedo afirmar que en estas escuelas, los niños indígenas van de la invisibilidad total (Martínez Casas, 1998) a la visibilidad indolente o indolente de sus maestros.

⁸⁰ Estas hojas de registro merecerían un análisis aparte; son llenadas por los padres cuando saben escribir o por las secretarías de las escuelas; es evidente que ni hay una forma clara de registrar a los niños ni se comprende a fondo cómo hacerlo. Prueba de esto es que el lugar de la lengua que en realidad se concibe como un dialecto, carente de “gramática y escritura”.

⁸¹ Vale la pena recordar que por razones metodológicas, todo lo dicho o escrito por los maestros padres y niños está transcrito sin ninguna marca ortográfica que pueda desvirtuar, en un análisis lingüístico, su confiabilidad.

Las directoras, los maestros y los padres de familia en el ámbito de las contradicciones

Dentro de la atmósfera recién vista, se vive un singular juego de tensiones entre directores, maestros y padres, cada uno con su propia visión de la educación de los niños y su muy particular manera de concebir la interculturalidad. Es evidente que los maestros de la “Pablo de la Llave”, no admiten la presencia de niños indígenas en la escuela, porque sería como asumir un estigma o adquirir una responsabilidad que va más allá de sus fuerzas; así que su trato, que pretende ser igualitario, se torna en peligrosamente indiferente (véase en este libro, el capítulo *Miradas*).

Una de las frases más recientes que recogí del nuevo director de la “Pablo de la Llave”, me dejó realmente consternada: “ya no puede seguir viniendo aquí, porque ya no somos de esas escuelas que usted busca; aquí ya no hay niños indígenas y nosotros ya nos salimos del programa”. Esta afirmación tan contundente me hace pensar que el maestro, para justificar su postura, se ampara en el *Acuerdo 592* (SEP, 2011), arriba mencionado, el que, sin duda, no entiende a cabalidad, pensando que al aplicarse se descarta la Educación Intercultural Bilingüe y con ella, los niños indígenas desaparecerán por arte de magia.

La mayoría de los maestros de la “Pablo de la Llave” tienen un discurso que emana del estereotipo y de la discriminación solapada y cae en contradicciones evidentes: “¿qué es ser indio?, ¿cómo los reconoce usted?, ¿por el color de la piel, verdad?”. De estas frases destaco el uso persistente de “dialecto” con una evidente carga peyorativa, sinónimo de incompletud, de deficiencia, de carencia de algo que lo hace ser diferente de una lengua como el español; la mención de “ser de pueblo” como condición de ser indígena, rural, diferente de los niños urbanos.

Además, resalto la preocupación sobre el ausentismo, queja compartida entre los maestros de la “Pablo de la Llave” y la “Melchor Ocampo”. Éste obedece

al fuerte vínculo que los niños conservan con su pueblo de origen. A menudo faltan a clases porque sus padres los llevan a sus pueblos, a realizar labores relacionadas con la siembra y la cosecha o celebrar alguna fiesta patronal o comunitaria donde se ponen en juego las creencias y costumbres. Estos ires y venires constantes producen un natural trastorno en la vida escolar cotidiana y un motivo también de marca: “estos niños son especiales”, “no se someten nunca las reglas”.

En la “Melchor Ocampo”, la directora y los maestros en su mayoría, desde mi llegada, me hablaron con naturalidad de los niños otomíes de San Pablito, Pahuatlán, Puebla, que asisten a la escuela, casi con la convicción de que son los únicos niños indígenas de la escuela. En la medida que fui conviviendo con los niños descubrí niños de otras etnias y lenguas: otomíes de Santiago Mezquitlán (Querétaro), hablantes mazahuas, nahuas, mixes y zapotecos. Cuando lo hice notar, la justificación no se hizo esperar: “es que los papás no saben ni llenar las hojas de registro y nosotros nos basamos en ellas”.

La visión que se tiene de estos niños es mucho menos dura que en la “Pablo de la Llave” y se refleja en el tono de las expresiones: “luego se ve que sí son, porque son muy prietitos”, “son muy limpiecitos y sus papás los cuidan mucho”, “tienen muchos problemas para entender porque hablan dialecto, pero aquí los ayudamos”. El trato un tanto paternalista, no mitiga la falta de un apoyo especial para que su desempeño sea mejor; tampoco es del todo unánime, pues cuando los maestros entran en un terreno de más confianza pueden hacer afirmaciones del tipo:

¡Ay maestra! yo no sé porque quiere que los niños hablen sus idiomas si lo mejor para ellos es dejar de ser indios y olvidarse de los lastres con que cargan. Yo sí los regaño cuando empiezan a hablar en sus *dialectos*, me parece un acto de provocación que no puedo tolerar, sus dialectos en sus casas, en mi salón vienen a aprender, a educarse.

Yo no les hago caso cuando tratan de hablarme en sus dialectos, pues mi obligación es que aprendan a hablar bien; a mí me vale, o aprenden a leer y a escribir en español, o aprenden, a eso vinieron, o no, eso quieren sus padres, maestra.

Los padres

Estas últimas frases de los maestros nos dan entrada perfecta al complejo mundo de los padres de estos niños. Las efímeras pláticas que he sostenido con ellos me han dejado una extraña sensación de ambigüedad pues ellos se mueven entre la lealtad étnica y el deseo de que sus hijos dejen de ser indios. La mayoría de ellos, sobre todo las madres, son analfabetas; algunos de ellos alcanzaron una escolaridad muy baja; son casi monolingües de su lengua originaria y el español que hablan se caracteriza por su extrema fragilidad tanto sintáctica como léxica, que se plasma en frases entrecortadas y a todas luces desviadas del español estándar: “quiero maestra quiero que mis niño aprenda a escribir y leer español que olvide de su lengua para que no los maltrate ni se burle de ellos”. Saber español va de la mano con el bienestar, progreso, mejores oportunidades y mejor futuro: “No seño quiero que María no sufra como yo no entiendo nada”, “mi niños sabe bien leer y escribir puede trabajar en más trabajo”. He aquí un punto de confluencia importante entre los ideales de la escuela, los objetivos de los maestros y las expectativas de los padres: saber español, saber escribir, tener trabajo.

Así las cosas, la interculturalidad y el bilingüismo no sólo no son importantes, sino que no tienen cabida en un mundo en el que el valor del español es inusitado e incontrovertible (Schmelkes, 2004). Paradójicamente, esta confluencia es tan endeble como ficticia. Las reuniones que se dan entre maestros y padres, por ejemplo para la firma de boletas de calificaciones o la preparación de actos especiales, se realizan en un terreno más bien de tensión y silencio; se construye una especie de barrera infranqueable: unos evitan hablar para no ser reconocidos, otros evitan hacerlo para no tener que asumir que sí hay

indígenas y que no entienden el “semi” español que hablan y mucho menos aún, sus lenguas.

Los niños indígenas, mestizos ¿niños interculturales? ¿niños bilingües?

He registrado cuatro situaciones de los niños con la mira de observar sus actitudes y el uso que hacen de sus lenguas y del español en momentos específicos: la entrada y la salida de la escuela, el recreo y el salón de clase.

A) La entrada y la salida de clases

Las interacciones entre los niños y sus padres son rápidas por la natural tensión que produce el llegar temprano y retirarse de la escuela a buena hora, antes del anochecer. Perentorias y todo, las rutinas de despedida y de saludos entre padres e hijos son muy interesantes, se pierde la hegemonía del español por segundos, pues se realizan natural y espontáneamente en la lengua originaria; si acaso se sienten observados, en especial las madres, cambian a una rápida fórmula en español, guardan silencio o se retiran, estrategias muy comunes de solapamiento.

B) El recreo

Los recreos son un ámbito ideal de observación y de interacción con los niños, de hecho es el único espacio donde se podría convocar al bilingüismo en estas escuelas. Los niños juegan, corren y seleccionan los momentos para hablar en sus lenguas. Es muy común que se reúnan con sus hermanos para intercambiar rápidos diálogos en sus lenguas. A la par que la familiaridad ha ido creciendo y que mi interés por sus lenguas ha quedado al descubierto, algunos niños se acercan a mí espontáneamente para señalarme algo interesante con

respecto a éstas. En la “Pablo de la Llave”, de pronto Enrique, un niño mestizo, pasó corriendo y me grito señalando a Jesús:

E: ése habla otro idioma.

I: ¿cuál?, pregunté.

E: no le dice porque *le da vergüenza habla bien chistoso*.

I: ¿En verdad hablas otro idioma, Jesús?

J: no es cierto, yo ni sé.

M: sí, sí es cierto dile.

J: hablo mazateco pero no me gusta porque *se burlan de mí; no me entienden*.

Con respecto a la vergüenza, la burla y la no comprensión, subrayo que en estas dos escuelas, y en general en las cinco que he trabajado, no he encontrado una discriminación⁸² abierta entre los niños mestizos y los indígenas, al contrario, entre ellos se da una relación infantil común, pleitos, burlas, juegos. Podría afirmar que todavía no hay prejuicio visible y no se percibe tampoco el temor que hay en los maestros; lo que sí hay en ellos es la conciencia de un hablar diferente, de no comprender la lengua de los niños indígenas, que a su vez intuyen la misma sensación “mejor hablamos en español porque así nos entienden todo”. Retomaré más adelante este punto.

El recreo ha propiciado otras situaciones relevantes. Me buscan y, sin el menor empacho, se presentan como mazatecos, mixtecos o nahuas y me buscan explícitamente para decirme palabras en su lengua “le digo cómo se dice”.

⁸² Por lo contrario, en su revelador estudio Martínez Buenabad (2008) encontró mucha agresión de los niños mestizos hacia los niños indígenas en la escuela de las inmediaciones de Puebla donde realizó su investigación.

Fuera del salón de clase parecen sentirse libres para platicar sobre sus lenguas y mostrar la conciencia que tienen sobre sus estructuras y significados; cuando en la “Melchor Ocampo” les pregunté a dos niñas otomíes, una de san Pablito y otra de Santiago Mexquititlán, si se entendían, la respuesta no se hizo esperar: “no son iguales aunque si tratamos sí nos entendemos maestra”, “nada más es que queramos, pues se parecen algo, sólo cambian algunas palabras”. En la misma escuela registré una plática muy reveladora con otras dos niñas: me comentaron que les gustaba hablar en otomí “para que nadie nos entienda” y para que las: “güeras idiota que no nos quieren pagar bien las pulsera se den cuenta de que no pueden con nosotros”. Ni interculturalidad ni armonía, resentimiento acumulado por la conciencia del menosprecio, pero también la conciencia de que saber otra lengua confiere poder sobre el otro y añade un valor a lo que sabemos: “cuando esté grande le voy enseñarle mazahua a mis hijo para que sepan más y no olviden nuestras palabra”. A la larga estos sentimientos infantiles de vergüenza, temor, resentimiento u orgullo redundarán en sus lenguas, que estarán debatiéndose entre las fuerzas del desplazamiento y el mantenimiento.

C) El salón de clases

El salón de clases, con la presencia del maestro y de una normatividad multipresente, impone reglas y actitudes distintas. Resulta curioso señalar que, cuando llegué a estas escuelas, una de las primeras actividades que hice en los espacios de intervención que me cedían los maestros fue la dinámica de las lenguas indígenas; los niños parecían desconocer, no obstante la información que ofrecen los libros de texto gratuitos, sobre ellas, que en México se hablan muchas lenguas diferentes al español. Cuando les preguntaba sobre las lenguas mexicanas, las respuestas de niños mestizos, en su mayoría, y de unos pocos indígenas eran muy reveladoras: “en México se habla inglés”, “mi prima aprendió francés”, “yo le hablo también inglés”, “tengo un primo que le sabe alemán”, “mi tío está estudiando japonés”, desde luego, las únicas lenguas nombradas eran las de prestigio internacional; con el tiempo fueron surgiendo, como ya mencioné antes, el nombre de algunas lenguas mexicanas.

Con respecto a los problemas con el manejo del español de los niños hablantes de lenguas mexicanas, resumo aquí los aspectos más sobresalientes que he venido registrando a lo largo del tiempo: Parto de la lengua oral, donde el problema se mitiga un poco, ya que la buena memoria y las estrategias de mnemotécnica les abren un buen campo de oportunidad para manejar la lengua con cierta fluidez aunque un rasgo insoslayable es la entonación característica de la mayoría de estos niños que los marca profundamente. Sin duda, los patrones fonológicos de sus lenguas maternas imperan sobre los del español, pero cuando de hablar se trata, gran parte de los niños indígenas son hábiles y se expresan con facilidad, han captado la estructura del español y la reproducen más o menos fielmente; no obstante ello, la falta de concordancia, los delata en la mayor parte de los casos, por carecer de ésta, en sus lenguas maternas: “el rana se perdió”, “los sapos estaba bien contentos de tener su sapito”. Hay otros problemas de orden sintáctico menos perceptibles al oído pero que apuntan a fenómenos de trasferencia de estructuras: el orden de palabras es uno de ellos: “corre el niño y el perro en el bosque”, “llora muy triste el niño”. Sin abundar en el problema de la organización textual, cohesión y coherencia, podría decir que estos niños tienen una aceptable competencia oral que le permite organizar su pensamiento y manejar distintos tipos de discurso.

Indiscutiblemente, los problemas más salientes en el salón de clases se relacionan con cualquiera de las manifestaciones de la lengua escrita. Los obstáculos con la escritura son grandes y se hacen más visibles en los niños de los primeros grados (o con los niños mayores que se integran tarde a la escuela en los grupos 9-14) que literalmente sufren con la parte más mecánica de la escritura: dominio del espacio en blanco, direccionalidad, trazado de letras, y reconocimiento de ellas. La explicación más plausible tiene que ver con la poca familiaridad que estos niños tienen con la escritura ya que en sus culturas originarias no hay escritura alfabética y por tanto escribir carece de funcionalidad. La “mala ortografía”, verdadera obsesión de los maestros, no es privativa de los niños indígenas es compartida equilibradamente con los niños mestizos, la confusión entre grafías (b, v, c, s, z, ll,

j, x, g)⁸³ parece insalvable aún en los últimos grados. Pero si se profundiza en la segmentación, acentuación y puntuación, la gravedad de los problemas se dispara en los niños indígenas, seguramente por la interferencia constante del español con sus lenguas maternas, que obedecen, sin duda, a pautas fonológicas diferentes.

Con la lectura sucede algo muy semejante; al principio los niños tienen una gran dificultad con el mero desciframiento de las grafías –letras– que representan los sonidos, que en su conjunto pueden ser más o menos que las del español. Después, hay un largo tiempo para remontar un peculiar silabeo (muy probablemente relacionado con la estructura de sus lenguas), que siguen como estrategia privilegiada para poder leer por mucho tiempo; cuando los niños mestizos han dejado atrás esta etapa, los niños indígenas permanecen varados un buen lapso en ellas.

La comprensión lectora varía mucho si se mide en forma oral o escrita. Cuando el maestro hace preguntas sobre una lectura en forma oral, los niños sortean los obstáculos para encontrar la respuesta, la memoria y la creatividad son buenos factores que suplen la comprensión con repetición o invención creativa, pero si las respuestas son para escribirse, el ejercicio se torna tortuoso. A los problemas de la comprensión del contenido se suman los de la ardua tarea de la escritura que requiere del dominio de otras habilidades.

Paradójicamente las expectativas de los directores, los maestros y padres en torno a leer y escribir se estrellan con la realidad. Estos aspectos que apenas he enunciado, demandan un conocimiento muy especializado de las lenguas de los niños, del que carecen a todas luces los maestros de estas escuelas (y de la gran generalidad de las escuelas urbanas donde los maestros son hablantes nativos del español). ¿Qué maestro de estas: “22 000 escuelas, aproximadamente, que atienden una matrícula de cerca de un millón y medio de niños”

⁸³ Para los agudos problemas de los niños mexicanos remito a Backhoff *et al.* (2008 y 2006) y Ceballos (2013).

(Acuerdo 592) tiene el conocimiento, la preparación y el dominio de las lenguas de los niños para poder ayudarlos a ir superando sus naturales deficiencias en una segunda lengua o en una lengua materna adquirida en circunstancias totalmente anómalas? ¿Y qué pasa con los años escolares de los niños, cruciales para el desarrollo lingüístico, cognoscitivo y social de los niños? (Hess Zimmermann, 2010)

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo han ido surgiendo de manera natural las respuestas a las preguntas que lo motivaron. Recapitulo: ¿Cómo se vive la interculturalidad en las escuelas urbanas con población indígena? ¿Se conoce y reconoce la interculturalidad? ¿Se entiende? ¿Es posible?

Me atrevo a responder validando mi hipótesis. Cada una de estas escuelas le da un significado especial a la interculturalidad y al inexistente bilingüismo, acorde con sus propias circunstancias. “Pablo de la Llave” y “Melchor Ocampo” no son ni paradigmáticas, ni excepcionales en el conjunto de todas estas escuelas que viven sujetas a las veleidades de las políticas educativas y lingüísticas. La interculturalidad vista como una interacción equilibrada y armónica entre lenguas y culturas está muy lejana de la realidad escolar urbana (y también de la rural y de la nacional). Se ignora o se acepta a los niños indígenas, pero definitivamente no existe la infraestructura humana y material para propiciar su desarrollo integral. Si la interculturalidad luce imposible, su complemento obligado, el bilingüismo, no sólo es inexistente en estas escuelas, sino innecesario a la luz de las necesidades de los maestros y de las expectativas de los padres. Hoy por hoy, el bilingüismo, ese que estimula procesos mentales y potencializa las relaciones humanas y culturales, es un mero idealismo. Es un hecho que los maestros no pueden resolver, ni con mucho el problema escolar de los niños indígenas por carecer del conocimiento de sus lenguas y de sus culturas, situación emanada de complejos procesos históricos, que los lleva a focalizar más las desigualdades sociales que las habilidades intrínsecas

infantiles. Esta condición provoca consecuencias lesivas en los niños; las de índole psicolingüística y cognoscitiva, relacionadas con todos los procesos que involucra la adquisición y desarrollo lingüístico de dos lenguas en situación totalmente asimétrica cuyo aprendizaje resulta a la larga, confuso, alienante y poco significativo. Las consecuencias de naturaleza sociolingüística se vinculan estrechamente con fractura de identidad, pérdida de la lengua materna, desvinculación con los orígenes y una insalvable marca social. Hay una ruptura entre la escuela y la comunidad; en una priman los valores primigenios; en otra, arrasan los valores occidentales. Fenómenos que conducen tarde que temprano a la consolidación de un proceso de mestizaje negador de las culturas originarias.

6. Un camino tortuoso: de la oralidad a la escritura⁸⁴

Preámbulo

La historia de las lenguas indígenas mexicanas es una historia hecha de contradicciones que oscilan entre los polos opuestos de la admiración y el menosprecio, la sumisión y el poder, el silencio y la palabra, el olvido y la presencia. La riqueza y variedad de estas lenguas⁸⁵ son sólo el pórtico de entrada al problema que ellas entrañan: multiplicidad de cosmovisiones enfrentadas a una realidad, las más de las veces, opresora y aniquiladora de la identidad, que en el caso de México se escinde entre dos mundos, el imaginario creado por el discurso oficial, que mira al occidente, y el profundo, la del México conformado por una pluralidad de culturas.⁸⁶ En este ensayo me detendré en una de las aristas más agudas, complejas y vigentes del problema indígena: oralidad y escritura. El fin último de mis reflexiones será tratar de encontrar respuestas a las interrogantes obligadas en las primicias del siglo XXI: ¿El alfabeto es realmente el pasaporte para la supervivencia de las lenguas indígenas? Si lo

⁸⁴ Originalmente publicado como “Oralidad y escritura: una encrucijada para las lenguas indígenas”, en J. Gilard (ed.), *Revue Caravelle. Homenaje a Georges Baudot*, núm. 76-77, 2001, pp. 611-621. En adelante *Oralidad*.

⁸⁵ Sobre el número de lenguas indomexicanas hay una gran discrepancia emanada de concepciones ideológicas, teóricas y metodológicas antagónicas entre sí. Los conceptos de familia, lengua y dialecto manejados dentro de posturas diferentes son una muestra de ello. Por el momento, quedémonos con la idea de que hay entre 52 y 207 lenguas pertenecientes a 14 diferentes familias lingüísticas, con rasgos estructurales diferentes. Véase Aguirre Beltrán (1983), Manrique (1987), Bonfil (2001), y Suárez (1995).

⁸⁶ Guillermo Bonfil (2001) propone la tesis de un México profundo que subyace al México imaginario. Cada uno de estos Méxicos representa un proyecto diferente de civilización: el mesoamericano con una cultura y tradición negadas pero pujante y latente; y el occidental con un modelo dominante de desarrollo y valores ajenos a la realidad indígena y a la identidad mexicana.

oral, la fascinación por la palabra hablada ha sido el rasgo distintivo de muchas culturas indígenas y el valor funcional de la escritura es tangencial a su estructura vital, ¿la falta de escritura es el motivo real de su desaparición o es más bien parte de un proceso irrefrenable de desplazamiento por el español, lengua oficial de dominio y prestigio?

Un poco de historia

No podría comprenderse el presente de las lenguas indígenas mexicanas sin volver al pasado de donde emanan los rasgos distintivos de un problema que se antoja circular y repetitivo, construido por actitudes y políticas lingüísticas ambiguas y contradictorias⁸⁷ que predeterminaron su destino. En efecto, desde México prehispánico el conflicto social y lingüístico estaba dado dentro de la propia desigualdad cultural: las unas casi imperialistas, las otras incipientes.

El marcado contraste entre lenguas y culturas permanece presente a lo largo de la historia mexicana, los muchos planos de realidad dan también muchas interpretaciones posibles a un mismo hecho, de ahí la palabra y el silencio; el replegamiento y la presencia como formas de resistencia.⁸⁸ Es también quizá el único lugar donde se encuentren respuestas coherentes a la compleja problemática indígena. A lo largo de este trabajo veremos cómo el contraste generó, a su vez, situaciones disímiles en todos los espacios esencia-

⁸⁷ Las actitudes de los hablantes y las políticas lingüísticas del gobierno son matices de un mismo problema. La lealtad étnica, el orgullo de pertenencia, la cohesión de grupo, fueron desde mucho antes de la Colonia y a lo largo de ella, piedra de toque para las políticas del lenguaje en México. A lo largo de los siglos se han presenciado varias fórmulas para superar el problema, siempre encasilladas entre tres posturas constantes: castellanización oral, alfabetización en lenguas indígenas y bilingüismo. Pese a la resistencia de muchas etnias, el proceso se ha dirigido muy claramente hacia el desplazamiento de sus lenguas. Sobre las políticas lingüísticas de México, un referente obligado es el de Shirley Brice Heath (1986). Recientemente, Bárbara Cifuentes(1998) ha añadido nuevas notas interesantes a su conocimiento.

⁸⁸ Según Bonfil (2001) las tres principales formas de resistencia son resistencia, innovación y apropiación.

les de la vida indígena, entre ellos, el más importante, la lengua que permea toda la realidad.

La fragmentación lingüística,⁸⁹ la dispersión de grupos étnicos desde el norte hasta el sur de México, el poderío social, militar y económico de algunos de ellos había provocado la natural supremacía de sus lenguas que les daba estatus de hegemónicas frente a las otras sojuzgadas con quienes probablemente compartían un bilingüismo desigual y *sui generis*. El encuentro con el español en un momento de profunda desigualdad social, en que algunas lenguas como el maya, el purépecha y el náhuatl eran ya lenguas francas y dominantes, vino a agudizar el problema. Al rompecabezas lingüístico formado con lenguas de prestigio y dominadas, se superponía una pieza más, la del castellano imperial que propiciaba un contacto asimétrico con las demás lenguas. Se iniciaba entonces un trasvase cultural que enfrentaba las disímolas realidades indígena y occidental⁹⁰ y que terminaría por desvincular al indígena de su comunidad, rompiendo con sus paradigmas y despojándolo de los significados que le daban consistencia a su pensamiento y a su sentir expresados en una lengua devaluada. El escenario se complicó aún más con los nuevos procesos políticos y sociales que se desencadenaron: ladinización y mestizaje, los cuales precipitaron la hispanización y con ella fracturas de identidad irreversibles. El diálogo entre las muchas lenguas indomexicanas y la lengua española nunca fue fácil ni fluido; desde muy pronto,

⁸⁹ Leonardo Manrique (1987) afirma que: “podemos estar razonablemente seguros de que hacia 2000 a.n.e., al iniciarse el desarrollo cultural mesoamericano con los primeros asentamientos de cultivadores, ya se encontraban en esta área entre los paralelos 10 y 20 las protolenguas, ya parcialmente diversificadas, de varias familias lingüísticas que ahora existen, entre ellas la maya, la oaxaqueña, la chinanteca, y tal vez parte de la otomame. La sedentarización que acompañó al cultivo produjo una gran fragmentación lingüística, primero en variantes regionales y aun locales (es decir en dialectos distintos, pero mutuamente inteligibles) que más tarde, al aumentar la diferenciación en parte en función del tiempo en parte por la desaparición de dialectos intermedios, llegaron a ser lenguas distintas” (pp. 395-396).

⁹⁰ Se creó entonces, una distancia abismal entre cosmovisiones: “los benevolentes consideraban las creencias indígenas ingenuas infantiles y disparatadas, pero marcando con clara distancia la superior cultura occidental y su constelación de valores, y la reducción de sus espacios vitales y existenciales” (Castillero, 1997:362).

las políticas lingüísticas de la Corona propiciaron un intercambio inarmónico de voces que ponía en juego lealtades y peculiaridades culturales antagónicas. En efecto, esta situación trazó una ruta bifurcada siempre entre la disyunción o la conjunción, castellano o lenguas indígenas, castellano y lenguas indígenas. Si bien poco a poco, se fue dejando el patrón colonial de pugna entre la espada –conquistadores, castellanización– y la cruz –misioneros evangelización en las lenguas aborígenes–,⁹¹ la escisión ha persistido en cada hito de la historia mexicana, con nuevas fases, la misma cara: castellanización o lenguas indígenas, incorporación o integración, monolingüismo o multilingüismo, escritura o tradición oral. De todas estas dicotomías, la de la oralidad y la escritura es la que reproduce con mayor fidelidad las paradojas de esta ancestral historia. Hoy por hoy, se sitúa en el núcleo de discusión de muchos ámbitos:⁹² antropológico, psicológico educativo, sociológico, lingüístico, jurídico, literario e histórico.

En el caso de las lenguas indígenas, lo más sobresaliente de esta discusión es que, por un lado, hay nuevas voces que nutren el debate, ya no es más sólo una cuestión para especialistas. En un buen número de etnias, los indígenas participan activamente y desde dentro (en lo que se ha llamado Educación Intercultural⁹³) en el proceso de alfabetización de sus comunidades. En un diálogo más

⁹¹ La metáfora de la espada y la cruz (véase Gonzalbo Aizpuro, 1988; Bonfil, 2001 y en este libro el capítulo *Movimiento*) ha sido muy ilustrativa para ejemplificar las contradicciones que se suscitaron en la joven Nueva España en torno a las lenguas indígenas.

⁹² Bástenos con mencionar las obras paradigmáticas de Ong (1982), Olson y Torrance (1995) y Nina Catach (1996) para entender las finas entretelas de la ecuación oral–escrito, que trascienden a la representación de las grafías para abarcar problemas de la más diversa índole: procesos mentales, organización estructural de sociedades ágrafas y alfabetizadas, poder y dominio, correspondencia fonemas y gráficas. León Portilla (1996), por su parte, borda con gran finura en torno a los problemas de la oralidad, la pintura previa a la palabra y el paso a la escritura alfabética de algunas lenguas mesoamericanas, principalmente la náhuatl.

⁹³ Idealmente una Educación Intercultural: “es considerada como la más avanzada para responder a las necesidades étnicas y culturales de las poblaciones amerindias pues concede la posibilidad de un desarrollo autodeterminado y una educación que integra realmente la propia cultura, después de tantos siglos de opresión y de discriminación y de decenios de programas educativos asimilacionistas que se habían escondido bajo el término de Educación Bilingüe” (Zimmermann, 1999:163). Véase en este libro, el capítulo *Miradas*.

abierto y confrontador con el mundo de los académicos, ellos mismos son protagonistas también de polémicas, discrepancias y búsqueda de soluciones para sus lenguas que permanecen dentro del esquema mistificado de la Educación Bilingüe Bicultural y reivindicador de las lenguas indígenas, pero que en realidad las conduce a su desaparición.⁹⁴ Por el otro lado, es notorio observar cómo, aunque todos los ámbitos de investigación y conocimiento que hemos mencionado comparten el mismo núcleo de interés –historia y creación de escrituras– su perspectiva es en ocasiones, diametralmente opuesta; parecería que la escritura portara significados diferentes o formara parte de muchos mundos, de los cuales el del indígena entra en un juego peculiar de encuentros y desencuentros con teorías, metodologías y prácticas antagónicas como reflejo de la larga tradición que las vertebraba.

Para ilustrar este juego tendremos que asomarnos, al menos en la superficie, a dos campos paradigmáticos en el desarrollo reciente de las lenguas indomexicanas, el lingüístico y el literario, cuyos caminos parecen contrarios, aunque en apariencia, su cauce natural sea el de la educación formal y su fin último el fortalecimiento de las etnias indígenas.

De lo oral a lo escrito

Para comprender la magnitud del problema de la alfabetización en las lenguas indígenas, reflexionemos en las dificultades del tránsito de lo oral a lo escrito y su significado. Este paso supone un complejo cambio no sólo en la fisonomía social y cultural de los pueblos sino en los procesos cognoscitivos del hombre.⁹⁵

⁹⁴ Las contradicciones del discurso oficial han sido tantas y tan profundas que han acabado por contaminar al discurso científico y al indígena mismo, que a su vez caen en grandes contradicciones teóricas y metodológicas para resolver el problema indígena en general, y el de la alfabetización, en particular. Véase Barriga Villanueva y Claudia Parodi (1999), Valiñas (1983) y Díaz Couder (1998).

⁹⁵ En Ong (1982) se puede encontrar una fina información de lo que estos cambios han representado en la historia de la humanidad desde la invención de la escritura hasta el estructuralismo.

Aquí hay dos hechos que hay que resaltar; uno, las culturas orales tienen una forma diferente⁹⁶ de estructurar su pensamiento y de organizar su vida emocional y cotidiana; el otro, hay una tendencia que conduce al hombre a la representación gráfica de los acontecimientos que lo circundan. Históricamente se han dado estadios de evolución que van del grabado en la piedra, la pintura en la cueva y que terminan en la palabra escrita. Este proceso natural se ha varado por situaciones de dominación, que se traducen también en dos vertientes: o bien los pueblos marginados deben permanecer en la ignorancia y no tener acceso a los valores que la cultura escrita representa, o la palabra escrita es una imposición desde fuera, una forma de dominación ideológica, de homogeneización cultural por la vía de la lengua y el alfabeto.⁹⁷ En Mesoamérica, algunos de los pueblos indomexicanos estaban a un paso de la invención de la escritura a la llegada de los españoles, los códices y los glifos –la pintura que antecede a la letra– que tanta sorpresa causaron a los misioneros son prueba fehaciente de ello.⁹⁸ El encuentro con los españoles les significó, por tanto, entre otras muchas fracturas, la ruptura inminente con ese proceso a punto de florecer. Los misioneros instalados entre los polos opuestos de la fascinación por el refinamiento y pureza de algunas culturas indígenas –en especial de sus lenguas–, y el temor a la idolatría y a la contaminación de la molición de los conquistadores, apostaron su labor a la evangelización en las lenguas vernáculas. Muy pronto las aprendieron e iniciaron un mecanismo de traducción y trasvase al alfabeto latino. Doctrinas, gramáticas, vocabularios, obras de extraordinaria envergadura po-

⁹⁶ Esta diferencia ha de ser vista como tal y no hacer de ella un mito que a la larga minimice a las culturas orales y las declare incapaces de portar pensamiento abstracto y reflexivo, carentes de credibilidad porque sólo lo escrito es acreditable.

⁹⁷ Hugo Niño (1998) afirma que la historia en todas las culturas americanas colonizadas fue la misma: “la dominación se naturalizó por la vía de la lengua, que se formalizó por la de la escritura, que a su vez se legitimaba en las Sagradas Escrituras” (p. 80).

⁹⁸ Miguel León Portilla (1996) rescata con gran sensibilidad ese momento e interpreta la dualidad de sentimientos: “Del destino de la palabra –la expresada por los forjadores de cantos, los sabios, los escribanos y pintores de los códices– se preocuparon muchos consumada la invasión de Anáhuac. Unos quisieron erradicarla [...] Los cantares debían silenciarse y los viejos libros con pinturas y caracteres reducirse a cenizas. Por ser inspiración del Demonio, tal debía ser su destino” (p. 1).

blaron el siglo XVI.⁹⁹ Pero en torno a esta labor, surgen interrogantes naturales cuyas respuestas no siempre tienen el mismo tono positivo y legitimador: ¿las traducciones de los misioneros eran genuinas, representaban realmente el pensamiento indígena o eran un trasvase forzado a los moldes de las verdades cristianas y de la visión europea del mundo? ¿Los indígenas les comunicaban a los misioneros su verdad o les daban verdades tamizadas por el miedo de arriesgar su propia supervivencia y la necesidad de resguardar su identidad cultural? Es difícil separar el amalgamamiento que se tuvo que dar. Además, hay otros aspectos más que considerar: ¿qué sucedió con las etnias minoritarias antes y después de la colonización española cuya situación de dispersión y permanente huida y replegamiento no permitió un ir natural hacia la lengua escrita?

Sobre estas orillas se ha venido desarrollando el conflicto de la oralidad y la escritura indígena a lo largo de la historia mexicana, con oscilaciones entre posturas en pro y en contra. Desde el Cardenismo (1934) hasta nuestros días, se han sumado nuevas caras al ya multifacético problema. En algunas comunidades la lengua escrita carece de valor funcional¹⁰⁰ o es marginal a las necesidades cotidianas y emotivas puesto que la fuerza de la oralidad se hace presente en la vida ritual, festiva y familiar. En el contexto escolar sin embargo, se vive otra situación, que contradice el discurso oficial ya que es el lugar donde la enseñanza del español se privilegia hasta desplazar a la lengua indígena.¹⁰¹

⁹⁹ En *Utopía e Historia*, Georges Baudot (1977) ha dado cuenta de la labor de los franciscanos en el conocimiento de la cultura náhuatl.

¹⁰⁰ Lucina García (1997) tras un minucioso estudio etnográfico en el Municipio del Oro en el Estado de México, comprueba que las comunidades mazahuas de San Nicolás y Santa Cruz en el Estado de México, después de un programa de alfabetización sistemático, dejaron conscientemente la lengua escrita por carecer de valor dentro de su vida social y económica. La oralidad responde más a sus patrones de comportamiento cultural y a sus estrategias de comunicación.

¹⁰¹ Yolanda Lastra (1999) en un estudio sobre el idioma chichimeco demuestra cómo a la vuelta de cuatro décadas el español lo ha desplazado. Menciono aquí tres de las causas que ella señala: "1. Los maestros prohíben la lengua en la escuela. 2. Las burlas de parte de los hablantes de español en la escuela, en las tiendas del pueblo, entre los compañeros de trabajo, etc. 3. Los matrimonios mixtos. Si uno de los padres habla español como lengua nativa, los hijos no aprenden chichimeco [...] para los de afuera, el chichimeco «es un dialecto» y para hablar de cosas útiles o serias es necesario hablar la lengua de «los de razón»" (p. 67).

En otras etnias –las más– en donde la lengua escrita sí es un valor reconocido y buscado como derecho prístino al conocimiento y al desarrollo, se dista mucho de llegar a un acuerdo sobre la estandarización y el tipo de alfabeto idóneo para representar las diversas variantes de sus lenguas.¹⁰² El problema es de tal magnitud, que hoy en día la gran mayoría de las lenguas indomexicanas no tienen una descripción completa de sus gramáticas y muchas de ellas tienen al menos dos o tres variantes dialectales que agudizan el problema. Las tensiones crecen si consideramos que el gobierno ha venido elaborando textos en un buen número de lenguas indígenas –26 al decir de los informes oficiales– basados en el alfabeto latino sin tomar en cuenta las variedades dialectales y la naturaleza tonal de algunas de ellas, cuya representación gráfica no tiene correspondencia con los fonemas de ese alfabeto. La situación escolar se complica: si hay materiales didácticos éstos no representan la lengua del lugar y empieza el círculo vicioso: gasto humano y económico inútil, rechazo de los escasos materiales existentes, no práctica de la lectoescritura, olvido de la lengua, analfabetismo funcional, frustración de maestros y estudiantes, enseñanza deficiente tanto en lenguas indígenas como en español, bilingüismo asimétrico o uso indiscriminado del español (con o sin el beneplácito de los padres), desplazamiento de las lenguas indígenas, desaparición.

Frente a esta situación un tanto caótica y desalentadora, sorprendentemente en el campo de la literatura, hay un avance sustantivo que se refleja además del surgimiento de Academias de Lengua –náhuatl, maya, mixteca, zapoteca– en una rica y versátil producción escrita por indígenas bilingües de varias lenguas de distintas familias lingüísticas.¹⁰³ Todo un abanico de sistemas estructurales y

¹⁰² Ya desde 1983, Leopoldo Valiñas ponía en tela de juicio la alfabetización en las lenguas indígenas propuesta por el gobierno. La necesidad de darles alfabetos a “esas” lenguas responde a intereses indigenistas más que a necesidades particulares de los indígenas. Si no, intentemos responder ¿qué proyecto alfabetizador ha dado resultado?

¹⁰³ Contra la visión crítica de Valiñas (1983) en torno a los proyectos institucionales, Carlos Montemayor (1997) ve en el surgimiento de la literatura indígena promovida por el gobierno: “la renovación del rostro de la cultura en México [...] la aparición simultánea, aunque no coordinada en sus inicios, de estos escritores en varios rumbos del país es resultado por supuesto de la evolución misma de la acciones educativas y culturales que desde finales del siglo pasado han

sentidos: chontal, huasteco, totonaco, chol, guarijío, purépecha, tlapaneco, yaqui, mochó, tarahumara. Ello, en apariencia, contradiría la idea de un atraso cultural y educativo insalvables, y de la ausencia de alfabetos consolidados y materiales que los reproduzcan. De un tiempo a esta parte, año con año, algunas instituciones gubernamentales convocan a creadores indígenas para apoyar su trabajo con becas y la publicación de sus obras. Hay una rica producción literaria: novela, poesía, relato, teatro, cuya temática es una suerte de simbiosis entre la cosmovisión indígena y la occidental relacionada siempre con el acontecer humano: muerte, vida, animales, tradición, mundo sincrético, naturaleza y valores moralizantes. Inevitablemente se abren de nuevo interrogantes: ¿son estas obras traducidas todas de las lenguas indígenas al español representantes genuinas del sistema lingüístico que las conforma y de los significados culturales que les subyacen o son acomodados forzados de una realidad preeminente occidental en los moldes prestados de la lengua indígena? ¿Tenemos que dudar de la autenticidad de estas creaciones porque proceden del apoyo institucional o debemos verlas como necesidad inherente en el hombre de plasmar su pensamiento en lo oral o en lo escrito?

Nosotros, hombres y mujeres, buscamos cómo entretener a nuestro corazón, y cuando estamos entretenidos no estamos perdiendo el tiempo sino que estamos pensando en algo, *estamos hablando de algo, pues habla nuestra cabeza, habla nuestro corazón y camina nuestro espíritu [...]* ahora como otra forma de entender nuestro corazón, cuando *estamos despiertos algunos distraemos nuestra mente en la escritura, estampando en el papel lo que pensamos, escribiendo lo que distrae nuestro corazón.* Aquí hay una o dos palabras con los que distraje mi corazón y *para que ustedes también entretengan su corazón, y su espíritu en la lectura.* Es a veces un perro, un pájaro o un toro el personaje del que aquí se cuenta [...] pero no es otra cosa que nuestra propia existencia, nuestros sufrimientos de la vida. (Pérez López, 1996. Las cursivas son mías).

venido provocando en México las diferentes y a veces contradictorias políticas del lenguaje en México" (p. 231).

Consideraciones finales

¿Cómo concluir ante este entramado de complejas realidades? ¿Cómo terminar con las ancestrales contradicciones, casi intrínsecas al ser de los pueblos indomexicanos? Precisamente por esta manera de ser ambigua y paradójica no se podría afirmar que la escritura sea la condición *sine qua non* de su supervivencia, son muchos y muy variados factores los que intervienen. Idealmente, cada etnia, desde su propia forma de pensar el mundo y de relacionarse con él, tendría que decidir –sin imposiciones ajenas a su sentir– si la escritura es la única forma de apresarlos. Mientras tanto, el ideal sería transformar Babel en Pentecostés y hacer del multilingüismo fiesta de identidades que, lejos de sentirse como amenaza para la integridad nacional, la enriquecieran equitativamente. De otra manera, el destino de muchas lenguas indígenas, con o sin escritura, será la extinción.

7. Leer y escribir en dos mundos¹⁰⁴

Preámbulo

El bilingüismo, la escritura y la lectura,¹⁰⁵ ocupan lugares privilegiados en la discusión en torno a la arquitectura del conocimiento. Su filiación con los desarrollos cognoscitivo, social y lingüístico hacen estos tópicos centrales ya para la psicología, la lingüística, la sociología, la neurología, la educación o para cualesquiera de las interdisciplinas que inciden en las relaciones entre cultura, lenguaje, conocimiento y desarrollo. Estos temas se encuentran en el corazón de las discusiones teóricas y metodológicas más álgidas que tratan de encontrar la mejor salida al enjambre de problemas y retos que implican un mundo multicultural, a un tiempo que globalizado. En el caso de México, de naturaleza en esencia plurilingüe¹⁰⁶ –aunque aún muy superficialmente–,¹⁰⁷ y con severas evaluaciones en torno a la comprensión y produc-

¹⁰⁴ Originalmente publicado como “Leer y escribir en dos mundos. La realidad indomexicana”, en E. Matute Villaseñor (coord.), *Aprender a leer y a escribir en diferentes lenguas y realidades*, México, CUCSH-Universidad de Guadalajara, 2005, pp. 49-85. En adelante *Leer y escribir*.

¹⁰⁵ En este trabajo entiendo la lengua escrita y la lectura como dos procesos íntimamente relacionados pero independientes uno del otro, ya que suponen organización y estrategias diferentes. Véase la interesante discusión que desarrollan al respecto Emilia Ferreiro, José Antonio Castorina, Rosa María Torres y Daniel Goldin con Quinteros (Ferreiro *et al.*, 1998).

¹⁰⁶ Es bien sabido que nuestra *Constitución* sufrió profundas transformaciones al reconocer que: “La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas [...] la conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas” (*Diario oficial*, 2001). En el XII Censo General de Población y Vivienda del año 2000 se registran 64 lenguas indígenas mexicanas, pertenecientes a 14 familias lingüísticas y cada una de ellas con variedades dialectales que pueden ir de una a doce o más.

¹⁰⁷ En 2005, después de sucesos históricos paradigmáticos como el levantamiento zapatista en 1994, las reformas a la *Constitución* en 1994 y 2001, y la promulgación de la *Ley General de*

ción de la escritura y de la lectura¹⁰⁸ en la población urbana y agudizadas en la indígena, hace que ambos temas confluyan en una vorágine de políticas educativas y lingüísticas ambiguas y contradictorias, que terminan, las más de las veces, en un discurso de escasa credibilidad.¹⁰⁹ Ni se logra un bilingüismo¹¹⁰ armónico y simétrico ni se logra remontar los problemas educativos básicos que convergen irremisiblemente en la alfabetización, que, por desgracia, suele malinterpretarse, reduciéndola al mero desciframiento de letras y no a un proceso cognoscitivo y social que permite al hombre participar y compartir de los valores que trasmite la cultura escrita. Así, sucede que los niños indígenas, en su mayoría, no dominan su lengua en todas sus manifestaciones ni tampoco alcanzan la competencia deseada en español,¹¹¹ que tiende a apartarse de la norma y ser un motivo más de negativas marcas sociolingüísticas.

En este trabajo me propongo explorar en algunos de los problemas más sobresalientes derivados del enmarañado tejido en torno a la tríada bilingüismo-escritura-lectura en algunas escuelas de comunidades de hablantes indomexicanos, cuya situación se puede generalizar a todo el país, aunque siempre con

los Derechos Lingüísticos en 2003, es sorprendente constatar la ignorancia e indiferencia que revela la gran mayoría de la población mexicana ante la realidad lingüística de nuestro país. Véase Desmet (2004).

¹⁰⁸ Véase los alarmantes reportes realizados por Vidal Uribe y Díaz (2004).

¹⁰⁹ Barriga Villanueva y Parodi (1999), muestran en su trabajo algunos paralelismos y contradicciones entre el discurso oficial, el científico y el de los indígenas. Existen momentos en que los tres discursos se funden en uno sólo que busca la incorporación del indio a la sociedad nacional, marginando su identidad.

¹¹⁰ Del bilingüismo y sus clases se ha hablado mucho desde los estudios clásicos de corte sociolingüístico (Fishman, 1967, Romaine, 1996) hasta los de naturaleza psicolingüística (De Houwer, 1995, Da Silva y Signoret, 2005). Un estudio muy completo de las realidades del bilingüismo indígena mexicano puede encontrarse en Coronado Suzán (1999) y Guerrero y San Giacomo (2014).

¹¹¹ El llamado español indígena es un tema que cobra fuerza día a día, véase Lastra (1992), Martínez (2002) y Guerrero y San Giacomo (2014). Más allá de este problema de corte estrictamente lingüístico, relacionado con interferencias y fenómenos-proprios de las lenguas en contacto, existe el de la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas, que se ha caracterizado por su inconsistencia y falta de continuidad; véase Ruiz de Bravo Ahuja (1977).

excepciones muy locales que pueden ser ejemplares y promisorias. Los niños enfrentan una situación por demás complicada: hablan en su lengua materna en un restringido y estratégico ámbito –el familiar, por lo común–; el español, en cambio, está destinado a la escuela, aun siendo oficialmente bilingüe (como comprobaremos más adelante), y a un amplio espectro del mundo social, relacionado con actividades legales, de salud y de compra-venta. Los niños, hasta hace muy poco, aprendían las operaciones básicas en español, la lengua de prestigio y dominante, y aprendían también, abierta o subrepticiamente, que sólo en esta lengua se pueden adquirir conocimientos de tipo científico. Así las cosas, la organización del pensamiento se escinde en dos mundos con cosmovisiones totalmente diferentes que, a la larga, crean muchos problemas escolares y de identidad en estos niños, y, por ende, en los maestros bilingües –si es que lo son– que enseñan sin tener conciencia clara de lo que supone la dificultad de construir conocimientos desde un bilingüismo conflictivo como el que se vive en el México indígena.¹¹² En general, la concepción del problema se reduce a la enseñanza de habilidades y no a la interacción dinámica de fenómenos cognoscitivos, psicolingüísticos, sociolingüísticos en donde el papel activo del niño es fundamental para la construcción del conocimiento; de otra manera, el proceso está destinado al fracaso intelectual, social y afectivo.

Para alcanzar mi objetivo y tratar de llegar a ciertas conclusiones, analizaré los resultados de un cuestionario que apliqué a maestros, que se encuentran finalizando sus estudios de Licenciatura en Educación Indígena en la UPN (véase en este libro, el capítulo *Entre respuestas*). El cuestionario consta de seis preguntas estrechamente relacionadas con temas que forman el núcleo de la actual política lingüística de México. Estas lenguas, que se caracterizan por su riqueza dialectal –pueden tener de una variante a trece o más¹¹³– pertenecen

¹¹² El sociólogo catalán Rafael Ninyoles, en 1972, desarrolló una interesante teoría del conflicto. En México, Flores Farfán (1988), con voces propias de la realidad mexicana, propone el modelo de la sociolingüística del conflicto.

¹¹³ Tal es el caso del mixteco o el zapoteco, cuya variedad dialectal las pone en el límite de ser consideradas ya no como variantes sino lenguas diferentes. Véase Velma Pickett (1990).

a seis familias lingüísticas diferentes: chinanteca, tlapaneca, mixe, oaxaqueña, yutoazteca y maya. Además, es importante señalar que de estas lenguas, el chinanteco, el me'phaa, el mixteco y el zapoteco son lenguas tonales¹¹⁴ (el tono tiene una función distintiva como recurso de diferenciación léxica; una misma palabra puede variar de significado, de acuerdo con el número de tonos que tenga la lengua), un ingrediente más de complejidad que repercute en la creación de alfabetos.¹¹⁵ Este grupo de maestros y de lenguas, aunque heterogéneo, permite ver semejanzas y diferencias entre las experiencias de maestros de distintas lenguas o de la misma lengua hablada en distintas regiones. Resulta interesante ver cómo los maestros de náhuatl, me'phaa o mixteco no tienen las mismas posturas frente a un mismo punto, ni que los problemas de enseñanza se vivan de igual manera en sus comunidades. El cuestionario que apliqué estaba formado por seis preguntas abiertas cuyo objetivo era explorar principalmente las actitudes y experiencias de estos maestros hacia su lengua materna, el español, y hacia la enseñanza de la escritura y la lectura en las escuelas bilingües indígenas donde han trabajado.

En adelante transcribo íntegra y literalmente todas las respuestas, no sólo por rigor y confiabilidad en los datos sino por su elocuencia. Respeté la puntuación, la ortografía y la sintaxis de cada maestro pues, en muchos casos, son indicativas de la misma problemática aquí estudiada. Las respuestas se identifican con dos números, uno romano (correspondiente a la pregunta) y un arábigo (correspondiente a cada maestro), al final de la respuesta aparece el nombre de la lengua del maestro entrevistado.

¹¹⁴ Jorge A. Suárez (1995) hace una minuciosa explicación sobre los sistemas tonales de lenguas mesoamericanas. Véase también a Esther Herrera (2005) donde realiza una interesante investigación sobre el mixteco, lengua tonal de Oaxaca.

¹¹⁵ Surge una serie de dificultades para representar tonos inexistentes en el español cuyas grafías son el modelo a seguir. Imaginemos la problemática de un maestro cuya formación no le da, ni con mucho, herramientas para enfrentarla.

De las realidades del bilingüismo

Pregunta I

¿Realmente se enseña a leer y a escribir en lengua indígena en las escuelas bilingües donde usted ha trabajado?

1. *No, por la desubicación lingüística (chinanteco).*
2. *Si, se enseña. Con mi propia experiencia, se destinan 5 horas a la semana para enseñanza de la lengua materna para la enseñanza los niños de primer grado (me'phaa).*
3. *La mayor parte de las escuelas, los niños hablantes de me'phaa no aprenden bién. Me refiero a la lectura. Sólo escriben pero les falta leer bien como la leen en la lectura de español (me'phaa).*
4. *No se enseña a leer y a escribir en algunas escuelas porque los maestros no saben en primer lugar, no se les enseñó en su formación (me'phaa).*
5. *Muy pocas veces y sólo lo hacen algunos docentes (mixe).*
6. *Pensando muy bien sobre esta situación, no se enseña la lengua indígena en las escuelas bilingües indígenas, por falta de conocimiento de las grafías otro la falta de conciencia para valorar la L1 (mixe).*
7. *No, porque ahí intervienen los padres de familia, diciendo que no debe los maestros enseñar lengua materna de los niños ya que ellos ya sabe hablar muy bien en la lengua materna. Cuando los maestro empieza a explicar a los padres de familia que los niños si habla bien en su lengua materna pero no escribir ni leer su propia lengua (mixteco).*

8. *En la escuela no se enseña a leer ni a escribir en la lengua (mixteco).*
9. *No, muchas veces sólo se usa la L1 como medio para transmitir la segunda lengua en español. Otro es que el maestro tiene esa decadencia para enseñar la lengua materna, por eso no la enseña (mixteco).*
10. *En mi comunidad y en la región no se enseña a leer y escribir la lengua indígena, sólo se usa esta lengua como un medio para el español (mixteco).*
11. *No, esto es por la falta de una formación profesional para darle un valor a la lengua materna igual q' la dominante (náhuatl).*
12. *No (náhuatl).*
13. *Sin respuesta (náhuatl).*
14. *No porque el maestro desconoce muchos principios básicos de la lengua entre éstas la gramática (náhuatl).*
15. *A veces, se intenta articular contenidos comunitarios. La lengua en lo particular de 2 o 3 horas por semana, en la tarde con adultos (tzeltal).*
16. *No en su totalidad (zapoteco).*

Esta pregunta, de donde se desprenden las respuestas que aquí analizaré, está relacionada con la paradoja vivida en las escuelas bilingües de las zonas indígenas, donde es sabido que, a pesar de serlo, se privilegia el español como punto de llegada de todo el proceso de enseñanza; si acaso, la lengua indígena es sólo un paso efímero para llegar a su mejor dominio, como afirman los maestros mixtecos I.9 y I.10. La enseñanza de la lengua materna pasa por una gama de posibilidades, que va desde la prohibición de su uso hasta su enseñanza de manera restringida a los primeros años de la primaria o a unas cuantas horas a la semana. Dos o tres horas o cinco horas o muy po-

cas veces, como afirman los maestros I.2, I.5 y I.15, son insuficientes a todas luces. El papel de la escuela es crucial en los primeros años para el desarrollo lingüístico, que se caracteriza por la reorganización y la reestructuración de muchos de los procesos lingüísticos que se obtuvieron en las primeras etapas de adquisición. Esta enseñanza, no sistemática de la lengua nativa, encuentra su explicación en dos factores que interactúan continuamente: la formación curricular del maestro y las presiones sociales, de profunda raigambre histórica, que lo encasillan y limitan en sus decisiones. De acuerdo con las respuestas de estos maestros podemos detectar tres focos principales de atención:

1. *Las actitudes negativas de los padres.* Ésta es una vieja historia que se resume en la convicción de los padres de que el español libera y es la lengua del conocimiento y el prestigio como lo manifiesta la maestra mixteca (I.7). Más adelante veremos cómo esta respuesta es una constante en el discurso docente.

2. *El desconocimiento de la lengua indígena por parte de los maestros.* Hay una conciencia clara de la carencia que tiene el maestro de las herramientas que le permitan describir, entender y explicar la forma y función de su lengua. El maestro I.4 aduce sólo que se trata de falta de formación; en tanto que I.6 y I.11 suman a esta falta de formación el escaso valor que se le da a la lengua indígena; el maestro mixte I.6 añade además la ignorancia que tienen los maestros de las grafías de su lengua, problema toral para la enseñanza de la escritura. Finalmente, I.14 hace alusión al desconocimiento de la gramática. Todo este desconocimiento revela, en suma, la falta total de mecanismos de reflexión sobre la propia lengua y, por tanto, un pobre desarrollo metalingüístico de los niños, propio de los años escolares.¹¹⁶

¹¹⁶ Para profundizar en el desarrollo lingüístico de los años escolares, véase Barriga Villanueva (2002).

3. *La fuerza y prestigio del español.* La consecuencia más fuerte que permea todo el cuestionario: los maestros saben de cierto que el español suple muchas de sus deficiencias; hay una creencia de que en él se aprenden mejor ciertos procesos, como lo expresa el maestro me'phaa I.3; así las cosas, la lengua indígena sólo es el medio para llegar al dominio del español como lo afirman los maestros I.9 y I.10.

Para terminar con los comentarios a esta primera pregunta, me gustaría resaltar la respuesta de la maestra chinanteca I.1, pues menciona un enorme problema que ha sido el rasgo distintivo de muchas escuelas indígenas, “desubicación lingüística” lo llama ella, y que no es sino la aberrante decisión de mandar a las escuelas bilingües maestros hablantes de una lengua distinta a la de los niños. El resultado no puede ser más que uno: los contenidos sólo se dan en español si se quiere lograr una mediana comunicación entre los niños y el maestro. Esto incidirá en una competencia comunicativa peculiar, aunada a la pérdida de la lengua materna de los niños. Más adelante nos encontraremos con respuestas muy semejantes a ésta, como las del maestro mixteco II.8 y el náhuatl II.12 y de la misma maestra chinanteca III.1, que habla de tener a su cargo niños cuicatecos y mixtecos, siendo ella chinanteca. Vale la pena insistir en que de estas tres lenguas, el cuicateco (no es tonal) y el mixteco (que sí lo es), pertenecen a la misma familia, no así el chinanteco (que es tonal) cuya familia lingüística es diferente, lo cual supone que la lengua franca entre la maestra y los niños es el español, que irremisiblemente desplazará a las tres lenguas indomexicanas con las cuales convive.

Alfabeto y escritura. Entre paradojas

Sirva de marco de referencia a estas respuestas un dato fundamental para entender a fondo los recovecos de la política educativa y lingüística dirigida a los indígenas. Existen ya 33, en 55 diferentes variantes,¹¹⁷ libros de texto gratuitos

¹¹⁷ Según DGEI y SEP en 2005.

en lengua indígena. Este alentador panorama tiene por desgracia sus contradicciones, pues si bien los libros existen, no hay la certeza de que haya habido tras de ellos una planeación consistente; tampoco la hay de que las variantes ahí reportadas representen fielmente las habladas en la comunidad donde habitan los niños; finalmente, no se sabe si esos libros llenen las bodegas o el rincón de alguna escuela, ya que hay, en la mayoría de los casos, un fuerte rechazo comunitario hacia todo aquello que aleje a los niños de la enseñanza del español.

Pregunta II

¿Cuál es el principal problema que encuentra para enseñar a leer y escribir en lengua indígena?

1. Que no todos los maestros la saben leer y escribir aunque si la hablen (chinanteco).
2. El problema principal es que *no todos los maestros saben leer y escribir la lengua materna. Sólo la hablan*. Los antecedentes derivan desde la política educativa que ha buscado la integración del indio a la lengua nacional y abolir con la propia (me'phaa).
3. Yo me he enfrentado al problema con *los propios padres de familia porque ellos no están de acuerdo que sus hijos a prendan a leer y a escribir porque ellos ya saben hablar en su lengua*. Por otro lado exponen que *la lengua me'phaa no tiene validez, cuando ellos emigran en las ciudades donde se habla la lengua nacional* (me'phaa).
4. El problema consiste en que *no hablamos español. Sólo aprendimos mínimamente el español mínimamente y nos hace falta hasta hoy en día para el domino concreto* (me'phaa).

5. El problema principal es el supervisor y el director que exige que se le de (sic, se respetó la escritura de mis colaboradores) prioridad a la segunda lengua que es el español, también los padres porque toman una actitud negativa hacia la enseñanza de la lengua materna, la formación de los maestros es otro problema principal, es decir la falta de preparación de los docentes para impartir la enseñanza de la lengua materna es un obstáculo muy grande (mixe).
6. El factor problema que existe es la falta de conocimiento de las grafías que se maneja en mi región mixe, es decir, no hay una unificación en las grafías y también la falta de interés de las mismas (mixe).
7. El primer problema para enseñar a leer la lengua es muy difícil porque ha vece queremos aplicar los *padres de familia no quieren que enseñemos a sus hijos porque los niños ya hablan bien a su lengua materna* (mixteco).
8. *El rechazo de los padres de familia*, porque argumentan que mandan a sus hijos a la escuela para que aprendan el español, ya que el mixteco ya lo saben hablar. No hay formación de los maestros para enseñar a leer y escribir en lengua indígena. Los maestros no están ubicados en su área lingüística y aunque lo estuvieran de todos formas no le dan importancia a la lengua porque consideran que los niños deben aprender a escribir y leer en español para que en lo futuro puedan conseguir empleo en la ciudad (mixteco).
9. Cuando yo estaba en mi comunidad mi mayor problema para enseñar era que yo no conocía muy bien el alfabeto mixteco ni cuantas grafía eran, porque sin base no puede uno enseñar a leer y escribir en mixteco aunque uno sabe que es importante, actualmente ya tengo otros conocimientos sobre lectura y escritura en mi lengua mixteca, hasta ya elaboré un trabajo bilingüe en le 5° semestre ahora soy capaz de enseñar a leer y escribir en mi lengua (mixteco).

10. *El principal problema es que la lengua mixteca es tonal y es difícil representar el sonido de algunas grafías, porque existen varias palabras que pueden tener diversos significados, por ejemplo para decir Yo'ó = mecate, Yoo = cantaro, yo'o= tu, yo'o = luna, etc al momento de escribir estas palabras, existe confusión por el tono y por la escritura (mixteco).*
11. *El desconocimiento del alfabeto y toda la gramática estructural que lo conforma (conozco poco) (náhuatl).*
12. *La sensibilización de los padres de familia la mala ubicación del docente (hablar una lengua diferente de la comunidad) (náhuatl).*
13. *Una de los problemas que yo he detectado es la oposición de los padres de familia, ellos exigen que se enseñe en español, ya que la lengua que les permite tener acceso a diferentes trabajos (náhuatl).*
14. *Como estructurar las oraciones en lengua náhuatl puesto que desconozco la estructura de dicha lengua (náhuatl).*
15. *La forma de enseñarla, ya que una cosa es hablar y otra el cómo enseñarlo (tzeltal).*
16. *Falta de elementos lingüísticos, pedagógicos, psicológicos entre otros (zapoteco).*

En estrecha relación con la pregunta anterior, ésta de nuevo pone el dedo en la llaga en el tema de la ignorancia en el conocimiento de la lengua y de las políticas lingüísticas que han propiciado la pérdida paulatina de las lenguas indígenas, entre otras cosas, por una absoluta falta de planificación lingüística. La maestra chinanteca avala esta afirmación al decir que no todos los maestros indígenas saben leer y escribir ¿De qué sirve entonces el esfuerzo de hacer libros de texto gratuitos en lengua indígena, si el maestro no los puede usar?

Algunas de estas respuestas desnudan la realidad de la política educativa y lingüística de nuestro país. El maestro me'phaa II.2, consciente de la intención integracionista de esta política, sabe que se utiliza a la lengua indígena como un mero puente para llegar al español.

El núcleo de convergencia es muy semejante al que sobresale en las respuestas de la pregunta anterior ya analizada: la resistencia de los padres de familia es un lugar común en el razonamiento de los maestros II.5, II.7, II.8, II.12 y II.13; el desprestigio sociolingüístico de las lenguas indígenas frente al valor del español como lo expresan los maestros II.3 y II.5. Otra filosa arista que se destaca es la deficiente formación de los maestros, misma que los conduce a una igualmente deficiente enseñanza. La inquietud por la representación gráfica de la lengua y la creación de alfabetos hermana a los maestros II.6, II.9, II.10 y II.11; no hay un número de grafías estable ni tampoco una forma segura para representar los tonos o las peculiaridades estructurales de las lenguas indígenas. El alfabeto representa el centro de atención, aunado al conocimiento gramatical de la lengua y otros elementos lingüísticos y pedagógicos, como afirman los maestros náhuatl en II.13 y el zapoteco en II.16.

En estas respuestas se encuentra presente una preocupación sustantiva por justificar la pérdida de la lengua; el elemento laboral íntimamente relacionado con la migración y sus consecuencias lingüísticas es determinante para los maestros II.3, II.8, II.13, ¿para qué aprender la lengua indígena si no va a cumplir con una función comunicativa específica en el ámbito de la sobrevivencia económica? Sólo el español puede asegurar un futuro y un trabajo dignos.

Dos aspectos más para cerrar este bloque. Llama la atención la reiterada afirmación de los maestros sobre la oposición de los padres a la enseñanza de las lenguas indígenas, amparados en el argumento de que hablar una lengua y aprenderla no son procesos iguales,¹¹⁸ como tampoco saberla, leerla y escribirla. De acuerdo con un buen número de respuestas como las de los maestros

¹¹⁸ Véase en este libro, el capítulo *Políticas y Acuerdo*.

II.1, II.2, II.3, II.7, II.8, hablar una lengua es algo natural, se relaciona estrechamente con la lengua materna y sus usos orales. Aprenderla, en cambio, es algo que la escuela debe enseñar, y esa lengua que se aprende de manera formal sólo puede ser el español. Esta concepción conlleva a una fuerte creencia de que el español es la lengua especializada no sólo para la escritura y la lectura sino para el conocimiento en general; de ahí que el maestro me'phaa explique, en II.4, el problema de la enseñanza de la escritura y la lectura en lengua indígena a partir de un aprendizaje deficiente del español.

Además, cabe anotar que en el nivel semántico y pragmático las visiones del mundo particulares de cada lengua inciden en la especial organización de las relaciones espaciales, temporales y referenciales que se imbrican con procesos de adquisición y desarrollo lingüístico cruciales. En el caso del español en contacto con las lenguas indígenas mexicanas, los resultados han sido muy complejos y variados debido a las diferencias profundas que hay entre ellas. De hecho, se sabe que las lenguas indomexicanas tienen un núcleo de rasgos estructurales en que las dificultades se acentúan. Jorge A. Suárez en 1972 dio una lista de 14 rasgos estructurales en que difieren las lenguas indo-mexicanas y el español, menciona cinco de ellos: falta de género y número con manifestación morfológica, falta de construcciones reflexivas, orden y palabras diferentes al canónico en español Sujeto-Verbo-Objeto, formas verbales en vez de adjetivos. En 1986, Campbell y otros completan otros rasgos estructurales para las lenguas mesoamericanas que trascienden el espacio geográfico meramente mexicano, como el uso de nombres relacionales como partes del cuerpo para marcar relaciones espaciales y el orden entre poseído y poseedor. Todos estos rasgos han dado lugar en su contacto con el español al nacimiento de una variedad de español "indígena" cuyo segundo nombre varía según la lengua con la que entra en contacto.¹¹⁹ Más allá del nombre que adquiera esta *sui generis* combinación, lo relevante son las implicaciones que ulteriormente se dan en todos los ámbitos del conocimiento.

¹¹⁹ Dadas las características propias de cada lengua con que el español entra en contacto, Yolanda Lastra (1995) sostiene que no hay tal español indígena general, sino un "español nahua" o un "español purépecha".

Pregunta III

¿Hay alfabeto en la lengua que enseña?, ¿cómo es?

1. *Sí soy chinanteca y sí hay alfabeto en mi lengua que es más nasal que tonal, pero desafortunadamente nunca he dado clases en esta lengua ya que me tocado trabajar con niños cuicatecos y mixtecos (chinanteco).*
2. *Sí hay alfabeto consta de 30 signos. Son tonales que lo diferenciamos en tres niveles alto, bajo y medio (me'phaa).*
3. *En la lengua me'phaa sí hay 29 grafías, que se ha fijado en todos los maestros de la Región tlapaneca (me'phaa) Hemos participado en serie de Congresos hasta fijar o seleccionar algunas grafías del español y otras fueron buscadas los símbolos y otras fueron combinadas las grafías del español para formar una grafía tlapaneca:*

Combinación de las grafías españolas: th – ts – dx – kh – ph

Grafías formadas del español: a – b – ch – d – e – f – g – i – j – k – l – m – n – ñ – o – p – r – s – t – u – w – x – y

4. *Sí lo hay que son a – b – ch – d – dx – e – f – g – i – j – k – l – p – ph – t – th – s – u – v – y (me'phaa).*
5. *Sí hay dos. Uno propuesto por la asociación civil Servicio del pueblo mixe y otro por una comisión de la Jefatura de Zonas de Supervisión. El propuesto por la Asociación es el más actual y convincente porque ha sido trabajado por mucho tiempo y tiene más fundamentos lingüísticos. El otro se ha quedado en el rezago (mixe).*

6. *Sí hay alfabeto en lengua mixe y es glotal. Lo que hace falta es la unificación de las grafías en sus tres divisiones que tiene la región o sea la estandarización (mixe).*
7. *Sí hay alfabeto en español pero no tienen tono como el mixteco (mixteco).*
8. *Sí existe un alfabeto de la lengua mixteca tomados del alfabeto del español, pero no aparecen algunas grafías específicas de mi variante (mixteco).*
9. *Sí, el alfabeto mixteco está compuesto por 20 grafías, es un alfabeto tonal y desigual al alfabeto español en cantidad de grafías (mixteco).*
10. *Existe alfabeto mixteco a nivel general, pero no contempla algunas variantes de mi región, por ello se hacen agregados de algunos tonos (mixteco).*
11. *Sí se tiene pero los lingüistas, entre otros, no se ponen de acuerdo para ver que alfabeto se va a implementar a nivel nacional. En el caso del náhuatl cuanta con 18 grafías similares al dominante (4 vocales y 14 consonantes, de éstas dos compuestas tl y ts) (náhuatl).*
12. *Sí hay alfabeto porque la lengua que utilicé siempre es el español (náhuatl).*
13. *Sí pero es diferente en las del español, porque en náhuatl hay 17 grafías y dos compuestas (náhuatl).*
14. *Sí tiene una forma particular en la estructura morfosintáctica del español (náhuatl).*
15. *En tzeltal existe aunque las grafías son préstamo del castellano (tzeltal).*

16. *No, no* había cuando estaba frente a grupo. Se *estandarizó* el 22 de septiembre del 2002 (zapoteco).

De esta pregunta, la más técnica aparentemente, podemos destacar varios puntos interesantes de naturaleza lingüística y sociolingüística. Lo primero que salta a la vista es que todos los maestros, menos el zapoteco III.16, afirman que su lengua sí tiene alfabeto; esto, en términos históricos, es muy importante, pues es el primer paso imprescindible hacia la escritura fonética,¹²⁰ primero, y a la lectura después. Lo interesante de estas respuestas son las divergencias que se dan entre los maestros, hablantes de la misma lengua pero no de la misma variante, como es el caso de los maestros me'phaa, nahuas y mixtecos que se debaten entre el número de grafías, la forma de representar aquellas que no tienen realidad en el alfabeto español –su modelo– como los tonos, nasalizaciones, glotalizaciones, y entre las diferencias de representación gráfica entre variantes. Tomo por ejemplo el caso de los maestros me'phaa. El maestro III.2 menciona los 30 signos que forman el alfabeto; otro maestro, III.3, habla de 29 grafías, mientras que III.4 sólo da cuenta de 20. Podemos observar también que el maestro III.3 añade *td- kh- ny* a las grafías mencionadas por III.4. El peso de estas diferencias puede ser muy fuerte si tomamos en cuenta su correlato con el prestigio sociolingüístico que suponen. Sucede que el éxito o fracaso de los libros de texto gratuitos en lengua indígena, hechos expresamente para reforzar la escritura y la lectura y para cumplir con uno de los postulados básicos de la política lingüística vigente de la interculturalidad, está marcado por la variante que representan. Si los padres de familia o los mismos maestros no la reconocen en estos libros (Palemón Arcos, 2005), los rechazan abiertamente para dar paso al uso de los de español. La circunstancia que relatan los maestros mixes se relaciona estrechamente con la situación anterior y nos conduce de forma directa a otro problema, de gran envergadura, en la política lingüística actual de las lenguas indomexicanas: la normalización. El maestro III.5 narra la pugna que se da entre dos instancias

¹²⁰ Resulta importante aclarar la diferencia entre sistemas de representación como los jeroglíficos, los ideogramas o los pictogramas y la escritura fonética en cuanto tal, pues es el meollo de una seria polémica ante la afirmación de que las lenguas indomexicanas son ágrafas.

que han querido imponer un alfabeto, en tanto que el maestro III.6 habla de la falta de unificación o de estandarización. En las últimas décadas éste se ha convertido en un problema que sobrepasa lo lingüístico y el dominio ancestral del español, pues supone un apretado nudo entre poder, ideología e identidad que se forma entre las comunidades indígenas, las cuales se arrojan el derecho de la normalización de su lengua.¹²¹ A este respecto, llama la atención la respuesta del maestro zapoteco III.16, que no deja de ser un tanto dudosa; por un lado, de ella se desprende que hasta el 2002 se enseñaba sólo español en las escuelas de su comunidad, ya que no había alfabeto en el momento en el que él enseñaba; situación anómala si se toma en cuenta la política Intercultural vigente en ese momento y, por el otro, no podemos saber a qué tipo de estandarización se refiere el maestro, pues como ya mencioné, el zapoteco es una de las lenguas indomexicanas con más variantes; difícilmente, se piensa entonces, que ya esté normalizada. Considero que está muy distante aún en la mayoría de las lenguas indomexicanas el paso previo de la representación –cualquiera que sea la variante– de las realizaciones ajenas al sistema fonológico del español. Mientras ese paso no sé dé, las lenguas indígenas seguirán en franco desplazamiento por el español, como bien afirma uno de los maestros mixtecos en su respuesta IV.9, que adelanto por pertinente y por su mención explícita a la interculturalidad.

Los maestros, los niños

A continuación, veremos en conjunto las respuestas que involucran a maestros y niños en un todo. Se trata de sondear en las preferencias de ambos, aunque es importante aclarar que toda la información se da a partir de la visión del maestro, quien, en última instancia, enfrenta las dificultades cotidianas en el aula y reproduce el sentir de sus estudiantes.

¹²¹ Una interesante visión sobre la normalización y todas las implicaciones ideológicas y de poder que conllevan se encuentra en Cárdenas Demay (2004); esta autora afirma que: “Paradójicamente, entonces, la estandarización, política que se adopta para mantener la diversidad, es una fuerza contraria a la diversidad” (p. 141).

Pregunta IV

¿En qué lengua prefiere enseñar?

1. Me gustaría enseñar en chinanteco es ameno el diálogo y los niños piensan mejor en la lengua materna (chinanteco).
2. Las dos porque así facilita más la comprensión para los niños (me'phaa).
3. Prefiero enseñar en lengua me'phaa para que los niños construyan sus conocimientos básicos desde su cultura (me'phaa).
4. Las dos porque de esa manera aprendería el niño en la escuela (me'phaa).
5. Prefiero enseñar en las dos lenguas primero en lengua indígena y después en español (mixe).
6. El interés que tengo es enseñar a leer y escribir en mi lengua indígena (materna) lucharé por lograr mi objetivo, pero tengo una duda algunos de los asesores dicen que es imponer la lengua materna en la escritura, porque es una tradición oral (mixe).
7. En el español para que los niños aprenda leer y a escribir para que pueda adquirir su propio conocimiento previo del niño (mixteco).
8. Prefiero enseñar en español porque se me facilita más la escritura, ya que el mixteco es tonal y que se dificulta representar los sonidos (mixteco).
9. Actualmente considero que las dos son importantes ya que uno depende de la otra en cuanto al enriquecimiento de la cultura con esto quiero decir que pretendemos construir la interculturalidad en ambas lenguas (mixteco).

10. Con los conocimientos adquiridos en la Universidad, prefiero enseñar en lengua indígena. *Porque considero importante para que los niños aprendan leer y a escribir, además permite conservar las tradiciones y costumbres de la comunidad como testimonio (mixteco).*
11. Desde mi punto de vista *primero en lengua materna y posteriormente en lengua dos (náhuatl).*
12. *Se me facilita enseñar en español porque es la lengua materna de los niños aunque radiquen en una comunidad indígena (náhuatl).*
13. Yo antes de venir a la escuela *prefería enseñar español porque así me lo exigían los padres de familia, ya que si no sé español me califican que no se nada y no debo de ser maestra (náhuatl).*
14. *En español y en náhuatl porque el niño aprende todo y por otro lado para que valore ambas lenguas y se dé cuenta de la importancia que se tiene (náhuatl).*
15. *En ambas, entendiendo su grado de complejidad y dificultad; en tzeltal porque la comunidad no rechaza su enseñanza y en español como herramienta de comunicación con los hispanoparlantes (tzeltal).*
16. En las dos lenguas, *primero en la materna y después en la segunda (zapoteco).*

Todas estas respuestas no son sino aristas del mismo problema y apuntan al posible repliegue de un proceso que aparecía hasta hace poco tiempo como irreversible. En apariencia hay una especie de equilibrio entre los maestros que dicen que prefieren enseñar primero en la lengua materna y los que dicen que es mejor partir del español. Las respuestas de los primeros parecieran mostrar un conocimiento consciente de la trascendencia psicolingüística que representa que un niño organicé su pensamiento y la realidad circundante en su

primera lengua, la materna, como expresan los maestros IV.1, IV.2, IV.5, IV.11, IV.16. El maestro IV.2 menciona explícitamente uno de los actos esenciales en el proceso de aprendizaje de la escritura y la lectura: la comprensión bastante endeble hasta el momento, según rezan las evaluaciones de la prueba PISA (véase arriba nota 5): “los niños piensan mejor en su lengua materna” dice la maestra IV.1, pero sabemos que ella no puede enseñar en chinanteco porque sus alumnos hablan otras lenguas diferentes. Muy apegados al discurso oficial, otros maestros destacan el valor que ésta tiene en cuanto preservar la cultura (IV.3, IV.9). Surge la duda de que estas respuestas puedan sólo ser eco de un discurso que invade el ambiente pero que no se ancla aún del todo a la práctica cotidiana. En este sentido el maestro nahua IV.12 parece ser el portavoz de la frágil realidad: los niños de algunas comunidades indígenas están perdiendo su lengua materna al adquirir en primera instancia el español de sus propios padres, situación que desemboca en otra doblemente compleja: desplazamiento y pérdida de las lenguas y aprendizaje de un español desviado de la norma y marcado negativamente en el contexto social. Para completar esta imagen, tomemos la voz de la maestra nahua IV.13 que retrata con nitidez el ya mencionado viejo problema de la oposición abierta de los padres de familia a la enseñanza en lengua indígena; el saber español será condición *sine qua non* para ser maestra. La tensión es un rasgo distintivo de la educación indígena tanto cuanto los maestros están siempre sujetos a toda clase de presiones externas. Así, el maestro tzeltal puede enseñar su lengua porque la “comunidad no lo rechaza”; en cambio, aunque la maestra mixe IV.6, tiene el claro objetivo de enseñar a escribir y leer en la lengua materna, la fuerza de la presión la frena, pues “los asesores dicen que la lengua materna es de tradición oral”; ¿cómo se ha de actuar ante esta disyuntiva, la escritura, que es símbolo de prestigio y conocimiento, y la fuerza ancestral de la oralidad?¹²² Y si no, adelantémonos a las respuestas de los maestros en VI.13, 14 y 16. La lengua oral tiene un gran valor y funcionalidad en las comunidades: es la lengua del ámbito familiar, íntimo y emotivo. El español, en cambio, es la lengua del estatus, del conocimiento, de la ciencia y el progreso, por tanto, es el ámbito

¹²² Véase en este libro, el capítulo *Oralidad*.

privilegiado para la lectura y la escritura. ¿Cómo hacer competir dos ámbitos tan alejados el uno del otro?

Pregunta V

¿En qué lengua prefieren los niños que se les enseñe en la escuela?

1. Y para comprender algún texto *ellos se lo explican mejor en su lengua materna* (chinanteco).
2. *También las dos lenguas* (me'phaa).
3. Sin contestar (me'phaa).
4. El español porque eso es lo que les *mandan sus padres* a aprender dejando un lado la lengua materna ya que es lo primero en enseñar (me'phaa).
5. Nunca les he preguntado, pero *casi siempre están dispuestos en la lengua que se les enseñe* (mixe).
6. Sin contestar (mixe).
7. *Los niños prefieren en el español porque dicen que la lengua materna ya la sabe bien pero no sabe leer ni escribir pero prefieren se le enseñe español* (mixteco).
8. Los niños pequeños de 1° y 2° *prefieren que se les hable en lengua indígena porque el español es una lengua que desconocen. Los niños de 3° a 6° grado también quisieran que se les hable en la lengua indígena pero los maestros consideran que en estos grados ya debe aprender a leer y escribir en español* (mixteco).

9. *Prefieren el español y que piensan que es mejor que su propia lengua esto pasa cuando el maestro no les enseña la importancia que tienen ambas lenguas (mixteco).*
10. *El español y otros en la lengua mixteca, ellos dicen que el mixteco no les sirve en lo posterior (mixteco).*
11. *Por el desconocimiento de la importancia de la lengua nativa y su valor, he enseñado en lengua español y sólo para aclarar duda lo realizaba en náhuatl (náhuatl).*
12. *Prefieren el español porque para los padres es la lengua que deben aprender y que le sirve en el futuro (náhuatl).*
13. *De acuerdo a los que les inculcaron sus padres es que prefieren que se les enseñe en español porque es la lengua que más necesitan aprender (náhuatl).*
14. *Español porque les es útil en contextos urbanos donde salen a trabajar (náhuatl).*
15. *Ambas, en tzeltal porque muchos padres se interesan por descubrir cómo se escribe, esto motiva a los niños y la segunda porque es una forma de conocer otras formas de vida (tzeltal).*
16. *Algunos en español y otros en su lengua (zapoteco).*

Lo interesante de esta pregunta es analizar, como ya había mencionado, la congruencia que se da entre el propio sentir del maestro y la interpretación que hace del de sus estudiantes. Aunque algunos de los maestros mencionan la preferencia de los niños por el español, hay débiles pinceladas de conciencia del papel que juega la lengua materna en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En V.1 la maestra chinanteca hace alusión a un punto medular en la concepción

de la lectura y la escritura: “los niños se lo explican mejor en su lengua”, es decir, parece intuir, al menos, o saber, que la lengua materna es fundamental para adquirir procesos psicolingüísticos complejos como la escritura y la lectura; sin embargo, de nada sirve esta conciencia si la misma realidad la pone frente a la barrera de la lengua; si sus estudiantes son cuicatecos y mixtecos, nunca podrá enseñarles en sus lenguas maternas; la única salida a la enseñanza será el español. La respuesta del maestro V.11 es significativa, pues menciona cómo usa la lengua materna “sólo para aclarar duda”, lo cual significa que para explicar dificultades la mejor vía es la lengua de los niños. El maestro mixteco V.8 también parece seguir la misma línea de pensamiento y conocer las necesidades de los niños, pero también sabe que después de un tiempo los niños ya: “debe aprender a leer y escribir en español”. La respuesta del maestro V.10 podría completar esta visión deóntica del aprender español ya que “el mixteco no les sirve en lo posterior”.

Otra interpretación sobresaliente es la relacionada con la ya mencionada dicotomía saber-conocer o aprender. La lengua materna se sabe ya pero el español se aprende, como reporta el maestro V.7 sobre lo que dicen los niños. La presencia de los padres es fuerte en el discurso de los maestros, que destacan la preferencia de los niños por el español porque “eso es lo que les mandan sus padres” como afirma el maestro V.4; “Y que le sirve en el futuro” dice el maestro V.12, la maestra V.13 acaba por reconocer que los niños prefieren el español: “porque es la lengua que más necesitan aprender”, para finalizar con el aspecto netamente pragmático que destaca el maestro V.14: “porque es útil en los contextos urbanos”. Es evidente que los maestros están convencidos de que no hay utilidad práctica en enseñar la lengua materna. Su valor se restringe a ciertos ámbitos cuyo alcance no es funcional. El aprender a leer y escribir en español es cuestión de necesidad y de supervivencia, no de gusto: la migración y la búsqueda de trabajo fuera de las comunidades hacen imperativo el uso del español. Sólo si los padres están convencidos del valor de la lengua materna, el maestro puede remontar la barrera de su intolerancia y apreciar sin tensión los beneficios de la enseñanza de la lengua materna de los niños como: “una forma de conocer

otras formas de vida” según señala el maestro V.15. Esta visión positiva y revitalizadora implicaría la paulatina reversión de un largo camino andado mucho tiempo atrás.

La comunidad y la lengua escrita

Pregunta VI

¿Se usa la lengua escrita en su comunidad?

1. Sólo usamos la lengua *entre nosotros y en el mercado* (chinanteco).
2. Se escribe el español para los documentos oficiales y la *lengua materna sólo se escribe en la primaria*, de secundaria en adelante sólo se usa el español (me'phaa).
3. La usan *sólo las que saben leer y escribir en recados y textos*. Los demás se comunican verbalmente (me'phaa).
4. En mi comunidad *casi no se usa la lengua escrita*, sólo en la escuela (me'phaa).
5. A veces sólo *para mandar recados o para la elaboración de actas de acuerdo en reuniones* (mixe).
6. En mi comunidad sí se usa la lengua escrita pero hay una cosa que *no en su totalidad, estuvo un lingüista norteamericano que pertenecía en el Instituto Lingüístico de Verano y si hay una escritura en mi lengua, repito esto escriben los que estuvieron más apegados con éste [ininteligible]* (mixe).

7. *No mi comunidad no se usa ni la lengua escrita porque ellos son hablantes de lengua mixte por lo tanto que no sabe leer ni escribir (mixteco). Por los mismos padres de familia no quiere que enseñemos en la lengua materna a los niño ellos quiere que enseñemos español a sus hijos (mixteco).*
8. *Se usa la lengua escrita pero en español (mixteco).*
9. *En toda ocasión se usa la lengua escrita en español pero más en ocasión especial (mixteco).*
10. *No se usa la lengua escrita (mixteco).*
11. *Sólo se escribe en español cuando se solicita materiales en otras dependencias. Para comunicarse con otros pueblos se hace por medio de oficios (náhuatl).*
12. *En el Centro de trabajo no se utiliza la lengua escrita porque la gente la ve como algo sin valor y le da más valor al español (náhuatl).*
13. *En mi comunidad la lengua sólo se usa en una segunda lengua y la lengua materna es más oral en los diferentes ámbitos (náhuatl).*
14. *No se usa de manera escrita pero sí oral y está en reuniones, en fiestas, en misa pero no se escribe. Sólo lo escriben los niños y algunas maestras de escuela (náhuatl).*
15. *Un poco en tzeltal y un poco más en español, generalmente los documentos los hace el maestro a solicitud de las autoridades de la comunidad, aunque recuerdo que en una ocasión un padre mandó un recado escrito por su hijo de 4° grado a esta comunidad (tzeltal).*
16. *No, por lo general todo es oral (zapoteco).*

En las últimas dos décadas, la enorme importancia que ha adquirido la lengua escrita en las comunidades indígenas, es notoria. Se ha convertido en el lugar de reivindicación y del rescate al derecho a la comunicación negada en siglos. Es tal el peso que está adquiriendo, que de pronto se trata de revertir un proceso que parecía inamovible, estático. Pero, pese al ímpetu del discurso intercultural que lucha por la enseñanza de la escritura y la lectura, al reparto de libros de texto gratuitos en lenguas indígenas, y al surgimiento de la Academia de Lenguas Indígenas, llama la atención la coincidencia entre las respuestas de los maestros que revelan la gran inconsistencia que priva aún tanto en las actitudes como en la planeación de su enseñanza. Son dos los aspectos más sobresalientes en estas respuestas: el primero se relaciona con el uso restringido de la lengua indígena escrita. Si acaso se usa, está destinada, como dice el maestro VI.2, a la escuela primaria –panacea de la educación, para muchos padres–, o a la escritura de algunos documentos oficiales tal como lo afirman los maestros me’phaa VI.2 y VI.4, la maestra mixe VI.5 y el maestro tzeltal VI.15. Lo más grave de esta situación es que aun cuando se enseñe la escritura y la lectura en la escuela, es o por muy pocas horas o sólo en los primeros años de la primaria. Desde un punto de vista de adquisición y desarrollo de la lengua es muy peligroso, pues no se deja el tiempo necesario para la maduración, e incluso la reflexión de procesos de alta complejidad cognoscitiva, se interrumpen abruptamente para dar paso a la adquisición de una segunda lengua con rasgos distintivos, no sólo en el aspecto estructural sino en el psicolingüístico. Este uso restringido y endeble puede encontrar otra fuente de explicación en la fuerza de lo oral en las comunidades indomexicanas, tal como muestran los maestros me’phaa VI.3 y el maestro zapoteco VI.16. Resulta interesante ver la coincidencia en las respuestas de los cuatro maestros nahuas VI.11, VI.12, VI.13 y VI.14. Independientemente de que su labor se dé en regiones diferentes, hay un punto de confluencia en los cuatro: la escritura del náhuatl no es relevante en sus comunidades, punto de vital importancia para comprender de manera más profunda la causa raíz del problema. El conflicto sociolingüístico no es siempre explicable a partir del contacto en pugna con el español, a veces las explicaciones proceden desde la visión del mundo que portan las lenguas en contacto con él.

El segundo aspecto que destaco es que la enseñanza de la escritura sólo se da cuando los padres así lo permiten, como lo afirma la maestra mixteca VI.7. Esta maestra, además, toca un punto muy espinoso e ilustrativo: la asunción –muy arraigada entre muchos indomexicanos– de que, por ser indígena y hablar una lengua nativa, no se tiene la capacidad de adquirir ciertas habilidades, sentimiento arraigado desde tiempo muy atrás que emanó de una solapada ideología de poder: “son hablantes de lengua, por tanto que no saben leer y escribir,” extraña convicción ésta que adjudica una causa errónea al efecto último.

Consideraciones finales

Más que consideraciones, conclusiones o cualquier forma canónica de cerrar, nos encontramos enormes interrogantes de difícil solución. El panorama es notoriamente complejo; la elocuencia misma de las respuestas obtenidas lo retrata de forma fiel. Lo único que se puede intentar es entresacar algunos hilos del enredado ovillo que teje la problemática de la escritura y la lectura en el mundo plurilingüe mexicano. Por un lado estarían los hilos más fuertes, los de las acciones, de las políticas del lenguaje con su rasgo distintivo: ambivalencia, falta de planificación, inconsistencia, uso de conceptos alejados de la realidad cotidiana de las comunidades. De esta política se deriva un manejo impreciso y mistificado de conceptos fundamentales como los que aquí nos ocupan: bilingüismo y procesos de adquisición-enseñanza-aprendizaje de la escritura y la lectura. Por el otro lado, estarían los hilos más débiles y las consecuencias más graves: maestros confundidos, atemorizados por la actitud hostil hacia las lenguas maternas de los padres, inseguros y faltos de preparación. Niños tratando de aprender a escribir y a leer en dos mundos de muy diferente estatus: el de su lengua materna, devaluada y negada en la escuela pero apreciada y usada en la intimidad del ámbito familiar,¹²³ y el del español, lengua prestigiada, único asidero para el progreso y el bienestar.

¹²³ En casos extremos, ni siquiera en el ámbito familiar se aprecia; antes bien, independientemente de que los padres sean hablantes nativos de una lengua indígena, se niegan transmitirla a sus hijos para que no carguen con el estigma de “ser indio”. Un interesante estudio sobre este problema puede verse en Palemón Arcos (2005).

En efecto, el lento despertar a los derechos lingüísticos y la reivindicación de las lenguas originarias no ha sido la panacea para lograr ni un bilingüismo equilibrado ni lectores y escritores en lenguas indomexicanas expertos; si los hubiera, seguramente se quedaron varados en la fase de debutantes. La escuela bilingüe –si lo fuere– suele ser más bien un espacio de contradicciones en el que se niega pero se trata de reivindicar la lengua materna. Si se enseña la lengua materna de los niños es sólo por unas cuantas horas, en sólo algunos grados escolares y en desventaja con la enseñanza del español que se privilegia, sobre todo para la enseñanza de la lengua escrita y de la lectura. Este evidente desequilibrio es producto de una larga historia que, en algunos casos, –cada vez mayores, esperamos– se está revirtiendo lenta y paulatinamente. Desde luego que, si los resultados de esta situación sociolingüística apenas se conocen, los de la repercusión psico y neurolingüística, en el desarrollo lingüístico de niños indomexicanos, se encuentran en las orillas de la investigación.¹²⁴ Se suele enfocar estos problemas de manera unidimensional, cuando en realidad son multifactoriales. Es un hecho que la situación de desventaja y desequilibrio no es privativa de los indígenas mexicanos bilingües, sólo que a estos problemas se añaden otros que emergen de las peculiaridades del contacto asimétrico y conflictivo entre lenguas dominadas y la lengua dominante. Los problemas estructurales son los mismos que enfrenta un hablante de segunda lengua, pero más allá de los errores sistémicos, subyace un problema de mayor envergadura que se relaciona con cuestiones psico y sociolingüísticas y cognitivas de gran monta. Hay una ancestral convicción de que:

Si el español era la única lengua que se usaba en las tareas cognitivas más exigentes como aprender a leer y a escribir, en la mente de

¹²⁴ Entre los hallazgos de estas interdisciplinas, se sabe que: “el aprendizaje de la lecto-escritura aumenta una dimensión visográfica que está basada en el pareamiento de fonemas y grafemas para la representación interna del lenguaje oral, por lo que el aprendizaje de esta habilidad específica puede determinar parcialmente la organización funcional del cerebro” (CastroCaldas *et al.*, 1998). También cada día se prueba más la hipótesis de que los niños bilingües (en situación de equilibrio social, desde luego) tienen un desarrollo cognoscitivo más versátil al estar expuestos a dos sistemas lingüísticos diferentes. Esto estimula grandemente la reflexión metalingüística.

aquellos niños amuzgos, supuestamente quedó la impresión de que su lengua no cumple con lo requerido para desempeñar la función de lengua de alfabetización. (Noriega, 2002:140)

Hasta el momento, las políticas lingüísticas dirigidas a los indomexicanos no propician el llamado bilingüismo óptimo (Da Silva y Signoret 2005:265-285) que sea el disparador de procesos cognoscitivos más finos y sutiles. Tampoco existe un bagaje de saberes que permitan enfrentar la reflexión metalingüística que supone la escritura y la lectura. El niño se encuentra escindido entre la oposición de sus padres y la ignorancia o temor de su maestro:

Más que la lengua en la cual se imparten las clases, *lo que determina el fracaso o el éxito en esta fase era, y sigue siendo, el nivel de uso de la lengua escrita por parte de los padres de los niños.* (Majchrzak, 2004:14. Las cursivas son mías).

¿Qué significado puede tener entonces para un niño indígena leer en su lengua materna si no se cumple con las condiciones necesarias?:

Cada situación de lectura responde a un doble propósito. Por una parte, un propósito didáctico: enseñar ciertos contenidos constitutivos de la práctica social de la lectura con el objeto de que el alumno pueda reutilizarlos en el futuro, en situaciones no didácticas. Por otra parte, *un propósito comunicativo relevante desde la perspectiva actual del alumno.* (Lerner, 2001:1. Las cursivas son mías).

Además, como hemos constatado, persiste la creencia de que la lengua indígena es un obstáculo para que los niños aprendan. En México, el español hasta hace muy poco tiempo, ha sido la lengua de la enseñanza de la ciencia, de los valores sociales y de la trasmisión del conocimiento. Por toda la trayectoria de marginación y desprestigio que hasta ahora arrastran las lenguas indígenas, no están equipadas para hablar de ciencias o de tecnología porque no tienen los conceptos ni los registros formales propios de las culturas escritas.

Por esa misma situación, la escritura no es una herramienta de comunicación a la que estén acostumbrados la mayoría de los niños indígenas; aunque la escuela bilingüe tenga como meta enseñar la escritura y la lectura de las dos lenguas en contacto, esto no es garantía de que sean vertidas en prácticas sociales que les permitan disfrutar y tener acceso a los beneficios de la cultura mayoritaria.

Como hemos visto, el maestro no está convencido del todo ni del valor del bilingüismo ni menos aún de la utilidad de enseñar a escribir y a leer en las dos lenguas que él supuestamente enseña; parece que en el fondo sabe que no es funcional ni significativa. El caso de un maestro bilingüe hablante de amuzgo, que aquí se transcribe, reproduce el caso de los dieciséis maestros que aquí hemos visto:

Es que Paco no alcanza a percibir en toda su magnitud, lo que implica en el aprendizaje escolar omitir el desarrollo de la lengua materna de sus alumnos, lo cual es a mi modo de ver, el punto clave que explica los aprendizajes mecánicos y memorísticos. (Noriega, 2002:225)

El problema es que probablemente ni Paco ni ninguno de los maestros que aquí analizamos, ni la gran mayoría de los maestros bilingües del sistema educativo nacional hayan cobrado conciencia de que la adquisición temprana del lenguaje de sus estudiantes fue en lengua indígena, y que su pensamiento se estructuró a partir del sistema lingüístico e ideológico que porta la lengua materna; el español entra, las más de las veces, en el panorama del niño en las etapas tardías de los años escolares. Tal vez si se le diera al niño la oportunidad de reflexionar sobre los mecanismos de su propia lengua, le sería más fácil adquirir las habilidades comunicativas de la segunda.

Nos encontramos ante callejones muy cerrados, de salidas apenas perceptibles; sin embargo, apostando a los sutiles cambios que se vienen dando desde la primera reforma constitucional de 1992, en donde se reconoce la naturaleza pluricultural de México, podemos esperar que, con el tiempo, aprender a escribir y leer en dos lenguas (que portan dos mundos diferentes) sea un camino promisorio para los niños indomexicanos.

III. Las consecuencias de una historia sin fin

*El lenguaje no es reductible a un
instrumento, tiene que ver con
la construcción de nosotros como
sujetos hablantes [...] lo que determina
la vida del ser humano es en gran medida
el peso de las palabras, o el peso de su ausencia.*

*Cuanto más capaz es uno de nombrar
lo que vive, más apto será para vivirlo, y
para transformarlo. Mientras que en
el caso contrario, la dificultad de
simbolizar puede ir acompañada de una
agresividad incontrolable.*

Michele Petit

8. Lenguas en contacto: el caso de una familia mazahua¹²⁵

Preámbulo

La realidad lingüística de México ofrece un generoso y vasto campo de investigación en el ámbito de las lenguas en contacto; 63 lenguas indomexicanas en una muy peculiar convivencia con el español durante más de cinco siglos son prueba fehaciente de ello. En efecto, desde los aspectos más estrictamente lingüísticos (como la organización de sistemas estructurales ajenos unos a otros), hasta los vinculados con actitudes, identidad, prestigio, lealtad, rasgos sociolingüísticos (emanados todos de un contacto conflictivo)¹²⁶ se han caracterizado por una paradójica situación de tensión entre pérdida o desplazamiento y revitalización de lenguas. El simple hecho de determinar el tipo de bilingüismo¹²⁷ o

¹²⁵ Originalmente publicado como “Las paradojas emanadas de las lenguas en contacto: el caso de una familia mazahua”, en M. Islas (comp.), *Entre lenguas indígenas, la sociolingüística y el español. Estudios en homenaje a Yolanda Lastra*, Munich, Lincom, 2009 (Studies In Native American Linguistics), pp. 366-421. En adelante *Familia*.

¹²⁶ Uno de los rasgos más sobresalientes de este contacto es que está inmerso en medio de una ideología diglósica que apoya la jerarquización de las lenguas en contacto y en la que una prevalece sobre la otra de manera importante, confróntese, Ninyoles (1972). Para el problema de las lenguas en contacto sugiero la lectura de Terborg y García Landa (2011).

¹²⁷ En su interesante estudio sobre actitudes lingüísticas, Celine Desmet (2004) concluye que: “la realidad de México no es tan sencilla como para aseverar que se vive un solo tipo de situación de las cuatro propuestas por Fishman” (p. 62). En efecto, pese a la gran utilidad de esta cuarteta de combinaciones posibles para tipificar al bilingüismo ofrecidas por Joshua Fishman (1967), no dejan de ser más que modelos que se ajustan, en ocasiones, de manera muy forzada o muy alejada de los hechos concretos que se viven en las comunidades indomexicanas: “hacer afirmaciones generales sobre las características del comportamiento sociolingüístico en situaciones de bilingüismo que sean válidas para todos los grupos e idiomas indios de México, puede considerarse como una práctica ilegítima que podría llegar a deformar la imagen del

más exactamente diglosia,¹²⁸ que se establece entre cada una de las 63 lenguas indígenas mexicanas reconocidas de manera oficial y el español, es ya, de suyo, un tema polémico.¹²⁹ Cada una de estas lenguas y sus hablantes son pequeños microcosmos con características muy locales que impiden generalizar o comparar situaciones en apariencia semejantes. Si bien algunas lenguas mexicanas están en franca revitalización, hay otras en serio peligro de extinción; y otras, las más, que se debaten entre el desplazamiento y el mantenimiento con todo tipo de estrategias de resistencia y actitudes ambivalentes.

El objetivo de esta investigación es, pues, hacer un estudio exploratorio de uno de estos microcosmos. Mi propósito es analizar y comparar algunos rasgos lingüísticos sobresalientes del español hablado por seis integrantes de una familia mazahua, del municipio de Portes Gil, Estado de México, pertenecientes a cuatro generaciones distintas; así como analizar las repercusiones sociolingüísticas que el uso del español ha ocasionado. La pregunta que subyace es: ¿qué tanta fuerza tiene aún la lengua originaria en su español? Dada la eminente trayectoria de pérdida del mazahua¹³⁰ por la avasalladora omnipresencia del español en contextos cada vez más abarcadores (Celote *et al.*, 2004:7), la hipótesis natural sería que los integrantes de la primera generación tendrán presentes en su habla muchos más rasgos del mazahua que los más jóvenes;

bilingüismo como proceso social, pero sobre todo, conlleva al riesgo de suponer una homogeneidad de los grupos sociales que no es real” (Coronado Suzán, 1999:27).

¹²⁸ Como he comentado, los conceptos de bilingüismo y diglosia suscitan grandes controversias entre especialistas (Lastra, 1992). Mi perspectiva se adhiere a la de Marlene Haboud (1998) que los conjunta: “el bilingüismo diglósico es visto como resultante de conflictos sociolingüísticos generados en relaciones desiguales y de colonialismo. Cuando se da algún tipo de competencia debido a las relaciones sociolingüísticas asimétricas, los conflictos entre los grupos en contacto son inevitables” (p. 51).

¹²⁹ En efecto, determinar si las variedades de algunas de estas lenguas mexicanas son realmente un dialecto o son una lengua independiente es el punto de partida de una contabilidad dudosa y de controversias entre especialistas. Tal es el caso del zapoteco y del mixteco, lenguas indomexicanas de la familia oaxaqueña, paradigmáticas de esta situación, confróntese Pickett (1990) e Inali (2002).

¹³⁰ En una reunión convocada por Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas en octubre de 2006, se señaló al mazahua como una de las trece lenguas indomexicanas en real peligro de extinción.

sin embargo, habría también que probar si la fuerza de la lengua materna de abuelos y padres –aceptada o no– deja resquicios importantes en el habla de hijos y nietos. Dos fueron las razones que me llevaron a trabajar con esta familia de Portes Gil, pequeño poblado del Estado de México. Una, que, contrario a muchas otras zonas mazahuas aledañas, la mayoría de las mujeres de Portes Gil no participan activamente de la conocida hégira¹³¹ a la Ciudad de México para vender artesanías y chicles o para trabajar en el servicio doméstico. Esto hace que su contacto con el español sea menos contundente o, más bien, que sea un contacto diferente que implica situaciones comunicativas diversas y procesos de desgaste o vitalidad aún más diversos. La otra razón es por su cercanía con San Felipe del Progreso, lugar donde se erige una de las universidades pioneras del modelo Intercultural Bilingüe –política educativa vigente en México cuyo espíritu busca, en principio, romper con la larga tradición de marginalidad y olvido de las lenguas indígenas–.¹³² De ser relevantes estos dos factores, tendrían que incidir de una manera u otra en el destino final de estas dos lenguas en contacto, español y mazahua.

Portes Gil

El ejido mazahua conocido como Portes Gil está entre dos cabeceras municipales, San Felipe del Progreso e Ixtlahuaca, en el Estado de México. Tiene aproximadamente unos 3000 habitantes, según el censo del 2000. Ellos se dedican en esencia al cultivo del campo y a actividades complementarias como la elaboración de estropajos y de fibras de henequén que se venden en Toluca, la capital del Estado y en la Ciudad de México. La situación lingüística de Portes

¹³¹ Para el fenómeno de la migración mazahua femenina y los fenómenos relacionados con la apropiación del español consúltese a Dora Pellicer, quien ha hecho una interesante aportación al conocimiento de las estrategias conversacionales y narrativas del español de estas mujeres migrantes, remito a sus trabajos de 1994, 1995 y 1998.

¹³² Mi objetivo me impide profundizar en las fortalezas y debilidades del modelo intercultural en México, en particular, y en América Latina, en general; remito para ello a la interesante compilación de Hernaiz (2004), a Schmelkes (2004) y a Barriga Villanueva (2004).

Gil es resultado, como el de la mayoría de los pueblos indígenas de México, de políticas lingüísticas oscilantes e inconsistentes que han conducido al desplazamiento de las lenguas originarias, cuya situación se ha hecho cada vez más vulnerable al perder espacios comunicativos privilegiados para vitalizar la lengua. El mazahua no está ajeno tampoco al avasallamiento del progreso y a la vorágine de la globalización y de las políticas lingüísticas cambiantes.

A partir de la década de los años 40, cuando llegó la escuela oficial con su discurso promisorio y con la exigencia *sine qua non* de la enseñanza del español, la comunidad dio un vertiginoso y contundente giro hacia el español que trajo consigo una inevitable transformación y desquebrajamiento en la identidad de los mazahuas, quienes de pronto, sustituyeron su lengua materna por el español a causa del estigma que significaba ser indio y hablar una lengua diferente al español, de prestigio y dominante. En poco menos de seis décadas, Portes Gil, de ser una comunidad prácticamente monolingüe, vive en la actualidad un bilingüismo asimétrico con un evidente predominio del español en los espacios sociales más trascendentes y en medio de actitudes ambivalentes. La mayoría de las mujeres ancianas, por ejemplo, pese a la férrea decisión de que sus hijos fueran monolingües de español, conservan un espacio comunicativo peculiar e íntimo donde el mazahua se destina a la interacción entre pares o con los nietos, incluso bisnietos; sus hijos en cambio, sin negar el mazahua abiertamente eligieron el español como lengua para sus propios hijos, quienes no sólo niegan la lengua de sus padres sino que eligen el español como lengua materna de sus pequeños hijos y aceptan que sea la única lengua que aprendan de manera formal en la escuela. Así y todo, el mazahua tiene una peculiar presencia, que se traduce en procesos muy complejos de adquisición, aprendizaje y dominio activo o pasivo, y por ende, de bilingüismo. Pedro,¹³³ uno de los colaboradores de esta investigación, gran defensor del mazahua y genuinamente interesado en revitalizarlo, retrata de manera nítida esta situación, al hablar de las actividades de María, su madre. Para mostrarlo:

¹³³ Pese a la actitud abierta y cooperativa de todos los miembros de esta familia, preferí cambiar los nombres reales de mis colaboradores por un seudónimo.

Mi mamá cura algunas enfermedades generales cura como las anginas y cura hueso y algunas otras cosas y entonces tiene su capital social y vienen muchas mestizas y *mi mamá siempre conversa con ellas en mazahua aunque las otras contestan en español mi mamá siempre está conversando con ellas en mazahua ella en mazahua y las otras en español y se comunican las otras ya no hablan en mazahua pero lo entienden*.¹³⁴

Este entender y no producir lengua indígena, este conocimiento pasivo o adormecido representa dos perspectivas del problema lingüístico indígena; una, la positiva, habla de un potencial de competencia rescatable en caso de que los movimientos de reivindicación de las lenguas indígenas se consoliden y pasen del discurso a la acción (de hecho, se están dando en algunas lenguas); la otra, la negativa, ilustra la paulatina pérdida de la lengua por no pertenecer a contextos de uso pertinentes y vitales.

El mazahua

La lengua mazahua o jñatjo (“los que hablan la palabra”) es hablada por alrededor de doscientas mil personas diseminadas en su gran mayoría por el Estado de México, también hay mazahuas en los estados de Michoacán, Oaxaca, Chihuahua y Veracruz. Pertenece a la familia otopame del tronco otomange, concretamente a la subfamilia otomí-mazahua (Suárez, 1995:23).

¹³⁴ Consciente de los problemas teóricos y metodológicos que representa la transcripción de lo oral a lo escrito –sobre todo cuando se trata, como en este caso de un español adquirido como lengua materna en circunstancias muy especiales o como segunda lengua–, no puse signos de puntuación. En mis transcripciones prescindí de los signos de puntuación propios de la lengua escrita, para tratar de evitar sesgos en la interpretación del decir de mis colaboradores puesto que: “el uso de la escritura como instrumento de descripción ha transportado consigo unidades y categorías que le son propias (y que no tienen equivalentes en lo oral)” (Teberosky, 1998:11). Los únicos signos que utilicé fueron diagonales; una diagonal, /, cuando la pausa era muy prolongada, signo visible del tiempo en que se estaba organizando el pensamiento. Y dos diagonales, //, cuando la pausa era todavía más larga que una dubitación y se convertía casi en silencio significativo. Sobre el problema de la transcripción y sobre las relaciones de la oralidad y la escritura véase a Claire Blanche-Benveniste (1998) y a Celia Zamudio (2005).

Un rasgo característico de esta lengua es el: “uso de vocales nasales como las del francés [...] y se destaca también el uso del acento con altura musical, similar al japonés” (Manrique, 1988:35). Otro rasgo saliente del mazahua es su carácter aglutinante que: “hace difícil la identificación de sus diferentes elementos oracionales” (Arias, 1985:27).¹³⁵

Una familia mazahua

El objetivo de mi investigación me condujo a la búsqueda intencionada de una familia con características predeterminadas. El requisito principal era que los colaboradores pertenecieran a una familia hablante de mazahua y de español y que cada uno fuera de diferente generación. No obstante lo intencionado de esta selección, me aventuraría a afirmar que la familia que colaboró conmigo podría ser representativa de muchas de Portes Gil, e incluso más allá, algunos de sus rasgos distintivos coinciden con muchas familias indomexicanas: convivencia muy cercana entre sus miembros, que poseen muy diversos grados de bilingüismo¹³⁶ (aunque, desde luego, el más notorio es el funcional); heterogeneidad en la formación escolar y actitudes radicales frente a la lengua materna que van desde la defensa a ultranza hasta la negación total.

En esta investigación trabajé con seis miembros de una familia extendida con diferentes grados de parentesco, Marta, María (comadres), Pablo (hijo de Marta), Pedro (hijo de María), Rita (nuera de María, madre de Alan) y Alan (nieto

¹³⁵ Beatriz Arias (1985) ofrece una descripción muy meticulosa y completa de la morfosintaxis del mazahua en contraste con la del español. En su interesante estudio completa y redondea los resultados del estudio previo realizado por Lourdes Arizpe (1976).

¹³⁶ Tratar de establecer una tipología de bilingüismo es entrar en terrenos de controversia. Por el momento, sólo deseo señalar que hay entre mis seis colaboradores muy diferentes grados de dominio de las dos lenguas y que es muy difícil determinar el grado de bilingüismo que ellos tienen, ni siquiera podría afirmar que algunos de ellos sean realmente bilingües por el incipiente conocimiento y por ende, manejo del español que tienen. Además del estudio seminal de corte sociolingüístico sobre el bilingüismo de Gabriela Coronado Suzán, ya mencionado, remito a la meticulosa tipología que ofrece Aline Signoret (2006) en su investigación doctoral.

de doña María, hijo de Rita, sobrino de Pedro), cuyas edades fluctúan entre los 78 y los 5 años y la escolaridad entre el analfabetismo total y los estudios de posgrado. Estas variables resultan imprescindibles para entender la compleja trama de lenguas y actitudes con las que se entretienen sus vidas; para caer en la cuenta de cómo la lengua materna de los unos, pasa a ser la segunda lengua de los otros y para constatar cómo el español va tomando predominio sobre el mazahua.

El cuadro siguiente muestra de manera gráfica este gradual proceso de cambio de lenguas maternas:

Tabla 1. Datos de la familia mazahua

	Edad	Lengua materna	Segunda lengua	Escolaridad	Ocupación
1 Marta ¹³⁷	78	Mazahua	Español	analfabeta	cuidados de los nietos, bisnietos y animales
2 María	73	Mazahua	Español	analfabeta	curandera y cuidado de nietos
3 Pedro	63	Mazahua	Español	3er. año de primaria (en español)	albañil
4 Pablo	46	Mazahua	Español	estudios de posgrado (en español)	profesor universitario
5 Rita	26	Español	Mazahua	bachillerato (en español)	ama de casa
6 Alan	5	Español	Mazahua	preescolar (en español)	estudiante

¹³⁷ Este número que aparece a la izquierda del nombre de cada colaborador servirá para identificar su producción en los ejemplos que más adelante ofrezco.

Al hilo de la conversación, realicé dos tareas con cada uno de estos mazahuas: primero una entrevista semidirigida y después la grabación de narraciones o historias significativas para ellos. Mi intención era formar un corpus con datos de dos discursos diferentes que me permitieran analizar estructuras lingüísticas del español en contacto con el mazahua imbricadas con sentires y saberes. En efecto, estos discursos atraviesan la lengua de manera distinta. La entrevista es directa y su propio formato rige la producción obtenida; la versatilidad de las narraciones, en cambio, propicia, gracias a su riqueza estructural,¹³⁸ una producción más generosa y espontánea que organiza información en dimensiones de espacio, tiempo y referencia que rebasan lo estrictamente lingüístico para aterrizar en: “estrategias comunicativas propias que implican una explotación diferente del sistema con una perspectiva diferente frente a las mismas realidades” (Martínez 2002:85-6). El mismo soporte conversacional que requirieron estos discursos ilumina áreas reveladoras. Por ejemplo, Marta y María, en la entrevista requerían otro ritmo de voz más pausado y mayores explicaciones, ya mías en español, ya de Pedro, en mazahua. Con las narraciones no sucedió lo mismo, una vez que empezaba el relato, paradójicamente el habla fluía de inmediato, no obstante las dificultades evidentes para organizar los episodios narrativos. Esto hace pensar en la vulnerabilidad de una segunda lengua en un tipo de situación comunicativa poco familiar y en lo dudosas que pueden resultar ciertas clasificaciones de bilingüismo. La cultura mazahua, como muchas otras indígenas, descansa sobre una base eminentemente oral: narrar es un oficio conocido, vivido y significativo. Responder a un tipo de preguntas sistematizadas para un fin no dado, no es funcional y está fuera de los cánones de la cotidianidad.

¹³⁸ Es bien conocido el valor de las narraciones como una forma de discurso ideal para reconstruir la realidad a partir de estructuras lingüísticas, cognoscitivas y sociales propias de cada cultura. Su organización intrínseca le permite al hablante acomodar personajes y eventos en planos espaciales y temporales que van más allá del dominio de la lengua. Recomiendo los espléndidos estudios de Jerome Bruner (1992) y de Katherine Nelson (1996) en tomo a la trascendencia de la narración en el desarrollo integral del ser humano. Para una visión sociolingüística de la narración, sugiero la lectura del reciente libro editado por Thornborrow y Coales (2005) en donde catorce especialistas abordan a la narración desde muchos puntos de vista, para determinar cuál es el centro rector en el contexto social en el que se produce.

El escenario en el que trabajamos fue muy acogedor, todos estábamos sentados al aire libre en el patio de la casa de Pablo –que yacía en el suelo con un pie fracturado–; bajo la sombra de un árbol, conversábamos y yo les explicaba mi interés por su vida, su lengua, sus costumbres y tradiciones. Esta forma de trabajo etnográfico fue muy rica pues me permitió observar el uso espontáneo y constante del mazahua hablado por Marta y María para interactuar, en especial con sus pequeños nietos y bisnietos que jugaban a nuestro alrededor; sin hablar mazahua, estos pequeños, de entre año y medio y cinco años, mostraban comprender perfectamente las órdenes de sus abuelas –todo hacía ver su familiaridad con el mazahua. También fue interesante constatar que mientras entrevistaba o grababa la narración de uno de ellos, los demás conversaban familiarmente entre sí, la mayoría de las veces en mazahua, sólo Rita, quien, de hecho, se nos unió más tarde, se comunicaba siempre en español, tanto con los niños como con sus parientes adultos.

Las preguntas de la entrevista (adaptadas según la edad del colaborador) eran catorce y las dividí en tres bloques.¹³⁹ El primero reunía datos generales: nombre, edad, lengua materna y lengua de los padres; el segundo giraba en torno a datos más personales como la ocupación, la escolaridad, el momento de encuentro con el español y, por último, el tercero se centraba en los ámbitos de uso del mazahua y del español y las actitudes en torno a ambas lenguas.

Con la temática de las narraciones, que enseguida reproduzco íntegras, sucedió algo muy interesante: cuando terminé con las entrevistas individuales, con la idea de obtener narraciones de experiencias personales por su conocida efectividad,¹⁴⁰ invité a todos a que relataran historias del pueblo o de sucesos alegres, tristes, peligrosos o importantes en sus vidas. Con entusiasmo María

¹³⁹ En el Anexo 2 reproduzco el cuestionario en su totalidad.

¹⁴⁰ En su conocido estudio sobre el habla vernácula de los negros, William Labov (1972), afirma que una de las técnicas más efectivas de las entrevistas es la que produce narraciones de experiencias personales, en las que: “the speaker becomes deeply involved in rehearsing or even reliving events of his past” (p. 354) [el hablante se involucra profundamente en el ensayo o incluso en la revivencia de eventos de su pasado].

tomó el liderazgo y sugirió que se hablara de la fiesta de la “Virgencita del 15 de agosto” (la Asunción), que se había celebrado un mes atrás y del “menzhe”, un monstruo legendario que habita en las aguas de los ríos y mares. Marta y Pedro apoyaron ampliamente la moción, en tanto que los tres restantes aceptaron, sin más discusión. Considero sintomática esta situación pues refleja polos opuestos; mientras en unos hay conocimiento, interés manifiesto, incluso fervor por las tradiciones mazahuas, en otros, los sentimientos hacia ellas fluctúan entre la indiferencia, la apatía o el desconocimiento, todo ello como parte de un complejo proceso de pérdida de identidad y de valores culturales que van de la mano con el uso de la lengua que los porta.

Las narraciones

El 15 de agosto. La Asunción de la Virgen María:

Investigadora. —Doña Marta, cuénteme de la fiesta del 15 de agosto, ¿qué recuerda, qué hizo?

1N¹⁴¹ Como caba decir señora María pus iba danzar ahí la iglesia cuando ya va acabar va a ser la misa cuando ya va acaba la misa ya va hacer misa / yo no bailaba iba a danzar la iglesia cuando ya acaba la misa con conchero concheros los conchero toca así su violín y su guitarra sí como bailaba de junto mi esposo con conchero iba // la villita y bailaba la Lupita todo voy cuando sale la virgencita me gustaba la danza bonito // si me gusta bonito.

Marta se contagió del entusiasmo de María y, de hecho, tomó su relato como punto de partida para construir el suyo; sin embargo, la dificultad para expresarse en español era todavía más evidente que la de su amiga; a un escaso do-

¹⁴¹ La letra que aparece a la derecha del número que identifica al colaborador alude al tipo de discurso donde se da la producción del colaborador: N-Narración, E-Entrevista.

minio del español se une una endeble organización discursiva, que se agudiza al tratar de acomodar reminiscencias del pasado “bailaba junto de mi esposo” con las vivencias del presente inmediato “ya va acabar ya va ser cuando ya va acaba la misa ya va hacer misa”; y al confundir dos espacios diferentes: el de Portes Gil del presente, y el de la Villa de Guadalupe, en la Ciudad de México del pasado, donde se venera a la Virgen de Guadalupe y donde seguramente ella asistía de joven “iba la villita y bailaba la Lupita”:

Investigadora. —Cuénteme del 15 de agosto María, ¿qué recuerda, qué hizo en la fiesta?

2N El 15 de agosto vamos llevar un estrella flores a la Iglesia ahí va salir la / Virgencita todos se va en posición / ahí mucha gente que vas juntar todo se lleva su estrella y todos se da guelta ahí ya vas a venir y a trai músico y todo / llegando aquí la iglesia / este aquí la iglesia vas hacer misa / ahí la misa se acaba / y hace castillos y termina ese y hay música como a las nueve de la noche hace misa y ya termina y ahí ya va a encender este castillos / como se llama y termina y sale bonito // sale bonito está // bonito y sale bien la fiesta la Virgencita sí todo 15 de agosto vamos hacer un estrella voyamos llevar estrella / yo me fui con mis hijo Juan y ya termina la misa hace castillo que prende / castillo como se llama / y ya termina ahí hay hilancas hay concheros hay manarcas // yo bailaba antes bien bonito bien bonito ya no ya termina ya cada quien su casa vas a venir ya otro día vas a hacer misa también vas a ir manarca vas a ir colchero ya por a las dos de la tarde ya vas a ir a comer pero si todavía hay música y ahí vas a comer vamos matar pavo pollo vamos a llevar por ejemplo hora alguno que viene visita vamos dar a comer vamos dar tortilla vamos a dar este pavo pedazo de pavo así / así / bonito todo bonito.

Más que narrar, María describe con entusiasmo la fiesta. Subrayo el valor de la entonación en este relato que además de remitir a una emotividad muy sentida, con seguridad tiene tintes de la que es propia del mazahua. Evidentemente,

lo que cuenta María le es muy significativo, por lo que le imprime un tono de emoción peculiar que cumple en plenitud con su función fática y expresiva. María es una espectadora externa de la fiesta, pero hay un momento en que interrumpe de súbito la secuencia de la descripción para integrar un recuerdo personal, del que ella era protagonista en el pasado e integra una especie de episodio narrativo: “yo bailaba antes bien bonito bien bonito”. De su discurso, llama la atención el uso constante de “ahí”, que pierde su valor locativo para convertirse en una muletilla que le permite organizar ideas. La función de la repetición puede interpretarse de dos maneras en su descripción, como un recurso enfatizador y emotivo: “sale bonito, bien bonito, así así todo bonito”; aunque también pudiera verse como una muestra de la dificultad de entramar con coherencia la descripción. De hecho, salta a la vista que ella repite dos veces la misma descripción con variantes muy leves:

Investigadora. —Y usted Pablo ¿qué recuerda de esta fiesta?

3N Nunca me fui a las fiestas pues siempre he ido en mi trabajo y yo este / pus cuando era niño me iba con mi mama pero tuve costumbre de salir de mi casa a trabajar por allí en México y cuando hay fiesta pues casi / no está uno en la fiesta ya no va.

Pablo, con un sutil mayor grado de dominio del español obtenido por sus años de educación primaria, por sus constantes ires y venires a la Ciudad de México a trabajar, y por su esposa, monolingüe de español, no muestra gran pericia para entamar su discurso; confunde, al igual que Marta y María, los eventos de su niñez con los del presente y no logra construir un discurso que muestre su competencia en la segunda lengua:

Investigadora. —¿Pedro, por qué es tan importante para ustedes el 15 de agosto? ¿Qué hizo ese día?

4N Este día se celebra la fiesta católica de la Asunción de la Virgen María es una fiesta importantísimo donde se amalgaman las

creencias mazahuas con las de la iglesia católica por un lado se celebra la Asunción de la Virgen María por el otro la fertilidad de la tierra festividad mazahua de gran sentido cultural perfumar a la milpa el día 15 se depositan flores para que regresen las lluvias porque para el día 15 el maíz no ha madurado y se necesita agua para la mazorca es el inicio para pedir permiso a la tierra para que te dé sus productos voy a pedirte permiso para hacer uso de los frutos que tú me das.

Además del evidente conocimiento que tiene del tema (plasmado en una descripción coherente y bien tramada), lo más destacable de esta descripción de Pedro es la superposición en un mismo evento del pensamiento cristiano y la tradición indígena; lo hace con la mención, por un lado, de la Virgen, y, por el otro, de la tierra, común denominador en la historia de los pueblos indígenas. Pedro no se involucró en una narración personal ni construyó el escenario de sus recuerdos sobre la fiesta que acaba de celebrarse, se limitó a resumir su esencia y a resaltar su trascendencia:

Investigadora. —Rita, ¿qué recuerdas de la fiesta del 15 de agosto, qué hiciste ese día?

5N Es el Santo de la Virgen / cómo se le llama tía / ah sí de la Concepción y pues todo la gente va a la iglesia van a adorar ahora si pues no a adorar a esa Virgen la gente cree en esa religión yo no fui a esa fiesta casi no soy / ahora si que de salir no puedo casi siempre estoy con los niños cuando tengo tiempo pues sí voy a la misa pero aunque quisiera no puedo no tengo tiempo sé que hacen la víspera por la noche los toritos los castillos las estrellas que llevan las personas estrellitas redonditas adornadas con puras palomitas de maíz cuando acompañan a la Virgen o sea el recorrido por todo el pueblo toda la gente lleva su estrella para acompañar a la Virgen que es su fiesta así bien adornaditas con velas flores // se ve todo lindo muy lindo / hermoso.

Rita, como hablante del español, muestra tan buena capacidad para entramar su discurso como su pretendida lejanía con las creencias cristianas y tradiciones de su pueblo: “esa Virgen, esa religión”. Describe con coherencia la fiesta y justifica su ausencia de ella con argumentos que contradicen parte de su descripción: “cuando tengo tiempo pues si voy a la misa”. Pese a esta aparente objetividad, al final en su descripción, sin marcarlos con una entonación diferente, hay muchos elementos subjetivos: diminutivos y repeticiones que albergan una emotividad tan grande como la de María y Marta: “se ve todo lindo muy lindo/ hermoso”:

Investigadora. —¿Cuéntame qué hiciste el día de la fiesta, Alan?

6N Fui a la fiesta con mi abuelita y *jugué / jugué* a las escondidillas lo del zapatito “zapatito blanco zapatito azul dime cuántos años tienes tú cinco” nomás hice eso y ya.

Esta breve descripción, bien organizada desde el punto de vista discursivo, ilumina zonas de tensión entre la tradición y la modernidad, muy generalizadas en las comunidades indomexicanas. Por un lado, la presencia de la abuela, que conduce al niño hacia los referentes mazahuas; por el otro, el valor que en apariencia, Alan les confiere: un espacio de juego más, donde mientras se entrecruzan las creencias cristianas y mazahuas, él juega al “zapatito” cuya rima, por cierto, melódicamente repetida una y otra vez, hace alusión a una muy común en el repertorio del medio preescolar urbano que indudablemente ha ido penetrando las comunidades indígenas en detrimento del uso de las canciones mazahuas propias para niños.

El menzhe

Investigadora. —¿Doña Marta, se sabe alguna historia del menzhe?

1N *Muy triste* todo se lleva menzhe / así nomás en las aguas y *ya no los vemo // no pasa nada nada nada // muy triste.*

El relato de Marta es muy breve, se centra en el momento álgido del suceso –esencia de la historia– y concluye de forma un tanto abrupta, pero con una especial entonación cargada de emoción y tristeza,¹⁴² enfatizada con el recurso de la repetición.

Investigadora. —Doña María, ¿usted conoce alguna historia del menzhe?

2N El menzhe es engañoso ese menzhe tengo un hermano que murió aquí arriba cerquita de onde cuando se mató / es pájaro por onde va ese pajarito por donde va él y se fue / se fue se fue donde mero se hunde mamá se cayó mi hermano se fue para siempre y ya no se salió ni nada // se fueron tengo pena aquí mi pecho me decía ya tu hermano ya se fue ya no va a salir se fue para siempre nunca lo vieron ver allí / cuando después mi cuñada / cuando llegamos y ya después me dijo que milagro y me dice mama venimo buscar se cayó mi hermano y quien sabe si va salir mamacita qué vamos hacer ya no va salir pero yo nada // ni viene lágrima desde muchamente así se pasó en ésta la laguna de San Agustín donde vive el menzhe.

Lo más sobresaliente de esta narración desde el punto de vista del discurso, es la evidente dificultad de María por dar continuidad a los personajes de su historia, a los que confunde, ¿es su hermano o su hijo el atacado por el menzhe? Este problema de alcanzar la coherencia referencial en una narración es uno de los más comunes que se dan aún en las fases tardías de la adquisición de la lengua materna,¹⁴³ y que obviamente debe de ser una barrera en el caso de una segunda lengua adquirida en situaciones tan peculiares como fue

¹⁴² Recordemos que el mazahua es una lengua tonal, muy seguramente cualquiera de los elementos prosódicos que acompañan al habla de María están presentes en esta entonación.

¹⁴³ César Aguilar (2003) en su investigación con niños escolares, comprueba las dificultades a las que se enfrentan los niños de diferentes edades para recuperar el referente de los personajes en una trama narrativa.

el proceso de María. La carga emotiva del recuerdo relatado, aunada al endeble español que maneja, hace caótica, desde un punto de vista discursivo, la historia de María; no pudo acomodar dos discursos interpuestos, el de su hijo y el suyo propio. Hay, además, un rasgo interesante que apunta quizá a una diferencia sustantiva entre el entramado discursivo del español y del mazahua: María no sigue el orden de la narración establecido por el canon occidental; de tal manera que uno de los elementos orientadores que suelen acompañar el inicio de la narración, aparece hasta el final de su relato: “*así se pasó en esta la laguna de San Agustín donde vive el menzhe*”. Esto podría tener implicaciones de índole cultural y de concepción de la realidad muy interesantes y contrarias a la perspectiva impuesta por una visión occidentalizada de la narración:

Investigadora. —Y usted Pablo ¿conoce alguna historia del menzhe?

3N Se dedica abajo del agua y luego a veces / pues *asegún* dicen se presenta en el lugar donde vive que se presenta en la orilla de la agua dicen / *asegún* dicen que es malo que lo jala a uno // cualquier persona lo puede jalar dentro del agua y lo hoga y eso es lo que dicen.

Pablo construye su discurso desde fuera, desde lo que otros dicen, hay incredulidad, aunque parece haber conocimiento esencial de la rama de la historia; el resultado final no es del todo coherente pues en la dificultad por organizar su información, no se sabe si el menzhe es el que jala a las personas o es cualquier persona dentro del agua. Una vez más, la falta del dominio del español impide la congruencia del discurso y la pericia narrativa. Llama la atención el uso reiterado de *asegún*, forma común en el español arcaico o rural mexicano, que hace difícil también, decidir si el habla de Pablo está más cercana al mazahua o al español:

Investigadora. —Pedro, ¿conoce la historia del menzhe?

4N Lo del menzhe es una leyenda indígena de gran arraigo entre los indígenas corresponde a la leyenda del Ahuizote¹⁴⁴ nombre del rey del México antiguo célebre por su crueldad es un animal mitológico que aparece en toda la región mesoamericana de la que forma parte el pueblo mazahua es una especie de monstruo que habita en las aguas y devora.

Es evidente que Pedro aporta una información más científica que personal. Sugirió el tema pues conoce la tradición desde su génesis, pero la relata desde fuera, sin evaluación alguna, no obstante, instó a su madre, María, a contar la historia que ella había vivido:

Investigadora. —¿Me podrías contar la historia del menzhe, Rita?

5N Casi no he oído sobre de él pero dicen que jala las gentes y las ahoga en el agua / *son creencias nada más / son más bien accidentes junto al río.*

Con un español, cercano al que me atrevería a llamar estándar,¹⁴⁵ y también sobre la base de lo que “otros dicen”, Rita ofrece una visión muy racional y objetiva de una leyenda que para ella no tiene relevancia. Cumple, pues con el principio esperado de las narrativas: no puede narrarse lo que no es significativo ni rompe la canonicidad de la vida (Bruner, 1992), ella más bien argumenta y emite juicios sobre las creencias que otros tienen en su comunidad:

Investigadora. —¿Conoces historias del menzhe, Alan?

6N *No no sé qué es mi mamá no me ha dicho.*

¹⁴⁴ “El ahuzote (del mex. *Ahuizotl*) es un animal anfibio que no se sabe a punto fijo cual es [...] sin duda que la perversa índole atribuida al animalejo fue causa de que en las pinturas aparezca como símbolo infausto y anuncio de calamidades” (Santamaría, 1974:46).

¹⁴⁵ Entendido éste como el hablado por la mayoría de los hablantes de español pertenecientes a una norma culta, si bien, la definición no deja de ser un tanto arbitraria –en especial si va a ser el rasero para juzgar o valorar el español hablado por los indomexicanos, actitud totalmente lejana a mi intención–. Remito al libro de Colombo y Soler (2003) que toca muchas de las filosas aristas de este tema.

Alan no narra no porque no tenga cosas que contar, simplemente, al igual que con la fiesta de la Asunción, el *menzhe* no forma parte del repertorio de los intereses, creencias y vivencias relevantes para su entorno más cercano y cotidiano, en el que el papel de la madre como transmisora del conocimiento es crucial. Tal vez con el tiempo y si las circunstancias lo permiten, la abuela sea el factor primordial para el rescate de la tradición.

El español de entrevistas y narraciones

Entrevistas y narraciones cumplieron con la doble expectativa esperada: arrojan luz tanto del español como estructura lingüística en contacto con el mazahua,¹⁴⁶ como del sentir de los hablantes hacia las dos lenguas que los circundan. De hecho, el corpus se constituye de datos tan entremezclados que es difícil deslindarlos unos de los otros. Para efectos del análisis dividí un tanto arbitrariamente los rasgos sobresalientes más estrictamente lingüísticos (básicamente morfosintácticos) del español, de los aspectos sociolingüísticos más prominentes.

Como marco de entrada, ofrezco la siguiente tabla donde gráficamente se puede observar el núcleo de los principales rasgos significativos en el español¹⁴⁷ hablado por mis colaboradores. Algunos de éstos están presentes en todos ellos, en mayor o menor proporción; otros, en cambio, son sólo parte del habla de los mayores.

¹⁴⁶ Yolanda Lastra (1995) lo llamaría “español mazahua”, pues: “[...] no se puede generalizar y decir que hay un ‘español indio’. Lo que tienen en común puede hacer que las similitudes en los idiomas nativos, como la falta de género, también difieran en muchos otros [...] aspectos, digamos, un español maya, un español zapoteco o un español náhuatl” (p. 132).

¹⁴⁷ Como veremos estos rasgos no son privativos del mazahua sino que, como afirma Ana Isabel García Tesoro (2002), las lenguas indígenas amerindias en contacto con el español muestran estructuras similares: “Es uno de los fenómenos más notables, común con otras variedades de español en contacto con lenguas indígenas” (p. 28).

Tabla 2. Construcciones problemáticas en el español (mazahua)

Construcciones problemáticas en el español (mazahua)	1ª gen.				2ª gen.				3ª gen.		4ª gen.	
	1. Marta		2. María		3. Pablo		4. Pedro		5. Rita		6. Alan	
	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N
Concordancia	x	x	x	x	x		x	x		x		
Pronombres personales	x	x		x	x							x
Pronombres reflexivos	x	x		x		x	x			x		
Verbo (tiempos, modo)		x		x	x							
Nexos	x	x	x	x	x							
Adverbio		x		x			x					
Orden de palabras	x	x	x	x	x							

Concordancia

La falta de concordancia es uno de los rasgos más sobresalientes del español de mis colaboradores.¹⁴⁸ La encontré en la mayoría de ellos, menos en Alan, el más pequeño. Una explicación probable es que esta carencia obedezca a la influencia del mazahua que no establece relaciones de concordancia, ya que no

¹⁴⁸ Este parece ser un punto de convergencia entre los estudiosos de las lenguas indomexicanas (Suarez 1972:XXII y Lastra 1995:132) y de las indoamericanas. Con respecto a estas últimas, Haboud (1998:235) en su estudio del quichua ecuatoriano encuentra la discordancia como uno de los rasgos distintivos. García Tesoro (2002) encuentra este fenómeno como uno de los más: “notables del español guatemalteco, rasgo común a otras variedades de español en contacto con lenguas indígenas en Perú, Ecuador, Bolivia, Paraguay y nordeste de Argentina” (p. 34).

tiene género ni número con manifestación morfológica (Arias, 1985:147-148). En este sentido, en mi corpus la presencia del mazahua es vigorosa, muy en especial en los hablantes de más edad, cuyo bilingüismo (si lo hubiere) se muestra más inclinado hacia la lengua originaria, en cambio en los más jóvenes, el español parece imperar. Veamos los ámbitos en donde se da esta discordancia:

Género

Nombre-artículo

2E Los *dos* le gustan [las dos lenguas].

2N Vamos llevar *un* estrella.

3E Con *la* jefe.

4E Con todo/ hablo mazahua.

5N Todo la gente va a la iglesia.

Nombre-adjetivo

4N Una fiesta importantísimo.

Nombre-pronombre

4E Me da mucho gusto hablar la lengua mazahua no tengo conflicto de hablarlo.

Nombre-atributo

3E Mi esposa no es nativo de aquí.

Llama la atención las discordancias encontradas en el habla de Pedro, si tomamos en cuenta que dentro de una escala de bilingüismo él estaría en una de las posiciones más altas del grupo, lo cual significa que su lengua materna se impone, pese al dominio de la segunda.

Número

Adjetivo posesivo-nombre

1Ea Aquí nomá con mis hijo/.

1Eb Tengo seis hijo/ seis mujere/ y dos hombre/.

1Ec Cuido animale/ borrego/ mi/ nietos.

1Nd Yo me fui con mis hijo/ Juan.

2E Con lo/ niño/ mis hijos grande/ los chico/ no.

3E Por cuidar mis animale/.

Persona-verbo

1Ea Bonito todo/ habla/.

1Eb Los dos son bonito/.

1Ec Todos habla/ mucho español.

1Ed Sólo nosotros/ hablamos/.

1Na Los conchero/ toca/ 1N Ya no los vemo/.

2E Nos pusimo/ hablar español con lo/ niño/ mis hijos grande/ los chico/ no.

2Nb Todos se va/ en posión [procesión].

2Nc Y todos se da/ guelta.

2Nd Todos se va/ todo/ se lleva/ su estrella y todos se da/ guelta.

2Ne Los concheros toca/.

Es muy significativo ver cómo estos problemas de concordancia verbal sólo se dan en las dos mujeres de la primera generación, en principio, las menos bilingües del grupo, es un hecho, entonces, que el mazahua domina este proceso.

Pronombres

El uso de los pronombres es muy interesante, se dan fenómenos que hablan de la complejidad del sistema pronominal del mazahua trasvasado al español de mis colaboradores. A decir de Jorge A. Suárez: “el sistema pronominal mazahua (que también se encuentra en las lenguas otimiana) es el más complejo de los registrados en esta área, en relación con las distinciones de persona gramatical” (Suárez, 1995:136). Este problema como muchos otros es compartido por muchas lenguas indoamericanas.¹⁴⁹

¹⁴⁹ “Dado que las lenguas naturales no siempre asocian a las mismas categorías en sus sistemas pronominales, ni tampoco las desarrollan con el mismo grado de complejidad, entonces es posible comprobar, translingüísticamente, la existencia de una amplia variedad de dichos sistemas pronominales” (Barriga Puente, 2005:49). Azucena Palacios hace un pormenorizado estudio de los sistemas pronominales en la zona andina del Ecuador para sustentar el principio de la convergencia lingüística: “cuyas consecuencias han dado como resultado una reorganización o reinterpretación de los contrastes que subyacen al sistema pronominal. Esto es una recategorización cuyos efectos, la simplificación del paradigma pronominal, son fruto del proceso general de cambio lingüístico inducido por contacto” (Palacios, 2005:373-374).

Pronombres personales y clíticos

Con respecto a los pronombres personales, lo más relevante es el uso de la tercera persona o la segunda persona del singular en lugar de la primera, en el habla de Marta y de María:

1E Cuando casó prendió poquito con mi esposo [cuando me casé aprendí poquito con mi esposo].

2Na Todo voy cuando sale la virgencita [todos vamos cuando sale la virgencita o todos van cuando sale la virgencita].

2Nb Ya cada quien su casa vas venir [cada quien va a ir a su casa].

3E Que entiende la gente mi esposa los de México, los del trabajo [que entiendo a la gente a mi esposa a los del trabajo. También podría interpretarse como me entiende la... con omisión del reflexivo].

Encontré escasos pero interesantes datos con pronombres átonos o clíticos, fenómeno muy reportado en las lenguas índoamericanas.¹⁵⁰ En mi corpus Marta los omite en:

1N Iba villita y I bailaba la lupita [iba a la villita y le bailaba a la Lupita].

en tanto que los confunde en:

1E Lo gusto los dos [Me gustan las dos lenguas].

¹⁵⁰ El fenómeno de omisión o redundancia del clítico proverbial ha sido reportado por Germán de Granda (2002) en el español andino del nordeste argentino, Ana Isabel García Tesoro (2002) en el maya guatemalteco y por Cecile van der Ent (2005) en el español andino peruano y ecuatoriano.

En el caso de Pablo, puede haber dos interpretaciones, una relacionada con la discordancia de género entre nombre pronombre o en la confusión entre argumentos del verbo jalar:

3N Cualquier persona lo puede jalar (a cualquier persona la puede jalar el menzhe).

El pequeño Alan lo produce en una oración un tanto ambigua en su interpretación:

6N Jugué a las escondidillas / lo del zapatito [jugué a las escondidillas y jugué a lo del zapatito o el zapatito].

Pronombres reflexivos

Hay un peculiar uso de los pronombres reflexivos en construcciones en que el español no lo requiere, de acuerdo con Beatriz Arias: “su colocación abarca situaciones que en español no son reflexivas” (Arias, 1985:129).¹⁵¹ Yolanda Lastra encuentra en el otomí de San Andrés, lengua de la misma familia otomiana del mazahua que: “the reflexive pronoun is sometimes omitted [...] but sometimes the verb is considered reflexive when it isn’t” [el pronombre reflexivo a veces se omite [...] pero algunas veces el verbo se considera reflexivo cuando no lo es] (Lastra, 1995:127). Como:

1E No *me fue* escuela [no fui a la escuela].

1N Así *se pasó* en la laguna de San Agustín [así pasó en la laguna de San Agustín].

¹⁵¹ Jorge A. Suárez (1972) encuentra la falta de reflexivos como uno de los rasgos: “en los que todas o muchas de las lenguas indígenas [mexicanas] difieren del español” (p. XXII).

2N Todos *se va* en posión [así van en procesión].

3N Nunca *me fui* las fiestas [nunca fui a las fiestas].

Verbo

El verbo es una de las categorías gramaticales más complejas del mazahua (Arias, 1985:130), además del entrecruce que se da por la naturaleza argumental de los verbos y el complejo sistema pronominal que la contiene, ésta tiene un complicado sistema aspectual que domina sobre el de los tiempos. En mi corpus lo más destacable se dio en torno a los tiempos verbales y a la confusión del significado de algunos de ellos. En cuanto a los tiempos, éstos se concentran en sólo cuatro:

1N Iba villita bailaba la Lupita.

2N Vamos dar comer.

2E Melquiade también *prendió*.

3E Me siento mejor con el español me puedo comunicar.

Si bien, la entrevista no potenciaba gran movilidad en su uso, se dieron casos interesantes en Pablo, Pedro y Rita que produjeron dos tiempos no documentados por Beatriz Arias como propios del mazahua (Arias 1985:28): el pospretérito o condicional, el primero, y el pretérito del modo subjuntivo en el caso de la segunda.¹⁵² Tiempos y modos muy ajenos a la morfosintaxis del mazahua, lo que puede interpretarse como un signo de una presencia significativa del español en su habla:

¹⁵² De acuerdo con Beatriz Arias (1985): “no existe modo en mazahua, sólo hay un morfema de duda”. Sería interesante explorar en este tema, pues muy probablemente la modalidad del mazahua se manifieste con otro tipo de mecanismos (p. 92).

4E Ellos *hablarían* mazahua.

5N Aunque *quisiera* no puedo no tengo tiempo.

En cuanto a los tiempos producidos en las narraciones, las de Marta y María son las más sobresalientes, ya que en ellas no predomina el pasado o copretérito como se espera en un relato canónico en español. De manera notoria hay varios episodios en futuro perifrástico o en presente:

1N Ya va cabar va hacer la misa.

1Nb Los conchero toca así su violín y su guitarra.

Incluso María empieza su relato, ya pasado, con un futuro perifrástico:

2N El 15 de agosto vamos llevar un estrella.

2N Hace castillo que prende.

Orden de palabras

Algunos autores indoamericanistas han señalado el orden de palabras como un rasgo general de las lenguas indígenas distinto al español (Suárez, 1972:XXIII y 1995:159).¹⁵³ En mi corpus encuentro algunas construcciones que rompen el orden canónico del español SVO:

1Ea *Puro mazahua hablamos*.

1Eb *Bonito todo habla*.

¹⁵³ Éste es otro rasgo común en las lenguas amerindias, por ejemplo Marlene Haboud (1998) lo reporta en el quichua ecuatoriano.

1N *Todo se lleva menzhe.*

2Ea *Bonitos los dos.*

2Nb *Ya cada quien su casa vas venir.*

3E *En la escuela puro español yo aprendí.*

Nexos

El mazahua como muchas otras lenguas indígenas es una lengua que: “carece de muchos nexos” (Arias, 1986:89), la mayoría son préstamos del español (Suárez 1995:162). Esta carencia se plasma en mi corpus de dos maneras: una, con la omisión del nexo esperado –en especial de la preposición– y otra, con el cambio por otra preposición diferente a la forma estándar en español.

Preposición

Omisión

1E *Aquí / mi casa [en].*

1N *Bailaba de junto /mi esposo [a].*

2E */ Tre hijo hablamos mazahua [con].*

3Ea *Me siento mejor con el español porque puedo platicar / ellos [con].*

3Eb */ Lo que sabe hablar mazahua con ése hablamos [con].*

3Na Pues siempre me he ido *en* mi trabajo [a].

3Nb Dicen que es malo que lo jala a uno / cualquier persona lo puede jalar / *uno*[a].

6N Jugué a las escondidillas / lo del zapatito [a].

Con respecto a las omisiones, éstas no son sistemáticas, lo cual indica que no han sido integradas del todo al español. Un caso muy claro es el de la preposición *a* en la perífrasis de futuro *ir + a + infinitivo*. Veamos este conjunto de oraciones producidas por María, quien en una misma secuencia narrativa omite la preposición *a* o la usa de manera canónica en español:

2Na Va /salir la virgencita todos se va en posición vas / juntar todo vas *a* venir.

2Nb Vas /venir aquí / la iglesia vas /hacer misa.

2Nc Vas *a* hacer misa vas /ir manarca vas *a* ir conchero.

2Nd Va *a* salir a comer vamos /matar pavo.

2Ne Vamos *a* dar *a* comer vamos /dar tortilla.

Esta secuencia también nos sirve para observar la alternancia que María produce en el uso de las personas gramaticales, ella recorre el itinerario de la segunda persona de singular, la tercera de singular y plural, y la primera de plural, en una especie de juego para acomodarse como el sujeto que narra y que forma parte de las acciones narradas. Esta alternancia podría ser explicada en términos de interferencia del mazahua de las fases de interlengua por las que atraviesa.

Cambio

2N Si como bailaba *dejunto* mi esposo [junto a].

6E Mi papá está *a* México [en].

Adverbios

En el corpus encuentro varios adverbios de tiempo como *ya* usado reiteradamente por Marta y María:

1N Así nomás en las aguas y *ya* no los vemos.

2N *Ya* vas a venir y a traer música y todo.

De lugar *aquí*, *ahí* cuya función podría ser más bien discursiva. Lo más relevante de éstos es su combinación, hay ocasiones en que se aglutinan hasta seis:

2Na *Aquí arriba cerquita* de *onde cuando* se mató.

2Nb Ni viene lágrima *desde muchamente*.

2N Si como bailaba *dejunto* mi esposo.

4E *Donde desde* niño se niega el mazahua.

El entreverado sociolingüístico

El foco estará ahora dirigido a las actitudes de mis colaboradores; al peso valorativo y emocional de sus respuestas en la entrevista, la mayoría en los linderos de la contradicción y la ambivalencia; entre la lealtad al mazahua, la fuerza innegable del español y la contrafuerza para resistirla. Me detengo en las respuestas más elocuentes en torno a dos factores sociolingüísticos de gran

peso: los ámbitos de uso del español y el mazahua, y las actitudes explícitas o implícitas hacia ambas lenguas.

Ámbitos de uso

La fortaleza de una lengua es correlativa con el número y tipos de contextos en la que se usa; su uso en contextos privados y públicos es un indicador de la vitalidad de la lengua (Coronado Suzán, 1999:27-31). El caso contrario, la restricción de los contextos en que se usa una lengua, conlleva su fragilidad y puede redundar en su desplazamiento (Coronado Suzán, 1999:27-31). De hecho, es un indicador elemental para medir el peso potencial o real del desplazamiento: “lo que normalmente ocurre en una situación de desplazamiento lingüístico es una pérdida de funcionalidad de la lengua desplazada. Esto se refiere a la reducción de los contextos comunicativos en los que se puede utilizar” (Cárdenas, 2004:36).

De acuerdo con sus respuestas, en principio, Marta y María privilegian el mazahua:

1Ea Aquí mi casa con vecinas *puro mazahua hablamos*.

2Ea Aquí en casa con vecinos habla mazahua cuando vamos saludar ahí con la gente.

Pueden ser también muy selectivas y estratégicas en su uso:

1Eb *Aquí nomas con mis hijos todos habla mucho español*.

2Eb *Con mis nuera habla español ellas ya no quieren // ya no saben mazahua*.

La apropiación de Marta y María del español como segunda lengua fue tardía y al margen de la escuela, en un ambiente de inmersión generalizado. Fue una respuesta perentoria a la situación histórica y a las demandas de un intempes-

tivo cambio de política lingüística que ponía al español al centro con la gran fuerza promisoría del bienestar y del progreso. Ambas decidieron conscientemente enseñar español como primera lengua a sus hijos menores, aun cuando los mayores ya habían adquirido el mazahua como lengua materna:

2Ec Cuando casó *prendió un poquito español* con mi esposo Melquiade también prendió y nos pusimos hablar con los niños.

2Ea *Con mis hijos grande los chico no* con María Rosa *tres hijos hablamos mazahua.*

La decisión de las mujeres mayores ha incidido directa o indirectamente en otros miembros de la familia de diferentes generaciones:

4E *Mis papás ya no querían usar el mazahua y desde que nació mi cuarto hermano la lengua de uso cotidiana era el español.*

5Ea Yo hablo español desde muy chiquita *porque mi papa ya no me dejó hablar mazahua en la casa ni mi mamá.*

6Ea *Mi papá me habla español mi mamá me habla español* y a veces en mazahua poquitas palabras sólo mi tío Pedro y mi abuela María y la señora Marta y la señora Rosa me hablan mazahua y a veces mi mamá.

Esta circunstancia es una vieja historia en la sociolingüística mexicana, que sigue motivando grandes interrogantes: ¿cómo puede ser el proceso de adquisición de una lengua como primera lengua cuando los trasmisores no son hablantes nativos de ella?, ¿qué clase de bilingüismo resulta de esta situación?, ¿qué tipo de comunicación intrafamiliar y comunitaria se da?, ¿cómo se viven las contradicciones que se generan entre la casa y la escuela?, ¿qué resultados específicos tienen en la lengua?

En el caso de Pablo, por ejemplo, el problema se agudiza. Al igual que Pedro, adquirió el mazahua como lengua materna, y sus padres muy pronto decidieron dejarle de hablar en esa lengua para hacerlo en español, que a su vez, fue la única lengua con la que se enfrentó en la escuela. Más tarde, el español se convierte en la lengua de comunicación en el trabajo con otras personas y con su esposa, acelerando así el proceso de desplazamiento de la lengua materna:¹⁵⁴

3E Con *la jefe* español a veces con el español cuando encuentro personas con *mi esposa*.

Me detengo por último en el otro gran ámbito de uso, la escuela, que por mucho tiempo se ha considerado idealmente como la panacea, lugar del milagro y el bienestar, donde los problemas de la marginalidad encontrarán solución y el aprendizaje del español será mágico:

3Ea *En la escuela puro español yo aprendí.*

4Ea Si en un centro de integración para indígenas ahí *nos hablaban sólo español* llego a la maestría todo en español.

4Ed No aquí ya *no se enseña mazahua en las escuetas desde hace mucho sólo se enseña el español.*

5Eb *En la escuela yo sólo hablaba español nadie hablaba mazahua ni decía que sabía hablar.*

6Eb *En la escuela nadie habla mazahua todos hablamos español.*

¹⁵⁴ Francisco Palemón Arcos (2005) comprueba que un factor decisivo para la pérdida del náhuatl, en los miembros de una generación, es la lengua de la cónyuge. Si ésta es hablante monolingüe del español, la trasmisión de la lengua materna del padre se interrumpirá y prevalecerá la lengua de la madre. Yolanda Lastra (1999) también encuentra que los matrimonios mixtos entre los hablantes de chichimeco-jonaz y español son un fuerte factor de desplazamiento.

De todas estas respuestas se desprende que definitivamente el español es la única lengua que se usa en las escuelas públicas de Portes Gil. Situación alarmante si tomamos en cuenta que, desde los años 40, la política lingüística oficial ha ido cambiando de denominación, pero siempre ha conservado el bilingüismo como una parte esencial de ella: Educación Bilingüe, Educación Bilingüe Bicultural, Educación Intercultural Bilingüe. ¿Qué significado extraño tendrá en estas diadas la palabra bilingüe? Un mito, un adorno o una mistificación de la realidad para solapar un proceso imparable que difícilmente podrá revertirse ya:¹⁵⁵

Las elecciones hechas por los individuos en su vida cotidiana producen su efecto a largo plazo en las lenguas afectadas. El desplazamiento de una lengua por otra supone una etapa de bilingüismo (a menudo sin diglosia) como paso previo al eventual monolingüismo en la nueva lengua. El proceso típico es que una comunidad que antes era monolingüe se convierta en bilingüe por contacto con otro grupo (en general más poderoso desde el punto de vista social) y mantenga este bilingüismo de forma transitoria hasta abandonar totalmente su propia lengua (Romaine, 1996:70-1)

La escuela indígena, se convierte entonces en un factor determinante para el desplazamiento de la lengua indígena.¹⁵⁶ El español es la lengua del prestigio y del conocimiento, de la ciencia y del progreso en el imaginario; aunque en la realidad, los resultados tampoco son los óptimos y llegan a ser en ocasiones terriblemente negativos –no sólo en cuanto a la competencia en las lenguas que resulta muchas veces dudosa, sino en cuanto a la conformación de una identidad y orgullo étnicos.

¹⁵⁵ Para conocer algunas realidades del bilingüismo y la Educación Intercultural que viven algunos maestros indígenas, remito a Jani Jordá (2002) y en este libro los capítulos *Entre respuestas, Miradas y Controvertida*.

¹⁵⁶ Yolanda Lastra (1999) afirma que, aunque no es el único factor, la escuela es de los más contundentes para un rápido desplazamiento de las lenguas originarias.

Actitudes¹⁵⁷

En el conjunto de respuestas seleccionadas, podemos observar una especie de continuo de sentires entre lo negativo y lo positivo. Marta, la más tímida y parca al contestar no hace juicios ni valoraciones sobre las lenguas (quizá por su poco dominio del español); ella sólo da apreciaciones subjetivas:

1Ea *Bonito* suena *bonito* [el mazahua].

1Eb *Bonito* todo habla [el español].

1Ec *Bonito* los dos [el mazahua y el español].

María, también destaca lo bonito de estas lenguas y es el argumento para que sus nietos y biznietos las aprendan:

E2b Queremos que prenda los dos *son bonito* [queremos que los niños aprendan español y mazahua, son bonitos].

Sin embargo, María da otra información más relevante, que muestra el significado que le da al español y el impacto que ha tenido en su vida:

E2c Antes no sabíamos nada *puro lengua*.

E2d Gracias diosito ya sabe español gracias diosito ya sabe español.

¹⁵⁷ No está de más, subrayar su resbaladiza naturaleza, situada siempre entre los difusos linderos de lo teórico y lo subjetivo: entre su esencia prístina y su casi mimetismo con sentimientos, creencias y valores. En este caso, mi meta es poder reflejar, sin mayores interpretaciones, las contradicciones que surgen en una situación de contacto conflictivo como la que han vivido mis colaboradores. No sin darle paso a la posibilidad de que muchas de estas respuestas nacieran del deseo de cumplir con mis expectativas.

El que antes de que llegara el español a Portes Gil no se supiera, no implica (sic, se respetó la escritura de mis colaboradores) que el mazahua en su concepción sea una lengua completa. Éste es un sentimiento muy conocido Y compartido (sic, se respetó la escritura de mis colaboradores) por la mayoría de los hablantes de lenguas indígenas que hasta hace muy poco vivían convencidos de que sus lenguas sólo alcanzaban el estatus de dialecto, que se caracterizan por su incompletud y la carencia de una gramática y de lengua escrita. El reiterado agradecimiento a diosito por y a saber hablar español rebela, no sólo el valor que le confieren sino la sensación de bienestar que les produce:

2Ee En el pueblo habla español / *siento bonito*.

Sensación contraria a la de negativa que les provoca a sus nietos aprender mazahua o al rechazo que le tienen sus nueras que ya no saben mazahua o ya no quieren saberlo:

2Ef No quieren prender mazahua *le da susto*.

Por su parte, Pablo no sabe explicar las razones por las que le gusta el mazahua:

3Ea Me gusta hablar la mazahua *pus todo así todo*.

aunque si sabe porque le gusta el español y los beneficios que le trae:

3Eb Que entiende [entiendo] la gente mi esposa los de México los del trabajo.

Vale la pena analizar las dos últimas respuestas de Pablo, por la contradicción que entrañan o más bien y por la capacidad consciente que parece haber elegido para el habla de los hijos:

3Ec El adoptado de mi hermano sólo le hablo español.

3Ed Español pa' que no le dé vergüenza *dependiendo de la familia le enseñaría.*

Pedro es el caso más evidente de lealtad y orgullo lingüístico y étnico, el mazahua le gusta, le ha abierto puertas y le da identidad y prestigio en su comunidad. En apariencia, para él el mazahua es sinónimo de sentimientos positivos y creativos:

4Ea Yo con todo hablo mazahua con mi mamá la tía Rosa con doña Marta le enseñó a los niños para que se familiaricen con ella.

4Eb Con la lengua mazahua me he abierto muchas puertas me da mucho gusto hablar la lengua mazahua no tengo conflicto de hablarlo me siento muy mazahua.

E4 Me *identifica* que me hace sentir bien *ser yo.*

Empero, está consciente de que las funciones de cada lengua están muy diferenciadas y que el español es la lengua destinada al conocimiento, idea que ha penetrado profundamente en el pensamiento indígena contemporáneo, de tal forma que hay una división tajante entre lo que se habla y lo que se aprende, entre lo que se dice y lo que se escribe, entre lo que se siente y lo que se comunica.¹⁵⁸ Finalmente, Pedro rescata el valor del bilingüismo como un arma social necesaria para la sobrevivencia y el éxito:

¹⁵⁸ Sirva como ejemplo el testimonio de dos maestros del sistema bilingüe, uno hablante de me'phaa y el otro de mixteco: "he enfrentado al problema con los propios padres de familia porque ellos no están de acuerdo que sus hijos aprendan a leer y a escribir [me'phaa] porque ellos ya saben hablar en su lengua"; "el rechazo de los padres de familia [de que sus hijas aprendan en sus lenguas] porque argumentan que mandan a sus hijos a la escuela para que aprendan el español ya que el mixteco ya lo saben hablar" (Barriga Villanueva, 2005:60-61). Sobre los avatares de los maestros bilingües con la enseñanza de la lengua originaria y del español sugiero la consulta del importante trabajo de Jani Jordá (2002).

4Ee *El español ha sido mi lengua de estudio fundamental para la comunicación en la escuela donde desde niño se niega el mazahua.*

4Eg *Me ayuda a la comunicación con los demás.*

4Eh *Si tuviera hijos, ellos hablarían mazahua y español para defenderse mejor.*

Rita no tuvo mucha alternativa, su padre, siendo mazahua, no le permitió hablarlo; su madre, también mazahua, tampoco se lo enseñó, pero ella lo entiende perfectamente pese a que se mueve entre sentimientos negativos de miedo y vergüenza para hablarlo:

5Ea *Le entiendo al mazahua pero casi no lo hablo pero entiendo todo todo todo no me gusta hablarlo por miedo por pena.*

Como madre inteligente se da cuenta del costo que puede tener enseñar mazahua a sus hijos, aunque prevalezca el sentimiento de temor de verlos estigmatizados:

5Eb *Es muy bonito para que los niños lo aprendan y a veces les enseñamos mi tía y mi suegra a así 'gato' 'perro' 'sol'.*

5Ec *Les enseñó a los niños algunas palabras es bonito pero no quiero que se burlen de mis niños ni los hagan de menos.*

La situación de Rita se podría extender a la mayoría de los jóvenes indomexicanos de su generación; quienes al expresarse en una lengua indígena son presos de situaciones discriminatorias y descalificadoras, a grado tal que estas experiencias acaban por fracturar su identidad y por desplazar sus lenguas, lo que es una situación lamentable.¹⁵⁹ A pesar del estigma que conlleva hablar una lengua in-

¹⁵⁹ Véase el interesante estudio sociolingüístico de corte autobiográfico realizado por Francisco Palemón Arcos (2005), donde analiza las actitudes de una generación de jóvenes de Acatlán,

dígena, posiblemente este desplazamiento no es total sino solamente superficial, porque muchos de los hablantes, como Rita, “entienden todo todo” de su lengua.

Alan no parece tener grandes contradicciones, vive su realidad lingüística como niño que es. Sus padres, conscientemente, no le enseñan mazahua y es en apariencia monolingüe de español, pero sabemos que Rita, su madre, su abuela y su tío le hablan continuamente en esta lengua. Alan afirma abiertamente:

6E Me gusta el mazahua porque *suen*a chistoso.

Esto hace suponer que su contacto con esta lengua es lo suficientemente cercano como para hacerlo percibir rasgos que le parecen graciosos –como serían quizá los sonidos nasales–, porque son diferentes de los del español. Así las cosas, la pérdida del español no es tan contundente y probablemente se gesta en él un bilingüismo pasivo; Alan, como la mayoría de los niños mazahuas de su edad, tiene como lengua materna el español, la lengua que le dieron sus padres. La convivencia estrecha con sus abuelas y, por ende, con el mazahua, lo hace un potencial bilingüe,¹⁶⁰ que podría en circunstancias políticas y educativas favorables recuperar con verdadera eficacia su segunda lengua.

Consideraciones finales

Consciente de la complejidad que supone el intrincado contacto del mazahua y el español, me atrevo a mencionar ciertas conclusiones, reflexiones para ser más precisa, emanadas de los resultados de esta investigación. A partir de

Guerrero, bilingües en español y náhuatl. Para una aguda visión sobre el desplazamiento y sus consecuencias véase a Almandina Cárdenas Demay (2004) y a Roland Terborg (2004).

¹⁶⁰ Es un hecho que el bilingüismo impacta el desarrollo lingüístico infantil (Signoret, 2006), pero también lo es que este impacto puede ser positivo o negativo de acuerdo con las circunstancias del contacto. El mejor de los panoramas para los niños en situación de bilingüismo diglósico será que: “el nuevo sistema les va bien, pero no serán capaces de desarrollar un nivel de dominio del idioma plenamente funcional ni llegar a alfabetizarse en la lengua de sus antepasados” (Silva Corvalán, 2001:307).

los datos del corpus, se puede afirmar que si hay una presencia más o menos importante del mazahua en el español de mis colaboradores en los dos tipos de discurso que produjeron. Hay una evidente influencia del mazahua sobre el español que hace que la dificultad para entramar un discurso en una segunda lengua sobrepase la capacidad discursiva que se tenga inherente en la primera. Las desviaciones del patrón normal del español se dan en ambos discursos de manera más notable en los representantes de la primera y la segunda generación, como es la realidad de la mayoría de las lenguas indomexicanas en contacto con el español:

No hay duda de que el idioma nativo interfiere en el segundo idioma y que algunas de las características resultantes persisten en la segunda generación, pero la pregunta sigue siendo: ¿en qué medida lo mantendrán en el futuro? Predigo que en pequeñas comunidades indias rodeadas de español muy pocas influencias del idioma indio sobrevivirá. (Lastra,1992:132).

No obstante, uno de los colaboradores más competentes en español y con menos rastros de interferencia del mazahua en esta investigación es Pedro, también de la segunda generación. La explicación seguramente está en su aprendizaje del español; de manera formal y continuada, desde muy niño sus padres dejaron de hablarle en español y la lengua obligatoria de la escuela fue también el español hasta alcanzar estudios de posgrado. Pese a esta trayectoria, tiene un buen conocimiento de su lengua originaria y un gran interés en preservarla. Parece que de regreso del periplo académico, el proceso de revalorización de su lengua materna aflora y se hace consciente. En este sentido la escolaridad es una variable contundente en la decisión de revitalizar una lengua en peligro de perderse.

En las generaciones más jóvenes –tercera y cuarta– se presentan algunas reminiscencias de la estructura del mazahua, quizá las más intrínsecas a su estructura sintáctica, como las diversas manifestaciones de la discordancia (presentes incluso en Pedro que ha tenido un contacto más multifuncional,

académico y escrito con el español) y el manejo de los nexos. Es aquí donde parece resonar más fuerte la predicción de Yolanda Lastra en el párrafo recién citado: ¿hasta cuándo aparecerán estos rasgos en el español de Rita y de Alan si cada vez se reducen los contextos de contacto y el reducto del respeto y la lealtad a la lengua indígena es cada vez más estrecho? El desplazamiento en la tercera generación parece ser un hecho incontrovertible: las actitudes entre temor y vergüenza hacia el mazahua son lo suficientemente negativas como para pensar que sea posible un fortalecimiento real que trascienda “las palabras bonitas” aisladas y derribe la comprensión pasiva. Con la cuarta generación hay mejores perspectivas puesto que el habla de los abuelos podría penetrar profundo en el ser de los nietos para dejar restos importantes de lengua recuperables con el tiempo. En este caso, la familiaridad y soltura con que los niños pequeños se manejan con el mazahua parece ser un buen augurio. El desplazamiento sería, entonces, una hipótesis de dos caras: una, la de la casi total pérdida del mazahua en la tercera generación; y otra, la de la posibilidad de un mantenimiento-fortalecimiento en la cuarta, ya que es en ésta donde se da el punto más sólido del encuentro con la primera generación, que valora desde otra perspectiva el uso del mazahua. Los abuelos son un factor real de revitalización. Una vez “dominadas” las habilidades requeridas por el español y asegurado un lugar en la sociedad competitiva, la lengua materna recobra su valor íntimo y de identidad. ¿Puede entonces revertirse el proceso que cede sus rasgos de conflictividad a los de la convivencia?

Tocante al punto del español mazahua, no quisiera dejar de llamar la atención sobre la total ausencia de interferencias léxicas y de alternancias de códigos, muy especialmente en el habla de Marta, María y Pablo: Esto podría resultar de una conciencia acendrada que no permite mezclar códigos cuando se tiene conciencia de que el otro no domina uno de ellos (Bueno, 2006:117), una consecuencia más del dominio represor del español.

Con respecto al bilingüismo de mis colaboradores, apenas podría concluir con alguna certeza; sin embargo, salta a la vista que si se trata de calificarlo, los adjetivos más pertinentes serían: incipiente, funcional y totalmente asimétrico,

subrayando este último rasgo. Los colaboradores en esta investigación tienen diversos grados de competencias en español Marta, María y Pablo de la primera y segunda generaciones, cuentan con un incipiente y muy rudimentario conocimiento del español. Las variaciones en este español están condicionadas por la situación de contacto con el mazahua. En cuanto que en las generaciones más jóvenes se revierte el patrón, el mazahua es la lengua pasiva, en gran medida ineficiente por no ser funcional y significativa. En este sentido el contacto no podría ser postulado como estable como ha sido propuesto para otras lenguas indoamericanas.¹⁶¹ De ahí que, con una mirada muy positiva, se podría rebatir la idea de que el aparente bilingüismo de transición hacia el español que practican la mayoría de los hablantes de lenguas indomexicanas, podría transformarse en un bilingüismo más equilibrado, sólo que éste emergería no de una política educativa sino de los usos más emotivos y significativos para los hablantes.

Son muchas, en fin, las paradojas que emanan entre las lenguas en contacto, aquí he intentado mostrar algunas de las más perceptibles de las que se dan entre el español y el mazahua de Portes Gil.

¹⁶¹ Ana Isabel García Tesoro (2005) ha trabajado ampliamente este fenómeno en el español en contacto con varias lenguas indígenas de Guatemala; su foco de atención se ha dirigido a varios procesos morfosintácticos como los de los sistemas pronominales y la concordancia de género y número.

9. Miedo a la palabra¹⁶²

Preámbulo

El lenguaje es crucial en la vida del hombre. Lo constituye, lo hace ser, sentir, pensar, comunicarse, estructurar su mundo circundante. ¿Qué sucede cuando esa capacidad innata se fractura por el miedo de expresarse? En este trabajo mi objetivo es reflexionar en torno a las consecuencias que emergen de circunstancias históricas, políticas, lingüísticas y educativas, todas ellas sumamente negativas, que han vivido los indígenas¹⁶³ mexicanos, poniéndolos irremisiblemente en el terreno del miedo a lo largo del tiempo. Un miedo ancestral y multipresente que ha redundado en todos los ámbitos de la vida social mexicana. En efecto, si atendemos a la primera acepción que el diccionario ofrece de “miedo”: “perturbación angustiosa del ánimo por un riesgo o daño real o imaginario” (RAE, 1992:969), nos percatamos de que el indígena mexicano ha recorrido un largo camino de miedos en todas las manifestaciones que de él emanan. Una de ellas, de enorme violencia, es la de la difícil elección entre la propia lengua, la materna –primera con la que tuvo contacto–, minoritaria y devaluada, y el español, la lengua que por su supremacía económica, social y cultural, se

¹⁶² Originalmente publicado en E. Speckman Guerra, C. Agostini y P. Gonzalbo Aizpuro (coords.), *Los miedos en la historia*, México, UNAM-IIH, 2009, pp. 395-428. En adelante *Miedo*.

¹⁶³ Más allá del error histórico provocado en torno a este término, el mero uso de indio o indígena contiene fuertes cargas semánticas discriminatorias vertidas en lo social, en lo político y en lo jurídico. El indio del continente americano ingresó en la nueva invención europea del mundo con un nombre que no le pertenecía y con un ser negado en su especificidad social y humana (Montemayor, 2001:24). Sin soslayar este problema pero sin detenerme en él para no desviarme de mi objetivo, en este trabajo usaré de manera indistinta: indígena, indio, indomexicano. Para adentrarse en la evolución del término y sus implicaciones sugiero la lectura de Álcides Reissner (1983) y el artículo de Bonfil (2001).

ostenta como dominante y de prestigio;¹⁶⁴ aterradora disyuntiva en cuanto a la conformación de la identidad y de la emotividad humanas:

Porque los idiomas no son sólo medios de comunicación, sino a la vez manifestaciones de las maneras en que los hablantes perciben la realidad y la nombran conforme a dichas percepciones. Podemos decir también que nombran la realidad según las experiencias que han tenido con y en ella. Así se explican las diferencias que se evidencian sobre todo en las estructuras de las lenguas. (Van Der Haar y Lenkersdorf, 1998:11)

Para alcanzar mi objetivo, seguiré dos ejes; el primero, el de la génesis del problema, en el que, a partir de la rica y aparentemente promisoriosa diversidad lingüística y étnica de México, trataré de ir a la raíz del problema por medio de una sucinta revisión de la historia de las políticas del lenguaje¹⁶⁵ en México, que, contradictorias y ambivalentes, han trazado diferentes rutas del miedo por donde han transitado los indomexicanos desde mucho antes de la Colonia hasta los primeros lustros del siglo XXI, cuando la política Intercultural Bilingüe aparece como una panacea. En el segundo eje me centraré en las consecuencias más relevantes de este miedo, privilegiando las más recientes en el tiempo; describiré sus efectos reflejados en las actitudes lingüísticas¹⁶⁶ de los indígenas en los que el miedo se entrama con la

¹⁶⁴ Los adjetivos que acompañan a las lenguas en el terreno de la investigación sociolingüística tales como nativa, oficial, dominante, de prestigio, minoritaria, hegemónica, materna, segunda, tienen un gran peso en la realidad de los hablantes indígenas pues marcan de forma definitiva su estatus frente al mestizo. Para profundizar en estas clasificaciones y su redundancia en ámbitos sociales, véase Lastra (1992) y Romaine (1996).

¹⁶⁵ Sin entrar en mayores discusiones teóricas, entiendo aquí por políticas lingüísticas aquellas acciones que el gobierno, en primera instancia, ejerce sobre las lenguas y sus hablantes. Para una discusión sobre este tema sugiero la consulta de los volúmenes colectivos editados por Terborg y García Landa (2006), de Zimmermann (1999) y el estudio clásico de Brice Heath (1986).

¹⁶⁶ Uno de los ámbitos más intrincados en el terreno de la sociolingüística y de la psicología social es el estudio de las actitudes, precisamente por su nexo con la subjetividad humana: creencias, ideologías sentimientos, miedos, deseos; véase Baker (1992), Desmet (2004) y Terborg (2004).

vergüenza, la negación, el enmascaramiento y la ambigüedad. Todas estas profundas emociones humanas han conducido, por un lado, a un inevitable desplazamiento¹⁶⁷ de las lenguas originarias que en algunos casos ha llevado a su extinción¹⁶⁸ como es el caso del ixcateco, lengua que se habló en Santa María Ixcadán, en Oaxaca, y el kikapú, de Sonora. Por el otro lado, han propiciado también una profunda fractura de identidad, preñada de significados de un alto costo social: ignorancia, resentimiento, inequidad, agresión contenida, que terminan por escindir a México en múltiples realidades.

La génesis del miedo

¿Babel o Pentecostés?

La riqueza lingüística de México es el marco perfecto de entrada al escenario del miedo, no obstante el significado potencial de esta riqueza, a lo largo de la historia se ha percibido como un amenazante obstáculo para el progreso y el desarrollo, llegando a su clímax en el siglo XIX cuando la unidad era condición *sine qua non* para formar una nación (Cifuentes 1998; Villavicencio 2010). Esta convicción permeó tan hondo en la conciencia del mexicano que sólo hasta muy recientemente ha habido un leve

¹⁶⁷ El desplazamiento de lenguas es un fenómeno complejo y multifactorial, la consecuencia de hechos sociohistóricos, estrategias para enfrentar la tensión y resultado de un cambio de significado social. Rudolph Troike (1974) decía que: “la mayor parte de las 3000 lenguas del mundo las hablan grupos relativamente pequeños, quienes soportan una presión cada vez mayor para que adopten una «lengua de posibilidades más amplias de comunicación» y abandonen la suya propia. Frente a esta diversidad se prevé una reducción inevitable y una final desaparición” (p. 11). Véase también Cárdenas (2004) y Terborg y García Landa (2011).

¹⁶⁸ Dice Hagége (2002): “La noción de extinción, más metafórica que la de desaparición [...] se trata de una salida total de la escena, concomitante, por definición, a la de los últimos hablantes que se extinguen sin descendencia. La extinción de una lengua es, pues, la de los últimos ancianos [...] se puede decir que una lengua se extingue cuando ya no tiene hablantes nativos utilizadores que la aprendan desde el principio de su vida en el medio familiar y social” (p. 11). Sobre este mismo tema, véase Zimmermann (1999), Terborg y García Landa (2011).

y parcial (no impacta en todos los ciudadanos con igual intensidad) viraje que empieza a cambiar la visión del fenómeno; sin embargo, el castigo babilónico de lenguas embrolladas y dispersas por el mundo por la furia de Yahvé (Génesis 11:1-9) es aún más fuerte que la alegría exultante del don de lenguas que abre la comunicación (Hechos 2:1-15). Más allá de la metáfora, la realidad, precisamente por rica, y diversa, se constituye en reto desde cualquier perspectiva:

La diversidad lingüística en México es amplia y compleja. México ocupa el segundo lugar en el Continente en cuanto a lenguas vernáculas. Aunada a esta amplitud, cabe mencionar las diferentes condiciones en que se encuentran las comunidades lingüísticas entre las que destacan: aspectos cuantitativos respecto a su población total y números de hablantes, los grados de bilingüismo de los individuos, la presencia de situaciones de diglosia respecto al español y aún más en referencia a otras lenguas indígenas presentes en sus contextos territoriales. (Inali, 2006:34)

Como hemos podido apreciar en *Políticas y Acuerdo*, los hablantes de lenguas indígenas se distribuyen a lo largo y ancho de la República Mexicana. De acuerdo con el último censo son poco más de seis millones y representan un 7.2% de la población nacional (Inegi, 2001).

La significativa diferencia que se observa en la concentración de lenguas y hablantes supone en sí misma, una distribución asimétrica de la gama de problemas que la diversidad lingüística supone. Hasta hace muy poco tiempo las lenguas indomexicanas oficialmente reconocidas eran 62 (Inali, 2006:35).¹⁶⁹

¹⁶⁹ En el *Diario Oficial de la Federación*, el 14 de enero de 2008 se publica el *Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales*, en el que se establece la existencia de 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones y 364 variantes lingüísticas: “la realidad lingüística del país es mucho más compleja de lo que en términos generales se ha creído hasta ahora. Además, ha resultado impreciso, al parecer desde siempre, el uso que se le ha dado al concepto de lengua en torno a la diversidad lingüística mexicana [...]” (Inali, 2007:l).

Pertenecen a distintas familias lingüísticas, cada una de ellas con una organización estructural y con una visión de mundo propias; la gran mayoría con variaciones dialectales que pueden ir de dos hasta trece o aún más, como es el conocido caso del mixteco, el zapoteco o el mazateco, lenguas oaxaqueñas, o el de las mayas, cuyas variantes son tan diferentes estructuralmente entre sí, que para algunos autores, ya no son tales variantes, sino lenguas ininteligibles entre sí (Suárez, 1990:41-68). El hecho es que estas múltiples lenguas y sus hablantes crean un complejo camino bifurcado de miedos, el de los indígenas y el de los mestizos.

La historia sin fin

La diversidad lingüística de México ha provocado desde siempre una situación de extrema tensión e incertidumbre en todos los actores de su historia, sólo así se puede explicar la inconsistencia que ha caracterizado a sus políticas lingüísticas, muy especialmente la dirigida a los indígenas, que trata, al menos en el discurso, de atenderla. El problema se gesta como se ha venido mencionando, desde el tiempo de los antiguos mexicanos (véase en este libro, el capítulo *Movimiento*), cuando prevalecía: “una gran diversidad social y cultural en los territorios que habrían de constituir el México actual, pueblos civilizados con un alto nivel de desarrollo y refinación cultural y pueblos de cazadores y recolectores confinados en regiones de refugio” (Carrasco, 1976:168), viviendo todos en medio de otra gran diversidad: “cuando menos 125 idiomas distintos y un número indeterminado de dialectos y variaciones dialectales eran hablados por gentes que no se entendían entre sí por carecer de un medio de relación común” (Aguirre Beltrán y Pozas, 1954:12).

La época prehispánica le lega a la Colonia española esta situación babélica, además añade al embrollo una nueva lengua que, minoritaria en el ámbito recién conquistado, tenía la fuerza y el prestigio de una lengua unificada: el castellano o español, lengua imperial que propiciaba no sólo un nuevo contacto con las demás lenguas, sino un nuevo enfrentamiento de ideologías y

concepciones existenciales. Se instaure, entonces, un nuevo escenario de desconcierto múltiple en el que: “reside la explicación de muchos acontecimientos que caracterizaron la historia de México en las épocas ulteriores” (Ricard, 1986:31).

Como hemos visto a lo largo de este libro, cada momento emblemático de nuestra historia ha reproducido en su propia realidad económica, social y educativa las inconsistencias de una política lingüística que sin consolidarse se impone sobre los indígenas, terminando por debilitar –algunas al extremo– sus lenguas y sus lealtades étnicas.

El Virreinato fue una larga lucha entre reyes, virreyes, caballeros y soldados, misioneros y clérigos por entender una realidad fascinante y sorprendente. Tres siglos de leyes, cédulas, decretos, ordenanzas y pastorales emitidos,¹⁷⁰ ya por los Austrias, ya por los Borbones, no fueron la solución al problema de las lenguas indígenas cuya cantidad y dificultad intrínseca parecía ser la única guía de las contradicciones: el español debía ser el principal vehículo para el adoctrinamiento pero sobre todo lo consideraba: “el único cauce para la transformación¹⁷¹ de los modos de vida de los amerindios” (Cifuentes, 1998:101). Resulta sorprendente constatar como tres siglos no lograron ningún progreso real en cuanto al uso de las lenguas indígenas, pero tampoco ningún avance significativo en el aprendizaje del español, los indios permanecían agazapados entre el silencio y la ignorancia, si acaso, aprender el castellano a medias y olvidar a medias su propia lengua. Los únicos avances sobresalientes fueron para los criollos y la incipiente sociedad mestiza: al joven, beligerante y divi-

¹⁷⁰ Además de las Cédulas Reales conjuntadas en diferentes ramos del Archivo General de la Nación, entre otros muchos autores, sugiero la lectura Brice Heath (1986), Cifuentes (1998), Velasco (1945) y Ruiz de Bravo Ahuja (1977) que ofrecen algunos documentos históricos que atrapan las contradicciones de estos tres siglos de políticas fallidas en torno a las lenguas indígenas. Véanse también Velasco Ceballos (1945), Konetske (1958) y Villoro (1979).

¹⁷¹ Esta voluntad de querer transformar los modos de vida de los indios desde la indumentaria hasta las creencias más ancestrales, es quizá una de las raíces más profundas de la explicación al miedo y sus vertientes en la realidad del indígena mexicano actual. A todas luces no resulta fácil transformar todo un patrón cognoscitivo y conductual sin un alto costo.

dido México independiente no le importó mucho cambiar la herencia colonial, por el contrario, entre las perennes luchas entre liberales y conservadores y la búsqueda de una educación popular encontró cobijo en un estratégico olvido de lo indígena para poder reforzar la unidad y la formación de una nación sólida donde todos entraban y formaban parte.

Las circunstancias le dejaban el paso abierto a una nueva política lingüística, y tras ella una nueva ideología –protestante–, apoyada por la esperanza que William Cameron Townsend,¹⁷² lingüista norteamericano fundador del ILV, le ofrecía a Moisés Sáenz primero y al presidente Cárdenas más tarde. El cardenismo, en este sentido, representa un verdadero parteaguas en la historia de las políticas lingüísticas mexicanas, pues inaugura explícitamente el bilingüismo como acción imprescindible para la integración del indio mexicano, con sus valores y su lengua a la cultura nacional.

No se puede cerrar este panorama de las políticas lingüísticas entramadas con los hitos de nuestra historia, sin mencionar el levantamiento en 1994 del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Este levantamiento tuvo la virtud de sacudir la conciencia de un sector de la población nacional,¹⁷³ al mostrarle la realidad indígena de México. Polémico y controvertido, es indiscutible que el movimiento trajo consecuencias positivas al indigenismo. La *Constitución* refiere en su artículo segundo que: “la nación mexicana tiene una composición

¹⁷² La influencia de Townsend en el indigenismo, la lingüística y la política lingüística mexicana ha sido sustantiva. Este: “misionero estadounidense vivía en Guatemala con los indios cachikqueles desde 1917, y se había hecho lingüista para poder traducir parte de la Biblia [...] llevó a Sáenz a su escuela y le habló de las campañas de alfabetización para enseñar a leer a los indios en su propia lengua. Había ideado un alfabeto para los cachikqueles, analizado el sistema verbal altamente complejo del lenguaje, preparando una cartilla y había comenzado a enseñar a los niños a hablar, leer y escribir en español y en su propio idioma. Sáenz invitó a Townsend a que fuera a México [...]” (Brice Heath, 1986:154).

¹⁷³ Aunque es sorprendente descubrir la ignorancia que, tras más de 20 años del suceso, prevalece sobre esta situación. Los indígenas siguen siendo invisibles para la mayoría de la ciudadanía, y sus lenguas siguen considerándose dialectos en el sentido peyorativo del término. Es preferible no asumir su presencia o vivirlos invisible. Al respecto recomiendo las tesis de Desmet (2004) y de Martínez Casas (1998), y el interesante estudio de Carbó y Salgado (2006).

pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (*Diario oficial*, 2001), y en la nueva política del lenguaje y su nuevo apellido Intercultural Bilingüe.¹⁷⁴

Estas políticas y sus cambios constantes de nombre y de misión: Incorporativista, Integracionista, de Autodeterminación, Evangelizadora, Castellanzadora, Alfabetizadora, Bilingüe, Bilingüe Bicultural o Intercultural Bilingüe, lejos de mitigar el miedo del indígena por manifestar su palabra con voces propias, lo han agudizado y lo han hecho crecer en variados contextos con múltiples y diversas expresiones.

Las consecuencias del miedo en dos escenarios vitales

El contacto conflictivo entre las múltiples lenguas indomexicanas, incluidas sus variantes dialectales, y el español, y la ineficacia de las políticas lingüísticas para superar el conflicto han embrollado con el tiempo las actitudes de los indígenas que se plasman en el campo del miedo, la ambigüedad y la desconfianza. En este apartado me concretaré a describir las consecuencias más sobresalientes de este miedo en dos espacios comunicativos vitales, la familia y la escuela indígenas: “ya que una de las fortalezas o fragilidades de una lengua se puede medir a partir de los contextos privados o públicos que privilegien su uso” (Coronado Suzán, 1999:27). De esta fortaleza y fragilidad penderán la autoestima y emotividad de sus hablantes.

A partir de aquí, cedo la palabra a los indomexicanos –ancianos o jóvenes, maestros y niños–, hablantes de diversas lenguas y pertenecientes a variadas etnias: nahuas, mixtecos, mixes, mazahuas, zapotecos, me’phaas, amuzgos o mazahuas y otras más, muy diferentes entre sí, pero con profundos vasos co-

¹⁷⁴ Este nuevo modelo parece tener mucha más consistencia en sus lineamientos que sus predecesores, que, hasta la llegada de la interculturalidad, en estricto sentido, sólo habían “buscado generalizar la práctica común del español como lengua nacional” (Flores Farfán, 1988:43).

municantes en sus vidas que se encuentran en la frustración, la esperanza, el desaliento, el odio y la resistencia. Todos ellos acogidos bajo los parámetros de la política lingüística más reciente, la intercultural-bilingüe, que asumen el compromiso explícito de devolverles la palabra, pero que distan mucho aún de concretarse en una realidad consistente y permanente. Más allá de los peligros inherentes que emanan de las interpretaciones hechas a la luz de otros parámetros culturales y del peligro de no llegar a la verdadera esencia del sentir indígena, estos testimonios e historias de vida son tomados como experiencias que permiten interpretar la realidad (Jordá, 2002:31)¹⁷⁵ pues hablan de forma genuina en torno a los espacios y los tiempos que propician el miedo en un medio hostil y resbaladizo siempre.

El punto de partida

Antes de entrar en cualquier escenario, el punto de partida obligado para asir la primera gran hebra del ovillo es considerar el profundo efecto de la discriminación que ha arrastrado el indomexicano, nacida del discurso del otro, tan profundo y certero que ha logrado penetrar su pensamiento hasta hacerlo asumir que su lengua no es tal, que es un: “dialecto incompleto, porque carece de gramática y no tiene escritura” (Manrique,1990:403), que es, por tanto, una forma de habla imperfecta. Tan incompleto y trunco que impide el saber y niega de entrada el prestigio y el respeto de los otros que sí hablan una lengua “plena”:

Como que me siento marginado por nuestro *dialecto*. Por qué porque de allí no se le puede pedir nada a nadie, Ya si le pido en otomí al gobernador, al presidente de la república al presidente municipal o diputado, no me va a entender. ¿Verdad? Y aunque esté allí ladre y ladre, nunca me va a entender. ¿Por qué? Porque no es de mi lengua. (Terborg, 2004:273)

¹⁷⁵ Según esta autora, los testimonios permiten descubrir lo “invisible” e interpretar la realidad de los actores, comprendiendo sus pensamientos y sus intereses en su contexto histórico.

Pero esto es el problema; el problema se agrava cuando la escuela de aquella época censura que el *dialecto* es un obstáculo para que los niños aprendan cuando los maestros federales reprenden y castigan a los alumnos que no entienden la clase y aseguran que el “*dialecto es la peor barrera*”. (Muñoz, 2008:282)

Mis compañeros decía que yo hablaba “como gente de los pueblitos”, de la montaña “de la que habla *dialecto*”. (Muñoz, 2008:287)

Luego se ve que son de pueblo y que hablan *dialecto*, no entienden bien la clase. (*Miradas*)

Antes *no sabíamos nada* puro lengua *gracias diosito ya sabe español gracias diosito ya sabe español*. (*Familia*)¹⁷⁶

Los miedos que se tejen en la familia

¿Qué lengua transmitir a los hijos?

Adquirir una lengua es un proceso tan fascinante como complejo que involucra procesos multifactoriales –cognoscitivos, lingüísticos y sociales– cuyo éxito depende en gran medida de la calidad de la interlocución que se dé en esta adquisición. En la realidad indígena mexicana es un hecho tan doloroso como conocido que algunos padres de familia, orillados por las circunstancias y por el miedo, deciden conscientemente abandonar su lengua materna para enseñarles a sus hijos el español, que se convierte, a su vez, en una *sui generis* primera lengua rodeada de situaciones y funciones comunicativas ajenas a

¹⁷⁶ Resulta muy interesante analizar los distintos fragmentos del testimonio que da esta mujer mazahua, cuya vida es fascinante y llena de paradojas. Estos testimonios reportados reflejan nítidamente las contradicciones que se dan en situaciones de conflicto: se oscila entre la deslealtad y el orgullo étnico, el miedo y la valentía, el olvido y el recuerdo.

ella. Con esto, además de transgredir la condición mínima para la reproducción de una lengua, se abre un abanico de problemas de diversa índole, que impacta en amplios sectores del contexto individual y social. Los siguientes testimonios hablan por sí mismos e ilustran situaciones de suyo complejas, confusas y desde muchas perspectivas, inmanejables:

Cuando casó prendió un poquito español con mi esposo Melquíade también prendió y *nos pusimos hablar con los niños [...] con mis hijos grande no hablamos español tres hijo chico no hablamos mazahua y hablamos español. (Familia)*

Crecí en una familia de nahua hablantes donde *se me obligaba a hablar, a pensar y aprender el español. Aunque todo el tiempo escuchaba el náhuatl de mis abuelos [...] nuestros padres querían que nosotros usáramos el español para no ser indios, sobresalir en la escuela y no ser víctimas de los engaños de los no indígenas. (Palemón Arcos, 2005:10. Las cursivas son mías)*

Sí, eso lo que sentíamos porque este por ejemplo *–acaba de decir mis hijos... hablan este en español. Y nosotros hablamos en otomí. Pues me sentía yo mal porque –pues mis hijas hablan en otro idioma y yo [...] porque llega una persona aquí, pues no pues no– este no habla – así este es india, este es indio. (Terborg, 2004:255. Las cursivas son mías).*

Yo hablo español desde muy chiquita porque mi papá ya no me dejó hablar mazahua en la casa ni mi mamá *me pegaban. (Familia)*

Como la familia de mi padre era de una posición social destacada en sus tiempos no se identificaban con los chatinos ya que era fuerte el comentario de desprestigio de los “indios de calzón”. Resulta entonces que *mi mamá tenía prohibido hablarme en chatino y mi padre pues tampoco me hablaba en chatino. (Muñoz, 2008:282. Las cursivas son mías).*

Mi mamá no habla español pero a mi hermanito Giovanni ya no le hablamos en mazateco *mi papá se retenoja*. (*Miradas*)¹⁷⁷

A la luz de la posible decisión de no transmitir la lengua materna a los hijos, surgen un sinnúmero de interrogantes ¿cómo puede ser el proceso de adquisición de una lengua cuando los transmisores no son hablantes nativos de ella y deciden hablarla a sus hijos a riesgo de que sean estigmatizados? ¿Qué clase de competencia tendrán estos niños? ¿Qué tipo de comunicación intrafamiliar y comunitaria se da? ¿Cómo se viven las contradicciones que se generan en el ámbito social? ¿Qué tipo de bilingüismo se generará entre ellos? ¿Qué sucede cuando los niños se enfrentan a los retos de socialización en la escuela? ¿Cómo encara el maestro las ambigüedades de las que probablemente también fue víctima pero que ahora tiene que resolver frente a sus estudiantes?

Las respuestas pueden ser también múltiples. Con respecto a los peculiares procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje trastocados que se dan en estas circunstancias, no es aventurado afirmar que el niño aprenderá un español alejado del estándar, “el que unifica a la comunidad de hablantes en el uso normal y correcto de una lengua” (Weller, 1999:106), y que por ello, a la larga, vivirá infinidad de problemas de muy diversa índole tanto en sus actividades de aprendizaje, meramente cognoscitivas, como emotivas y en la calidad de su comunicación social; su pensamiento se escinde en dos sistemas que portan cosmovisiones totalmente diferentes que, a la larga, se verterá en problemas¹⁷⁸ variados. Así las cosas, resulta paradójico constatar

¹⁷⁷ En una ocasión coincidí con la tía de este niño en la firma de las boletas de calificaciones; ella me relató que cuando era pequeña el maestro le daba varazos si hablaba mazateco en la clase, por lo que aprendió a ocultar su lengua y a menospreciarla. Ahora me decía, “me da miedo hablarla”.

¹⁷⁸ Hallazgos recientes de la investigación en la adquisición de lenguas indígenas, alejadas del patrón occidental y anglosajón, comprueban que el desarrollo del lenguaje como la socialización están mediados por la lengua y la cultura maternas, de tal manera que, si éstos se truncan, incidirán en importantes procesos evolutivos (De León, 2005:31-32). En su investigación, esta autora ilustra cómo adquieren los niños tzotziles su lengua en un especial ámbito de interacción con los adultos de la comunidad, en donde la organización

que, si el móvil de los padres es evitar el estigma a los hijos y ayudarlos a entrar en los terrenos del prestigio que trae consigo hablar español, los resultados revierten su objetivo, porque su peculiar forma de hablar, desviada de la norma, los delata y los marca, y los conduce a otros mundos de temor, de ambigüedad y de rechazo.

El miedo, la vergüenza, la negación de sí mismo

La discriminación, el desconocimiento del español, la negación de la propia lengua y la incompetencia en el uso de ambas han producido en el indígena una gama de sentimientos negativos y frustrantes:

Me comentan mis tías que también cuando piden -piden- este que se pare el camión- y se suben y empiezan a hablar en otomí- *la gente que va sentada también- las ve en forma de-de-de menosprecio.* (Terborg, 2004:20. Las cursivas son mías).

No quieren prender mazahua le da susto. (*Familia*)

Los niños se sienten más cómodos con el español, menos *avergonzados* frente a los otros, entienden más lo que se les explica. (*Leer y escribir*)

No, no les gusta hablar en mixe porque se *burlan* de ellos, se *esconden para hacerlo.* (*Leer y escribir*)

Así pues, intentábamos comunicarnos en español con los demás, pero *había algo en mí que no me permitía hablar con seguridad, sentía que me habían aplastado y arrancado los brazos, que estaba como deforme, que me faltaba algo.* Ese algo era nuestra lengua mixe, que permitía

temporal y espacial son fundamentales para la llegada del *xch 'ulel*, el alma, el entendimiento; Imaginemos las consecuencias emotivas y lingüísticas que supondrá desvirtuar esta dinámica.

diferenciarnos de los otros y nos hacía sentir completos. (Muñoz, 2008:287. Las cursivas son mías).

Uno de los efectos más perniciosos que se percibe ante el miedo de hablar una u otra de las dos lenguas en juego, es la de las estrategias de enmascaramiento y negación que apuntan a un no menos pernicioso juego de solapamiento de la realidad, que conduce, a la larga, a un desquebrajamiento de la identidad y a conductas contradictorias:

Mi mamá cura algunas enfermedades generales cura como las anginas y cura hueso y algunas otras cosas y entonces tiene su capital social y vienen muchas mestizas y mi mamá siempre conversa con ellas en mazahua aunque las otras contestan en español mi mamá siempre está conversando con ellas en mazahua *ella en mazahua y las otras en español y se comunican las otras ya no hablan en mazahua pero lo entienden. (Familia)*¹⁷⁹

Muchas veces eran objeto de burla de los compañeros del pueblo, ellos eran los “indiecitos” y nosotros los del pueblo, de alguna manera éramos superiores. Aquellos hechos calaron hondo en mi persona y *me cambié de “bando” eso incluyó desde cambiar mi ubicación en la sala de clases hasta mi grupo de amigos.* (Muñoz, 2008:282. Las cursivas son mías).

¡No! Maestra, cómo cree que yo hablo *eso* [mazateco], *yo ni le entiendo, yo no soy desos.* (Miradas)

¹⁷⁹ Resulta sorprendente analizar lo relatado por este maestro, quien describe las actitudes de su madre, la mujer mazahua, cuyo testimonio reporté más arriba cuando hablábamos de dialecto. Las ambigüedades que provoca el miedo, la llevan, por un lado, a dar “gracias a diosito” por saber español; pero por el otro, la llevan a usar, como sinónimo de rebeldía y lealtad el mazahua, del que está consciente de que “asusta” a sus nietos.

Los miedos que se tejen en la escuela

¿Escuela monolingüe, bilingüe, intercultural?

La escuela indígena ha sido el recipiente perfecto de las inconsistencias de las políticas lingüísticas y educativas; no bien se acaba de adoptar un modelo cuando se ha de cambiar de forma perentoria y sin mayor reflexión ni evaluación, por otro más prometedor o en boga que trate de derribar las ineficiencias del anterior. Actualmente el modelo intercultural bilingüe es una especie de promesa salvadora porque reconoce y atiende la diversidad lingüística, fomentando el uso y enseñanza de las lenguas originarias en todas sus expresiones (Zimmermann, 1999:163).

Lo cierto es que, a la luz de sus propios testimonios, se desprende que este modelo no ha penetrado del todo en la percepción de los maestros: ni propician una interculturalidad plena, ni mucho menos propician un bilingüismo medianamente equilibrado, en el que las dos lenguas tengan las mismas oportunidades de ser aprendidas. El bilingüismo se ha convertido en una palabra polisémica, sinónimo de improvisación y de mejores oportunidades de ascenso:

Entonces estaba el maestro que se llamaba Natalio, el nos hizo el examen en amuzgo, *pero el no entendía lo que nosotros hablábamos*, como vio que nosotros hablábamos bien, piensa que si hablamos bien. (Jordá, 2002:155. Las cursivas son mías)

En las escuelas indígenas, los maestros viven este novedoso modelo con una variada gama de sentimientos y actitudes, que van desde el desconocimiento hasta el escepticismo, pasando por la indignación, como muestra de ello, la contundente respuesta de un maestro zapoteco cuando le pregunté qué opinaba de la Educación Intercultural Bilingüe:

La educación bilingüe intercultural es un planteamiento institucional es una práctica racista disfrazada. (Barriga Villanueva, 2004a:28. Las cursivas son mías).

Los miedos de los maestros

Las políticas lingüísticas, en su mayoría, más retóricas que aplicadas, dejan una honda huella en los maestros, quienes protagonizan una especie de tragedia-comedia en varios actos: evaden la lengua originaria de los niños; la prohíben; y ocultan su propia lengua materna: “en la escuela, el maestro bilingüe enfrenta el reto cotidiano de una educación bilingüe como lo prescribe la norma, para lo cual echa mano de sus propios recursos, crea y recrea, concepciones y prácticas generadas en el pasado” (Jordá, 2002:24). Desde tiempo atrás el maestro bilingüe es una figura clave en el ámbito de la educación indígena; en las últimas décadas, a la par de los acontecimientos históricos y del surgimiento de las nuevas políticas, empezó a dejar el perfil de humilde e impreparado joven, que acaso contaba con la primaria pero cuyo valor radicaba en que sabía leer y escribir en español: “la escolaridad de los maestros bilingües ha avanzado considerablemente, quienes desde 1991 empezaron a recorrer la pirámide educativa, de tal suerte que cada vez son más los que realizan estudios universitarios” (Jordá, 2002:2), lo que significa una mayor toma de conciencia no sólo de la realidad educativa sino del significado que supone el aprendizaje de dos lenguas. Así y todo, la generalidad de los maestros bilingües sigue arrasando vicios ancestrales en su concepción de la lengua materna: “su trabajo está cruzado por el estigma de ser indio, el cual se constituye de prejuicios raciales lingüísticos” (Jordá, 2002:18), que se cruzan a su vez con los prejuicios y las expectativas de progreso y bienestar que en ellos pone la comunidad y los padres.

Describo aquí un conjunto de variadas situaciones que han acorralado en el miedo, las más de las veces, al maestro bilingüe en su labor docente: formación curricular deficiente, la fuerza del español que desplaza y suplente las “deficiencias” de las lenguas originarias, las presiones de los padres de familia y la insensibilidad del sistema magisterial. Situaciones todas ellas perturbadoras, como la de no dominar ni la lengua materna ni el español como para ser un verdadero maestro bilingüe:

La verdad se me ha dificultado bastante, porque no tengo digamos una metodología definida en la cual tenga que sustentarme para trabajar. *La lengua materna yo lo utilizo como muletilla*, como apoyo nada más como apoyo nada más, no puedo hacer traducciones en materias de ciencias naturales [...] *yo realmente me encuentro atorado*. (Rodríguez, 2008:33. Las cursivas son mías).

El maestro *desconoce* muchos principios básicos de la lengua entre éstas la gramática. (*Leer y escribir*)

Uno de los problemas es que nosotros en el sistema indígena empezamos a trabajar muchas veces con mucha falta de preparación de conocimientos básicos de cómo saber llevar, o cómo encausar una buena educación. (Jordá, 2002:191)

No enseñamos [la lengua materna de los niños] por la falta de una formación profesional para darle un valor a la lengua materna igual q' la dominante. (*Leer y escribir*)

Durante mi educación primaria fue duramente reprendido quien hablara en L1 y por supuesto ni se pensaba que el náhuatl se pudiera escribir, pues era una lengua de “indios” y por tanto “inferior”. Por lo cual mi lengua materna, únicamente lo usaba a nivel oral. (Rodríguez, 2008:9)

El español ¿la panacea?

El español tiene un valor incuestionable en la escuela indígena y un peso definitivo, ya emotivo, ya académico, para todos los actores en juego; por inaudito que parezca y pese a la política vigente: “la efectividad de la escuela indígena será notoria donde el español haya desplazado, en buena medida a la lengua minoritaria” (Podestá, 2000:39):

Se me facilita enseñar en español porque es la lengua materna de los niños aunque radiquen en una comunidad indígena. (Leer y escribir)

No enseñó la lengua indígena muchas veces sólo se usa la L1 como medio para transmitir la segunda lengua en español. Otro es que el maestro tiene esa decadencia para enseñar la lengua materna, por eso no la enseña. (Leer y escribir)

El español ha sido mi lengua de estudio, fundamental para la comunicación en la escuela donde *desde niño se niega el mazahua. (Familia)*

Para los padres el español es la lengua que deben aprender [sus hijos] y que les sirve en el futuro. (Leer y escribir)

Los niños prefieren el español y piensan que es mejor que su propia lengua. (Leer y escribir)

El que no estudia [español] o no sabe leer pierde o lo engañan como un niño, como niños nos hacían [...] es triste. No aquí de la vida muchos no es cualquier cosa, aquí necesita uno fijarse para vivir, y si no se va uno de cabeza, hay que echarle sentido y estudiar. (Rodríguez, 2008:25. Las cursivas son mías).

Sin embargo, aparecen otras vetas de realidad que ilustran la complejidad de las situaciones y los mitos que se han construido en torno al español, como el gran remedio y la lengua dominante que aplasta a las lenguas originarias:

El problema es que no hablamos español, sólo aprendimos mínimamente el español y nos hace falta hasta hoy en día para el dominio completo. (Leer y escribir)

La clase de español es aburrida porque *no lo comprenden*, no se utiliza en la comunidad, nadie es hablante de él. (Jordá, 2002:224. Las cursivas son mías).

Yo casi siempre, pensemos, *tuve un problema para desenvolverme en castellano*, pues donde yo estudiaba, alguna pregunta no le vas a entender porque la causa era hablar el náhuatl y entonces el español lo dejamos fuera [...] *ya en la secundaria de a fuerzas tienes que entrar al español*. (Palemón, 2005:90. Las cursivas son mías).

En medio de políticas confusas y discriminatorias el maestro ha aprendido que su lengua no tiene escritura y que es incompleta (de ahí que uno de los pilares donde se cimienta el prestigio del español es el de la escritura alfabética). De pronto, merced también a las políticas, escribir en la lengua indígena es un punto medular para la reivindicación de sus hablantes. Sin embargo, los problemas empiezan desde el alfabeto pues no todas las lenguas indomexicanas tienen los mismos sistemas consonánticos y vocálicos que el alfabeto latino, el modelo que comúnmente se impone:

Prefiero enseñar en español porque se me facilita más la escritura, *ya que el mixteco es tonal y que se dificulta representar los sonidos*. (Leer y escribir)

Pensando muy bien sobre esta situación, no se enseña la lengua indígena; en las escuelas bilingües indígenas, *por falta de conocimiento de las grafías otro la falta de conciencia para valorar la L1*. (Leer y escribir)

El principal problema es que *la lengua mixteca es tonal y es difícil de representar el sonido de algunas grafías* porque existen varias palabras que pueden tener diversos significados. (Leer y escribir)

Si hay alfabeto, *pero es muy diferente porque en nahuatl hay 17 grafías y dos compuestas*. (Leer y escribir)

La insensibilidad del sistema también genera miedo

Una de las aberraciones vigentes aún en la organización de la estructura de la escuela indígena es la de enviar a trabajar a maestros hablantes de una lengua dada a comunidades cuya lengua es diferente, creando una verdadera Babel. Ante esta circunstancia, al maestro no le queda más remedio que usar el español como lengua franca, con resultados irreversibles en la peculiar clase de bilingüismo que se genera (Barriga Villanueva, 2007b:22):

Y en muchas ocasiones la lengua de los niños a los que por desubicación lingüística no les pueden enseñar en las escuelas bilingües su lengua. (*Leer y escribir*)

Los que nos atendieron eran de otros lugares, al igual ellos no hablaban el mixteco. (Muñoz, 2008:285)

Era una maestra de una comunidad cercana a mi pueblo no hablaba el mixteco pero jamás nos comprendió. (Muñoz, 2008:284. Las cursivas son mías).

Víctimas y verdugos, otra vez los padres

Aunada a los problemas inherentes a la estructura y semántica de las lenguas que enseñan –cuando sí las enseña–, los maestros están rodeados por la amenazante presión de los padres, que se mueven con la firme convicción entre la diferencia del saber una lengua, poseerla como algo intrínseco y aprenderla:

Ya de adulto y como maestro bilingüe viví la misma situación de mi niñez [de ser obligado a hablar español]. Sólo que ahora el maestro de español era yo y *los niños que llegaban a mis aulas eran hablantes de náhuatl a los que sus padres mandaban a aprender el español.* (Palemón, 2005:10. Las cursivas son mías).

He enfrentado al problema con los propios padres de familia porque ellos *no están de acuerdo que sus hijos aprendan a leer y a escribir [me 'phaa] porque ellos ya saben hablar en su lengua. (Leer y escribir)*

El rechazo de los padres de familia [de que sus hijos aprendan en sus lenguas] porque argumentan que *mandan a sus hijos a la escuela para que aprendan el español ya que el mixteco ya lo saben hablar. (Leer y escribir)*

No, porque ahí intervienen los padres de familia, *diciendo que no debe los maestros enseñar lengua materna de los niños ya que ellos ya sabe hablar muy bien en la lengua materna. (Leer y escribir)*

Los aterradores resultados del miedo que provoca el miedo

Las difíciles situaciones que enfrentan los maestros y el miedo que les producen, los llevan a acciones extremas que despliegan un haz de situaciones negativas:

El otro día fui a ver a un señor, allí escuché que a ustedes [los maestros] *no los dejan hablar el náhuatl porque parecen animales. Pues sí porque ello piensan que les decimos picardías, pero nosotros de por sí usamos el mexicano. (Palemón, 2005:169. Las cursivas son mías).*

Al recordar ahora me dan ganas de llorar. En una ocasión le pedí permiso para ir al baño, pero lo hice en mixteco, me dijo que se lo dijera en español si no no me daba permiso, me asusté y me dieron ganas de llorar, no podía hablar en español, opté por ignorarla y me fui al baño... a mi regreso la maestra estaba esperándome con una vara en la mano, me dijo quien te dio permiso *le contesté Nayoo en mixteco que significa "nadie" vi la vara que llega y sentí como caía sobre mi espalda me puse a llorar, le supliqué en mixteco que me dejara en paz que no podía dirigirme a ella en español... no me hizo caso y siguió golpeándome. (Muñoz, 2008:284. Las cursivas son mías).*

Tú naciste en el mes que nacieron los burros, porque no entiendes nada, ya te he dicho que ya no hables mixteco porque por eso no entiendes, no comprendes, no razonas, eres más orejona que el burro –y me golpeó varias veces en la palma de la mano y en los tobillos. (Muñoz, 2008:284)

Los alumnos dejaron de acudir a la escuela secundaria porque los maestros de grupo los discriminaban y los regañaban. Este es un problema no sólo para los mixtecos sino para los nahuas *porque los maestros les han prohibido hablar la lengua náhuatl*. Este es un error que cometí, lo reconozco porque acepté la propuesta de los maestros de grupo porque los maestros no entendían. Y aunque yo lo entiendo, no quería hablar porque los maestros de grupo pensarían que hablaba mal de ellos. Es un error que cometí lo reconozco. (Rodríguez, 2008:34. Las cursivas son mías).

Por la acción que realizaba la maestra le llegué a tener un odio intenso [...] Era tal el odio que sentía por ella que hasta desee su muerte [...] porque a pesar de ser una señora que vivía de nosotros, que comía por nuestra existencia *no entendía nuestra forma de ser, nuestros pensamientos y nuestras necesidades*. (Muñoz, 2008:284. Las cursivas son mías).

Consideraciones finales

Por la naturaleza de este trabajo, resulta aventurado tratar de concluir acerca de un fenómeno tan versátil y complejo; primero, porque la interpretación siempre estará sesgada por las propias emociones y parámetros culturales, que impiden llegar a la esencia prístina del miedo de los otros, los indígenas; y segundo, porque, de hecho, es difícil verbalizar de manera objetiva todo lo que provoca el miedo; sin embargo, se pueden retomar los hilos más resistentes de la trama que hemos seguido. El miedo ha habitado al indígena y ha poblado su vida de ambigüedad.

El miedo del indígena construye una peculiar arquitectura de cimientos negativos: no ser, no participar, no hablar, vivirse invisible. El miedo, que ha estado presente en la vida de los indígenas precipita grandes espacios de tensión y resistencia, callada, contenida, agresiva a la vez que sumisa. El miedo a la palabra de los indígenas mexicanos, no es reciente, se gestó en tiempos muy remotos, pero se ha ido transformando y ha tomado características y manifestaciones particulares en momentos significativos de la historia. Estos miedos comparten plenamente los rasgos distintivos de la diversidad indomexicana, tan positiva y promisoría, como negativa y desestabilizadora. En cada comunidad el problema se vive y transcurre de diversa manera, a veces, con manifestaciones diametralmente opuestas. Lo que para unos es estigma, para otros es prestigio. Lo que para unos es desplazamiento, para otros es motor de revitalización.

La apabullante diversidad lingüística del país ha sido un factor determinante que hizo que desde muy pronto se luchara por abatir el plurilingüismo e imponer el español con políticas lingüísticas por demás endebles y esencialmente discursivas. A pesar de permear todo el ambiente la actual política intercultural bilingüe, esperanzadora, y en apariencia más sólida que las anteriores, no está consolidada y es aún aplicada en forma exclusiva para los indígenas de manera vertical. No hay tal interculturalidad para el mestizo.

Paradójicamente, ni con toda la fuerza del español, el indígena no ha sofocado del todo su lengua porque genera estrategias para mantenerla, una de ellas, acallando su voz, y solapándose en otra lengua. En este juego de fuerzas, el resultado no ha sido el óptimo, se da un bilingüismo mistificado, en la mayoría de los casos: ni se es competente en la lengua materna ni se es competente en español.

Hoy por hoy, la familia y la escuela son los escenarios idóneos para la reproducción del miedo y sus sinónimos de manera nítida y contundente; hay temor, vergüenza y negación; no obstante, siguiendo el patrón de las contradicciones generadas en un espacio de temor, son también los lugares clave

para reivindicar la lengua indígena. Si bien, los actores de este drama, niños, padres y maestros se encuentran escindidos entre la ignorancia y el temor, están motivados por una avidez enorme por el conocimiento.

Por último, es preciso destacar que dentro de esta intrincada arquitectura de tensión y miedos, el indio no ha estado solo, ha ido siempre muy subrepticamente acompañado por el mestizo, que en un extraño juego de espejos reproduce y soslaya el miedo, muy a su manera... negándolo.

Epílogo

Fiel al significado de epílogo, recapitulo sobre las ideas centrales que flotan en esta antología. Es indiscutible que las políticas lingüísticas entramadas en una relación simbiótica con las educativas han sido a lo largo del tiempo inconsistentes y antagónicas, provocando con ello fisuras irremediables en la conformación de una identidad mexicana. Dada la magnitud de la diversidad étnica y lingüística de nuestro país, sería injusto generalizar sobre los resultados que estas políticas han dado a lo largo de los tiempos. Sabemos que la complejidad de esta diversidad desemboca en multiplicidad de situaciones, bien locales, bien regionales, bien nacionales. De comunidad a comunidad lo que es orgullo para algunos, es estigma para otros; lo que se entierra y enmascara en el olvido, se pelea en la resistencia y en la revitalización. La versatilidad resulta pues inherente a la complejidad.

En el caso de esta antología, los resultados más sobresalientes entran en el campo semántico de la contradicción, ambigüedad, inconsistencia, repetición, discurso sin acción, cuyas consecuencias lamentablemente se traducen en la pérdida de las lenguas y con ellas visiones de mundo irrecuperables. La interculturalidad y su gran discurso de unión, de convivencia de culturas, no logra penetrar en la conciencia ni de los maestros ni de los padres y mucho menos de los niños. No es un concepto que se transforme en vida y acción, es una palabra vacía de contenido que es rebasada por las necesidades acuciantes de progreso y bienestar social. Prueba de ello es la sobra amenazadora de un nuevo problema ingente y aparentemente irremediable, la aparición del inglés como lengua obligatoria en la educación básica, que viene a sumarse a las peculiaridades del bilingüismo mexicano: ni se dominan dos lenguas, ni se comparten las ideologías que ambas detentan. Una tercera lengua viene a embrollar más el panorama babélico de la realidad lingüística mexicana. ¿Qué hacer para transformar este embrollo en alegría exultante del dominio de lenguas?

Podría hablar aquí del camino más transitado y desgastado con el tiempo, la crítica a las políticas, a las leyes, a las instituciones. Todos somos responsables de una situación destinada al confort y al olvido; si cumpliéramos con el clásico corte de la sociolingüística y de la política del lenguaje que divide la planificación entre estatus y *corpus*, los investigadores dejaríamos mucho que desear sobre la segunda parte.

¿Por qué no volver a la cara luminosa de la resistencia indígena, que ha hecho prevalecer sus culturas más allá del paso del tiempo?

Bibliografía

- Aguilar, C. A. (2003), *¿Me cuentas un cuento? Relaciones entre frases nominales, referencia y cohesión en narraciones orales infantiles*, tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Aguirre Beltrán, G. (1983), *Lenguas vernáculas, su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, México, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) (Ediciones de la Casa Chata, 20).
- _____ (1981), "El Instituto Lingüístico de Verano", en *América Indígena*, vol. XLI, núm. 3, pp. 435-461.
- _____ (1970), *El proceso de aculturación en México*, prólogo de Ángel Palerm, 2ª ed., México, Universidad Iberoamericana (Colección del Estudiante de Ciencias Sociales, 2).
- _____ y R. Pozas (1981), *La política indigenista en México. Métodos y resultados. Tomo II. Instituciones indígenas en el México actual*, México, Instituto Nacional Indigenista (INI) (SEP-INI, 20).
- _____ (1954), *Instituciones Indígenas en el México actual*, Tomo VI, México, INI.
- Alcaraz, E. y Martínez, M. A. (1997), *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona, Ariel.
- Álcides Reissner, R. (1983), *El indio en los diccionarios. Exégesis léxica de un estereotipo*, México, INI.
- Arias Álvarez, B. (1985), *Deformaciones del español en hablantes mazahuas y posibles causas que las originan*, tesis de licenciatura, UNAM.
- Arizpe, L. (1976), *Indígenas en la Ciudad de México. El caso de las "Marías"*, México, SEP.
- Avilés, K J. y A. Terven (coords.) (2011), *Entre el estigma y la resistencia: dinámicas étnicas en tiempos de globalización*, México, CIESAS-El Colegio de Michoacán (Publicaciones de la Casa Chata).
- Backhoff Escudero, E. et al. (2008), *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- _____ (2006), *El aprendizaje de la expresión escrita en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*, México, INEE.
- Baker, C. (1992), *Attitudes and Language*, Bristol, Multilingual Matters.
- Barriga Puente, F. (2005), *Los sistemas pronominales indoamericanos*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) (Colección Científica).

- Barriga Villanueva, R. (2014a), “De títulos, principios y finales. Narraciones escritas de niños monolingües y bilingües mexicanos”, en *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, Barriga Villanueva, R. (coord. y ed.), México, El Colegio de México (Colmex).
- _____ (2014b), “De la controvertida interculturalidad: reflexiones a dos estudios de caso”, en *Lenguas, estructuras y hablantes: estudios en Homenaje a Thomas C. Smith Stark*, vol. 2, Barriga Villanueva, R. y Herrera Zendejas, E. (coords. y eds.), México, Colmex.
- _____ (2011), “Avatares de la enseñanza del español: Una tríada inseparable: niños – maestros – libros”, en *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, Barriga Villanueva, R. (ed.), México, Colmex-SEP-Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- _____ (2010), “Una hidra de siete cabezas y más: La enseñanza del Español en el siglo xx mexicano”, en *Historia sociolingüística de México*, Barriga Villanueva, R. y Martín Butragueño, P. (dirs.), vol.2, México, Colmex.
- _____ (2009a) “Miedo a la palabra”, en *Los miedos en la historia*, Elisa Speckman Guerra, Claudia Agostini y Pilar Gonzalbo Aizpuru (coords.), México, El Colegio de México-Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM, 2009, pp. 395-428.
- _____ (2009b), “Paradojas: Una política lingüística en la transición de dos siglos”, en *El hispanismo omnipresente. Homenaje a Robert Verdonk*, De Maeseneer, R., Jongbloet, I., Vangehuchten, L., Van Hecke, A. y Vervaeke, J. (eds.), Bruselas: University Pres Antwerp.
- _____ (2009c), “Las paradojas de las lenguas en contacto: el caso de una familia mazahua”, en *Entre las lenguas. Entre las lenguas indígenas, la sociolingüística y el español. Estudios en homenaje a Yolanda Lastra*, Islas, M. R. (ed.), México, El Colegio de Jalisco.
- _____ (2008), “Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 39, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 1229-1254.
- _____ (2007a), “El bilingüismo, piedra de toque en la política lingüística mexicana”, en *La Rumania en interacción: entre historia, contacto y política. Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann*, Schrader-Kniffki, M. y Morgenthaler García, L. (eds.), Frankfurt Madrid, Vervuert-Iberoamericana.
- _____ (2007b), “La cara oscura del bilingüismo en México”, en *Actas del Segundo Simposio Internacional en Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina, Bilinglatam*, Ordoñez, C. (ed.), Bogotá, Universidad de los Andes.

- _____ (2005), “Leer y escribir en dos mundos. La realidad indomexicana”, en *Aprender a leer y a escribir en diferentes lenguas y realidades*, Matute, E. (ed.), Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- _____ (2004a), “La interculturalidad en tres respuestas”, en *Papeles de trabajo. Revista del Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-Sociales*, núm. 12, Argentina: Universidad Nacional del Rosario, pp. 121-141.
- _____ (2004b), “La interculturalidad en tres preguntas”, en *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*. Ed. Sarah Corona y Rebeca Barriga Villanueva. México-Ciudad Zapopan: Universidad de Guadalajara, UAM, pp. 18-40.
- _____ (2003a), *El cardenismo, hito crucial en la política del lenguaje en México*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Lingüística, Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- _____ (2003b), “El deseo y la realidad. La enseñanza del español a los indígenas mexicanos”, en *Cambio lingüístico y normatividad*, Colombo, F. y Soler M. A. (coords.), México, UNAM-Instituto de Investigaciones Filológicas, (Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica, no. 49).
- _____ (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares. “un solecito calentote”*, prólogo de María Rosa Solé, México, Colmex.
- _____ (2001) “Oralidad y escritura: una encrucijada para las lenguas indígenas” en *Caravelle. Homenaje a Georges Baudot*, Gilard, J. (ed.), núm. 76-77, pp. 611-621.
- _____ (1998), “El movimiento pendular: historia de la política del lenguaje en México”, en *Desde el Sur. Humanismo y Ciencia*, UNAM, 11, pp. 62-67.
- _____ (1995), “Entre la espada y la cruz. Las políticas lingüísticas en el México Colonial”, en *Actas del Encuentro de Mexicanistas en Holanda, 1994*, Papousek, D. y Barriga Villanueva, R. (comps.), Groningen, Universidad de Groningen-Colmex.
- _____ (1976), *El sistema lancasteriano: un remedio para la enseñanza del español en el México independiente*, tesis de licenciatura, UNAM.
- _____ y S. Corona Berkin (2004), “Introducción”, en *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*, Corona Berkin, S. y Barriga Villanueva, R., 2ª ed., México, H. Ayuntamiento Constitucional de Zapopan-Universidad de Guadalajara-UAM-Xochimilco.
- _____ y C. Parodi (1999), “Alfabetización de indígenas y política lingüística entre discursos” en *Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas de las naciones de América*, Herzfeld, A. y Lastra, Y. (eds.), México, Editorial Unison (Colección Lingüística, Serie Simposios).

- Baudot, G. (1977), *Utopie et histoire au Mexique. Les premiers chroniqueurs de la civilisation mexicaine. (1520-1569)*, Toulouse, Privat.
- Bertely Busquets, M. (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós (Maestros y enseñanza, 6).
- _____ (1998), “Educación indígena del siglo xx en México”, en *Un siglo de educación en México*, Tomo II, Latapí, P. (ed.), México, FCE.
- Bialystok E., et al. (2005), “Effect of bilingualism concognitive control in the Simon task: evidence from MEG”, en *NeuroImage*, 24, pp. 40-49.
- Biblia de Jerusalén* (1981), Bilbao, Desclee de Brouwer, 1981.
- Blanche Benveniste, C. (1998), *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa Editorial.
- Bonfil Batalla, G. (2001), *México profundo. Una civilización negada*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Lecturas mexicanas 4).
- _____ (1995a), “Senderos, Baches y avenidas, hacia el pluralismo cultural”, en *Obras escogidas de Guillermo Bonfil*, Tomo 2. Obra publicada, selección y recopilación de Lina Odena Güemes, México: INI-INAH-DGCP-Conaculta-FFNFE-SRA-CIESAS.
- _____ (1995b), “Un concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial”, en *Obras escogidas de Guillermo Bonfil*, Tomo 1. Obra publicada, selección y recopilación de Lina Odena Güemes, México: INI-INAH-DGCP-Conaculta-FFNFE-SRA-CIESAS.
- Bracho, T. (2002), “Educación y pobreza en México, 1984, 1996”, en *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Reimers F. (coord.), traducción de G. Solana Alonso, Madrid, la Muralla.
- Brice Heath, S. (1986), *La política del lenguaje en México: De la colonia a la nación*, México, SEP-INI.
- Bruner, J. (1992), “The narrative construction of reality”, en *Piaget’s Theory: Prospects and Possibilities*, Beilin, H. y Pufall, P. (eds.), Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Bueno Holle, Juan José (2006), “La alternancia de códigos y la Teoría de la Relevancia: un estudio de corpus”, tesis de maestría, México, UNAM.
- Campbell, L. et al. (1986), “Mesoamérica as a linguistic area”, en *Language*, núm. 62, pp. 530-570.
- Carbó, T. y E. Salgado (2006), “¿Invisibilidad de las lenguas indígenas en la prensa nacional mexicana o el recuento de un olvido (1984-1995)?”, en *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, Terborg, R. y García Landa, L. (coords.), México, UNAM-Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- Cárdenas Demay, A. (2004), *Ideología y poder en la minorización de las lenguas indígenas*, tesis de Maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Carrasco, P. (1976), “La sociedad mexicana antes de la Conquista”, en *Historia general de México*, tomo I, México, Colmex.

- Caso, A. (1973), "Instituciones indígenas precortesianas", en *La política indigenista en México*, Caso, A., Zavala, S., Miranda, J., y González Navarro, M. (eds.), México, SEP-INI.
- Caso, A. et al. (eds.) (1973), *La política indigenista en México*, México, SEP-INI.
- Castillero, A. (1997), "Las barreras lingüísticas de la evangelización", en *Estudios y debates regionales andinos*, núm. 97, Calvo Pérez, J. y Godenzzi, J. C. (comps.), Cuzco, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Castillo, I. (1968), *México y su revolución educativa*, prólogo de Ignacio Márquez Rodiles, 2ª ed., México, Pax.
- Castro-Caldas, A. (1998), "Neurobiological substrates of illiteracy", en *The Neuroscientist*, núm. 6, vol. 6. pp. 475-482.
- Castro, E (1954), "Trayectoria ideológica de la educación en México", *Historia Mexicana*, vol. IV, núm. 2, octubre-diciembre, pp. 198-217.
- Catach, N. (comp.) (1996), *Hacia una teoría de la lengua escrita*, traducción de Lía Varela y Patricia Willson, Barcelona, Gedisa (Colección LEA).
- Ceballos, R. (2013), *El papel de la escritura en el desarrollo lingüístico infantil: segmentación y acentuación*, Tesis de Doctorado, Colmex.
- Celote Preciado, A. (2010), "Enseñanza del mazahua en la Universidad Intercultural del Estado de México", en *homenaje a Yolanda Lastra. X Coloquio internacional sobre Otopama*, Salazar Peralta, A. M. y Kugel, V. (eds.), México, Inali-UNAM-IIA-Hmunts' a Hem'i Centro de Documentación y Asesoría Hñähñu, pp. 345-352.
- _____ et al. (2004) "La pertinencia de la Universidad Intercultural en el municipio de San Felipe del Progreso, Estado de México", en *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*, Corona Berkin, S. y Barriga Villanueva, R. (coords.), México, Universidad de Guadalajara-UAM, pp. 133-145.
- Chamoreau, C. y Y. Lastra (eds.) (2005), *Dinámica lingüística de las lenguas en contacto*, México, Universidad de Sonora.
- Cifuentes B. (1998), *Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*, con la colaboración de L. García, México, CIESAS-INI.
- _____ y J. L. Moctezuma (2006), "Mexican indigenous languages and the national censuses: 1970-2000" en *Mexican indigenous languages at the dawn of the 21st century*, Alemania, Editorial Margarita Hidalgo-Mouton de Gruyter, pp. 191-245.
- Coatsworth, J. H. (2000), "Comentario", en *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, Reimers, F. (coord.), Madrid, Editorial La Muralla.

- Colombo Airoldi, F. y M. A. Soler Arechalde (coords.) (2003), *Cambio lingüístico y normatividad*, México, Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM, (Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica, núm. 49).
- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos* (2003), 145ª edición revisada y actualizada por Carbonell, M., México, Porrúa.
- Corona Berkin, S. y R. Barriga Villanueva (coords.) (2004), *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*, México, Universidad de Guadalajara-Ciudad Zapopan-UAM.
- Coronado Suzán, G. (1999), *Porque hablar dos idiomas es como saber más: Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*, con la colaboración de J. Briseño, Ó. Mota Gómez, M. T. Ramos Enríquez, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Cosío Villegas, D. (1956a), *Historia moderna de México*, México: Colmex-Hermes.
- _____ (1956b), *Historia moderna de México. La república restaurada; La vida social*, vol. III, México, Colmex-Hermes.
- Coutu, N. (2009), *El desempeño de los alumnos indígenas migrantes en las escuelas públicas primarias en la Ciudad de México. El programa de educación intercultural bilingüe: un estudio de caso*, tesis de Maestría, UNAM.
- Da Silva Gomes, H. y A. Signoret Dorcasberro (2005), *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México, Trillas-CELE-UNAM.
- De Granda, Germán (2002), “El noroeste argentino. Área lingüística andina”, en *Cuadernos de Filología. El indigenismo americano*, Azucena Palacios y Ana Isabel García Tesoro (coords.), Valencia, Universitat de València, pp. 59-81.
- De Houwer, A. (1995), “Bilingual language acquisition”, en *The handbook of child language*, Fletcher P. y Machinney, B. (eds.), Cambridge, Blackwell.
- De León, L. (2005), *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacatán*, México, INAH-CIESAS.
- Desmet Argain, C. (2006), “Vicisitudes en torno a los derechos lingüísticos”, en *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, Terborg, R. y García Landa, L. (coords.), México, UNAM-Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- _____ (2004), *Un estudio exploratorio de las actitudes de estudiantes universitarios hacia las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes*, tesis de Maestría, UNAM.
- Diario oficial de la Federación* (2008), México, Gobierno Federal de la Nación.
- Diario oficial de la Federación* (2003), México, Gobierno Federal de la Nación.
- Diario oficial de la Federación* (2001), México, Gobierno Federal de la Nación.
- Diario oficial de la Federación* (1992), México, Gobierno Federal de la Nación.

- Díaz-Couder, Ernesto (1998), "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica", en *Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico: educación, lenguas, culturas*, núm. 17, pp. 11-30.
- Dietz, G (2006), "Prólogo", en *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, Bertelley Busquets, M. (coord.), México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Publicaciones de la Casa Chata).
- _____ et al. (2011), *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP-CGEIB.
- Durin, S. (2007), "¿Una educación indígena intercultural para la ciudad?", en *Frontera norte*, vol. 19, núm. 38, julio-diciembre, pp. 63-91.
- Eliade, M. (2001), *El mito del eterno retorno. Arquetipos y repetición*, 2ª reimpresión, Argentina, Emecé Editores.
- Estrada Fernández, Z. (1999), "Pima bajo, entre comunidad e influencias externas: un caso de supervivencia" en *Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas en las naciones de América*. Lastra, Y. y Herzfeld, A. (eds.), México, Universidad de Sonora.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1999), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, 19ª ed., México, Siglo XXI Editores.
- _____ et al. (1998), *Caperucita roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Barcelona, Gedisa.
- _____ y B. Rodríguez (1994), *Las condiciones de alfabetización en el medio rural*, México, CINVESTAV.
- Ferrer, M. y M. Bono (1998), *Pueblos indígenas y Estado nacional en México en el siglo XIX*, México, UNAM.
- Fishman, J. A. (1967), "Bilingualism with and without diglosia; diglosia with and without bilingualism", en *Social Issues*, vol. 23, núm. 2, pp. 28-38.
- Flores Farfán, J. A. (2002), "¿Existe una lectura intercultural?", en *Forma y función de la cultura escrita en algunas zonas indígenas. VII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y escritura*, Barriga Villanueva, R. (coord.), México, [Mesa de discusión].
- _____ (1988), "Elementos para un análisis crítico de la educación bilingüe-bicultural", en *Papeles de la Casa Chata*, núm. 4, pp. 41-48.
- Flores Laffont, I. (2007), *Leo, comprendo y no existo. Niños indígenas en una escuela urbana de Guadalajara*, tesis de Maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

- García Canclini, N. (2005), "La antropología en México y la cuestión urbana", en *La antropología urbana en México*, García Canclini, N. (coord.), México, UAM-FCE-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Biblioteca mexicana).
- García Cubas, A. (1904), *El libro de mis recuerdos*, México, Imprenta de Arturo García Cubas Hermanos Sucesores.
- García Landa, Laura Gabriela y Roland Terborg Schmidt (2011), "La vitalidad de las lenguas indígenas en México: un estudio en tres contextos", *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*, Laura Gabriela García Landa y Roland Terborg Schmidt (coords.), Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-UNAM, México, pp. 11, Sociolingüística: Políticas Lingüísticas. Lenguas Mexicanas.
- García Landa, Laura Gabriela (1997), *Leer y Escribir para qué. Prácticas y Usos Culturales. Un estudio desde la etnografía de la comunicación*, tesis de Maestría, Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- García Tesoro, Ana Isabel (2005), *Cambio lingüístico inducido por contacto en español: el caso de Guatemala. Estudio del sistema de pronombres átonos en áreas de contacto con la lengua maya tzutujil*. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Filología Española.
- _____ (2003), "Sistemas pronominales del español en contacto con lenguas amerindias", en *Interlingüística*, núm. 13, vol. 2. pp. 245-260.
- _____ (2002), "El español en contacto con lenguas mayas: Guatemala", en *Cuadernos de Filología. El indigenismo americano*, A. Palacios y A. I. García Tesoro (coords.), Valencia, Unversitat de València. pp. 31-58.
- Garza Cuarón, B. (coord.) (1998). *Políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones-UNAM.
- _____ (1997), "Las políticas lingüísticas en el mundo de hoy: panorama general", en *Políticas lingüísticas en México*, Garza Cuarón, B. (coord.), México, La jornada Ediciones-UNAM.
- _____ y P. Levy Brzezinska (eds.) (1990), *Homenaje a Jorge A Suárez. Lingüística indoamericana e hispánica*, México, Colmex (Estudios de Lingüística y Literatura, 18).
- Gómez Quintanar, M. (2011), "Reflexividad de docentes mixtecos sobre los idiomas mixteco (Tu'unSavi) y español (Tu'unJa'an)", en *Configuraciones y reconfiguraciones... Impactos de la reflexividad sociolingüística, de las políticas del lenguaje y de la variabilidad fónica en las lenguas históricas*, Muñoz Cruz, H. y Santana Cepero, E. (coords.), México, UAM, Unidad Iztapalapa, Departamento de Filosofía-Ediciones del Lirio (Biblioteca de Signos, núm. 56).

- Gonzalbo Aizpuro, P. (coord.) (1999), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, con la colaboración de G. Üssenback, México, Colmex-Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- _____ (1988), “La lectura de evangelización en la Nueva España”, en *Historia de la lectura en México (Seminario de Historia de la educación en México de El Colegio de México)*, México, Colmex.
- González Navarro, M. (1973), “Las instituciones educativas en el México independiente”, en *La política indigenista en México*, vol. I, México, SEP-INI.
- Guerrero, A. y San Giacomo, M. (2014), “El llamado español bilingüe en el contexto del bilingüismo”, en *Historia Sociolingüística en México*, vol. 3, Barriga Villanueva, R. y Martín Butragueño, P. (directs.), México, Colmex.
- Haboud, M. (1998), *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos. Los efectos de un contacto prolongado*, Ecuador, Abya-Yala.
- Hagége, Claude (2002), “Las lenguas y la muerte”, en *No a la muerte de las lenguas*, México, Paidós Ibérica.
- Hamers, J. F y Blanc, M. (1995), *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hernaiz, I. (comp.) (2004), *Educación en la diversidad: Experiencias y desafíos en la educación Intercultural Bilingüe*, Argentina, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco.
- Hernández, José Esteban (2014), “La frontera noreste: universo lingüístico entre más de dos mundos” en *Historia Sociolingüística de México*, Barriga Villanueva, R. y Martín Butragueño, P. (dirs.), Vol. 3, México, Colmex.
- Herrera Zendejas, E. (2005), “El descenso en terraza en mixteco”, ponencia presentada en el VII Congreso de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada, Puebla, México, mayo de 2005.
- Hess Zimmermann, K. (2010), *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*, prologado por R. Barriga Villanueva, México, Colmex.
- _____ (2003). *El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles*, tesis de Doctorado, Colmex.
- Historia General de México* (1994), tomo I, México, Colmex.
- Icaza Dufour, F. de (1987), *Recopilación de leyes de los reynos de Las Indias*, México, Escuela Libre de Derecho-Porrúa.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011), *¡En México todos contamos! Censo de Población y Vivienda 2010. Resultados Definitivos*, México, Inegi, [formato CD].

- _____ (2001), "Población en hogares indígenas, 2000", en *XII Censo Nacional de Población y Vivienda, 2000*.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009), *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012* PInali, México, Inali.
- _____ (2007), *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*, México, Inali, [formato CD].
- _____ (2006), *Programa Institucional de lenguas indígenas 2006-2015*, México, Inali.
- _____ (2003), *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y reforma a la fracción cuarta del artículo séptimo de la Ley General de Educación*, México, Inali.
- _____ (2002), *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Proyecto de Creación*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-INI.
- Islas, M. R. (ed.) (2009), *Entre las lenguas indígenas, la sociolingüística y el español. Estudios en homenaje a Yolanda Lastra*, Munich, Lincom.
- Jordá Hernández, J. (2002), *Ser maestro bilingüe en Suljaa': lengua e identidad*, tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional.
- Konetzke, R. (1958), *Colección de Documentos para la Historia de la formación social de Hispanoamérica. 1493-1810*, 2 Vols., Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Labov, W. (1972), *Language in the inner city. Studies in the black English vernacular*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Lara Ramos, L. F. (2006), "¿Por qué no hay una política lingüística en México?", en *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, Terborg, R. y García Landa, L. (coords.), México, UNAM-Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- _____ (dir.) (1996), *Diccionario del español usual en México*, México, Colmex.
- Lastra, Y. (1999), "La vitalidad del chichimeco jonaz" en *Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas de las naciones de América*, en *Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas de las naciones de América*, Herzfeld, A. y Lastra, Y. (eds.), México, Editorial Unison (Colección Lingüística, Serie Simposios).
- _____ (1995), "Is the real Indian Spanish?" en *Contemporary research in Romance linguistics. Papers from the 22th Linguistic Symposium on Romance Languages. El Paso, Ciudad Juárez, february 1992*, Amastae, J. et al. (eds.), Ámsterdam, John Benjamins Publishing.
- _____ (1992) *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*, México, Colmex.
- Latapí, P. (ed.) (1998a), *Un siglo de educación en México*, Tomo I y II, México, FCE.
- _____ (1998b), "Un siglo de educación nacional: una sistematización", en *Un siglo de educación en México*, Tomo I y II, Latapí, P. (ed.), México, FCE.

- León Portilla, M. (2012), *Visión de los vencidos: relaciones indígenas de la conquista*, introducción, selección y notas León Portilla, M, versión de textos nahuas Garibay K., A. M. y León Portilla, M, ilustraciones de los códices Beltrán, A., 29ª ed. Corregida y aumentada, 5ª reimpresión, México, UNAM (Biblioteca del Estudiante Universitario, 81).
- _____ (1996), *El destino de la palabra. De la oralidad y los glifos mesoamericanos a la escritura alfabética*, México, El Colegio Nacional-FCE.
- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, SEP-FCE (Biblioteca para la Actualización del Maestro, BAM).
- Levy Brzezinska, P. (1990), "Jorge Alberto Suárez", en *Homenaje a Jorge A. Suárez. Lingüística indoamericana e hispánica*, Garza Cuarón, B y Levy Brzezinska, P. (eds.), México, Colmex (Estudios de Lingüística y Literatura, 18).
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y reforma a la fracción cuarta del artículo séptimo de la Ley General de Educación* (2003), México, Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas.
- López, L. E. e I. Sichra (2004), "La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas" en *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación Intercultural Bilingüe*, Hernaiz, I. (coord.), Argentina, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco.
- López Cruz, G. (2005) "La lengua indígena como instrumento de pensamiento y renovación cultural: una discusión todavía incompleta", Ponencia presentada en el Primer Congreso de Sociolingüística y Sociología del lenguaje y Segundo simposio sobre política del lenguaje en México, 10 al 12 de agosto de 2005, México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- Mackey, W. F. (2006), "Las dimensiones de la política del lenguaje", en *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, Terborg, R. y García Landa, L. (coords.), México, UNAM-Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- _____ (1968), "The description of bilingualism" en *Readings in the Sociology of Language*, Fishman, J. A. (ed.), París, Mouton.
- Majchrzak, I. (2004), *Nombrando al mundo. El encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio*, México, Paidós.
- Makhlouf Akl, C. (2002), "Invisibilidad y conciencia: migración infantil de niñas y niños jornaleros agrícolas en México" en *Foro Invisibilidad y conciencia: Migración de niños y niñas jornaleros en México*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

- Manrique Castañeda, L. (1997), "Clasificación de las lenguas indígenas de México y sus resultados en el censo de 1990" en *Políticas lingüísticas en México*, Beatriz Garza Cuarón, B. (coord.), México, La Jornada Ediciones-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- _____ (1990), "Pasado y presente de las lenguas indígenas de México", en *Estudios de lingüística de España y México*, Garza Cuarón, B. y Demonte, V. (coords.), con la colaboración de R. Barriga Villanueva y B. Reyes Coria, México, UNAM-Colmex.
- _____ (coord.) (1988a), *Atlas de lingüística*, México, SEP-INAH-Planeta.
- _____ (coord.) (1988b), *Atlas cultural de México, Lingüística*, México, SEP-INAH-Grupo Editorial Planeta.
- Martín Butragueño, P. (2010), "El proceso de urbanización: consecuencias lingüísticas", en *Historia sociolingüística de México*, vol. 2, Barriga Villanueva, R. y Martín Butragueño, P. (dirs), México, Colmex-Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Martínez, Angelita (2002), "Etnopragmática. El español en contacto con lenguas aborígenes", en *Cuadernos de Filología. El indigenismo americano*, A. Palacios y A. I. García Tesoro (coords.), Valencia, Universitat de València, pp. 83-97.
- Martínez Buenabad, E. (coord.) (2014), *Repensar la educación desde la antropología: sujetos, contextos y procesos*, México, CIESAS-BUAP, (Publicaciones de la Casa Chata).
- _____ (2008), *Análisis de las relaciones interétnicas. Niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla*, tesis de Doctorado, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Martínez Casas, R. (2014), "De la resistencia al desplazamiento de las lenguas indígenas en situaciones de migración" en *Historia Sociolingüística de México*, Barriga Villanueva, R. y Martín Butragueño, P. (dirs.), Vol. 3, México, Colmex.
- _____ (2001), *Una cara indígena de Guadalajara: La resignificación de la cultura otomí en la ciudad*, tesis de Doctorado, UAM-Iztapalapa.
- _____ (1998), *Vivir invisibles: la migración otomí en Guadalajara*, tesis de Maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- _____ y G. de la Peña (2004), "Migrantes y comunidades morales", en *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*, Yanes, P. et al., México, Universidad de la Ciudad de México-Gobierno del Distrito Federal.
- _____ et al. (2004), "La migración indígena en Guadalajara. Escuela y conflicto cultural en la conformación indentitaria de los niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas", en *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*, Corona Berkin, S. y Barriga Villanueva, R. (coords.), 2ª ed., México, Universidad de Guadalajara.

- Martínez Jiménez, A. (1973), "La educación elemental en el porfiriato", *Historia Mexicana*, núm. 88, pp. 514-552.
- Matute Villaseñor, E. (ed.) (2005), *Aprender a leer y a escribir en diferentes lenguas y realidades*, México, Universidad de Guadalajara.
- Mayer, B. (1953), *México, lo que fue y lo que es*, traducción de F. Delpiane, prólogo y notas de J. Ortega y Medina, México, FCE, (Biblioteca Americana, núm. 23, Serie de Viajeros).
- Medina, A. (2004), "Ciclos festivos y rituales en los pueblos originarios de la Ciudad de México: Las comunidades de Tláhuac", en *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*, Yanes, P. et al., México, Universidad de la Ciudad de México-Gobierno del Distrito Federal.
- Mendoza Filio, H. (2016), *Actitudes y políticas lingüísticas en Peña Blanca Mazatlán Villa de las Flores*. "A la escuela se va a aprender español", tesis de Licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Monroy Huitrón, G. (1956), "Institución pública", en *Historia moderna de México. La república restaurada; La vida social*, vol. III, Cosío Villegas, D. (ed.), México, Colmex-Hermes.
- Montemayor, C. (2001), *Los pueblos indios de México hoy*, México, Planeta.
- _____ (1997), "La función de la literatura y la escritura" en *Políticas lingüísticas de México*, Garza Cuarón, B. (coord.), México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Demos (Colección La Democracia en México).
- Muñiz, P. E. (2002), "Estado de la escolarización en niños en localidades de alta marginación de México", en *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, Reimers, F (coord.), trad. de G. Solana Alonso, Madrid, la Muralla.
- Muñoz Cruz, Héctor (2011), *Reflexividad sociolingüística de hablantes indígenas: Concepciones y cambio*, México, UAM-I/Ediciones del Lirio.
- Nahmad, S. (1997), "Impactos de la reforma al artículo 4° Constitucional", en *Políticas lingüísticas en México*, Garza Cuarón, B. (coord.), México, La Jornada Ediciones-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Navarrete, F. (2004), *Las relaciones interétnicas en México*, México, UNAM.
- Nelson, K. (1996), *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*, New York, Cambridge University Press.
- Nebrija, A. de (1992), *Gramática de la lengua castellana*, 3 vol., Quilis, A. y Alvar, M. (coords.), España, Ediciones de Cultura Hispánica-Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- Ninyoles, R. (1972), *Idioma y poder social*, Madrid, Tecnos.
- Niño, H. (1998), "Escritura contra oralidad: ¿y dónde está el documento?" en *Casa de las Américas*, vol.39, núm. 213, pp. 79-86.

- Nolasco, M. (2003), "Medio siglo de indigenismo y de INI", en *México Indígena*, 2, mayo, pp. 2-7.
- Noriega, B. M. (2002), *Ser maestro bilingüe en Suljaa. Lengua e identidad*, tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional.
- Olea Franco, Rafael (2010), "En busca de una lengua nacional (literaria)" en *Historia Sociolingüística de México*, Barriga Villanueva, R. y Martín Butragueño, P. (dirs.), Vol. 2, México, Colmex.
- Olson David, R. y N. Torrance (comps.) (1995), *Cultura escrita y oralidad*, traducción de G. Vitale, Barcelona, Gedisa (Colección LEA).
- Ong, W. (1982), *Orality and Literacy. The technologizing of the word*, Londres, London Routledge.
- Ordóñez, C. (ed.) (2007), *Actas del Segundo Simposio Internacional en Bilingüismo y Educación Bilingüe. Bilinglatam*, Colombia, Universidad de los Andes, [formato CD].
- Ortega, Emma (2011), *Fortalecimiento etnolingüístico en México. La estrategia intercultural desde el discurso mazahua*, México, Editorial Académica Española.
- Palacios A. (2005), "El sistema pronominal del español ecuatoriano: un caso de cambio lingüístico inducido por el contacto" en *Dinámica lingüística de las lenguas en contacto*, Chamoreau, C. y Y. Lastra (eds.), México, Universidad de Sonora.
- _____ y A. I., Tesoro García (coords.) (2002), *Cuadernos de Filología. El indigenismo americano*, València, Universitat de València.
- Palemón Arcos, F.(2011), "Los libros de texto gratuitos en náhuatl. Experiencias de un maestro bilingüe", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, Barriga Villanueva, R. (ed.), México, Colmex-SEP-Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- _____ (2005), *Entre el mantenimiento y el desplazamiento del náhuatl: actitudes ambivalentes de una generación de estudiantes de Acatlán. Municipio de Chilapa, Guerrero*, tesis de Maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Parodi, Claudia (2014), "El español y las lenguas indígenas de los mexicanos en los Estados Unidos" en *Historia Sociolingüística de México*, Barriga Villanueva, R. y Martín Butragueño, P. (dirs.), Vol. 3, México, Colmex.
- Pellicer, D. (1998), "Tiempo, tempo y evaluación en la narración conversacional", en *Memorias del IV Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*, t. III, Estrada, Z. (ed.), México, Universidad de Sonora.
- _____ (1995), "¡Ay! ¿Qué crees? Dice una señora que...: la narración conversacional en español-mazahua y en español lengua materna", en *Serie de Investigaciones Lingüísticas*, Munguía, I. y Lema, J. (coords.), México, Universidad Autónoma de México.

- _____ (1994), “La narración conversacional en español-mazahua”, en *II Encuentro de Lingüistas y Filólogos de España y México. Salamanca, 25-30 de noviembre de 1991*, Alonso, A., et al. (eds.), España, Junta de Castilla y León-Universidad de Salamanca.
- Pérez, López, E. (1996), *El pájaro alférez*, México, INI (Colección Letras Mayas Contemporáneas, Chiapas, 11).
- Pickett, V. (1990), “Comparación de los ‘dialectos’ zapotecos” en *Homenaje a Jorge A. Suárez. Lingüística indoamericana e hispánica*, Garza Cuarón, B. y P. Levy (eds.), México, Colmex.
- Podestá, R. (2000), *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*, México, SEP.
- Portal, M. A. y P. Safa (2005), “De la fragmentación urbana al estudio de la diversidad en las grandes ciudades”, en *La antropología urbana en México*, García Canclini, N. (coord.), México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-UAM-FCE.
- Powell, T. G. (1974), *El liberalismo y el campesinado en el centro de México (1850 a 1876)*, México, SEP (SepSetentas, 122).
- Pozas Arciniega, Ricardo e Isabel Horcasitas de Pozas (1980), *Del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo en lengua indígena y nacional. Pensamiento antropológico e indigenista de Julio de la Fuente*, México, INI, pp. 145-195.
- Quinteros, G. (ed.) (1999), *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*, México, FCE, (Espacios para la lectura).
- Raesfeld, L. (2009), “Niños indígenas en escuelas multiculturales Pachuca, Hidalgo”, *Trayectorias*, enero-junio, vol. 11, núm. 28, pp. 38-57.
- Ramírez, R. (comp.) (1928), *Cómo dar a todo México un idioma. Resultado de una encuesta*, México, Talleres Gráficos de la Nación.
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española* (1992), 21a. ed., Madrid, Real Academia Española.
- Reimers, F. (coord.) (2006), *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*, México, FCE-Harvard University.
- _____ (coord.) (2002), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, trad. de G. Solana Alonso, Madrid, La Muralla.
- Ricard, R., (1986), *La conquista espiritual de México*, México, FCE.
- Rockwell, E. (2011), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Argentina, Paidós (Voces de la educación, 13509).
- Rodríguez, R. (2008), *La escritura en náhuatl con niños de 5o. y 6o. grados de una escuela primaria bilingüe de Xalatzala, Guerrero: avances dificultades y retos*, tesis de Maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

- Rojas Cortés, A. (2006), *Entre la banca, la casa y la banqueta. Socialización y matemáticas entre los niños otomíes que viven en la ZMG*, tesis de Doctorado, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Romaine, S. (1996) *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, trad. de J. Borrego Nieto, Barcelona, Ariel (Col. Lingüística).
- Ruiz de Bravo Ahuja, G. (1977), *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, México, Colmex.
- _____ (1976), *Evaluación de la enseñanza del español a los indígenas mexicanos. Propuesta de una planeación lingüística*, México, Colmex.
- Sahagún, B. de (1989), *Historia general de las cosas de Nueva España*, tomo II, 2ª ed., México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Alianza Editorial Mexicana.
- Sánchez, C. (2004), “La diversidad cultural en la Ciudad de México. Autonomía de los pueblos originarios y los migrantes”, en *Ciudad. Pueblos indígenas y etnicidad*. Yanes, P. et al., México, Universidad de la Ciudad de México.
- Santamaría, F. J. (1974), *Diccionario de mejicanismos*, México, Porrúa.
- Schmelkes, S. (2004), “La política de la educación bilingüe intercultural en México” en *Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*, Hernaiz, I. (coord.), Argentina, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco.
- _____ (2002), “Educación y población indias en México. El fracaso de una política”, en *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, Reimers, R., trad. de G. Solana Alonso, Madrid, La Muralla.
- _____ et al. (2005), *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*, 3ª reimp., México, FCE.
- Secretaría de Educación Pública (2011), *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación*, México, SEP-Dirección de Enlace y Vinculación-Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica, en línea en http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/sustento/Acuerdo_592_completo_formato.pdf. [Consultado el 29 de enero de 2012.]
- _____ (2007), *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, México, SEP-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- _____ (1999), *Lineamientos generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, México, SEP-Dirección General de Educación Indígena.
- _____ (1990), *Manual para el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe-bicultural*, México, SEP.

- _____ y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2004), *Marcos formales para la Educación Intercultural Bilingüe*, Chapela, L. M. (selecc., ed. y redacción), México, CGEIB (Serie Documentos).
- Sierra, J. (1919), *Discursos*, México, Herrero Hermanos.
- Signoret Dorcasberro, A (2006), *Bilingüismo, cognición y metacognición: efectos del bilingüismo en la reflexividad infantil sobre el nombre y la palabra México*, tesis de doctorado, UNAM.
- Silva Corvalán, C. (2001), *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington, Georgetown University Press.
- Spolsky, B. (2006), "Prolegómeno a una teoría de políticas del lenguaje políticas y ordenamiento lingüístico para el siglo XXI", en *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, Terborg, R. y García Landa, L. (coords.), México, UNAM-Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- Suárez, J. A. (1995), *Las lenguas indígenas mesoamericanas*, trad. de E. Nansen, México, INI-CIESAS.
- _____ (1972), "Introducción", en *Método audiovisual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas*, Ruiz de Bravo Ahuja, G. et al., México, Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca-Colmex-SEP.
- _____ (1990), "La clasificación de las lenguas zapotecas" en *Homenaje a Jorge A. Suárez. Lingüística indoamericana e hispánica*, Garza Cuarón, B. y Levy, P., México, Colmex.
- Talavera, A. (1973), *Liberalismo y educación*, 2 vols., México, SEP (SepSetentas, 103/104).
- Tanck de Estrada, D. (1989), "Castellanización, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo XVIII", en *Historia Mexicana*, núm. 38, pp. 701-740.
- _____ (1975), *La educación primaria en la Ciudad de México 1786-1836*, tesis de doctorado, Colmex.
- Teberosky, A. (1998), "Introducción" en Blanche Benveniste, C., *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa Editorial (Colección Lea).
- Terborg, R. (2004), *El desplazamiento del otomí en una comunidad del municipio de Toluca*, tesis de doctorado, UNAM.
- Terborg, R. y L. García Landa (coords.) (2011), *Muerte y vitalidad de lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*, México, UNAM-Coordinación de Humanidades-Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- _____ (coords.) (2006), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, 2 tomos, México, UNAM-Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- Thornborrow, J. y J. Coates (eds.) (2005), *The sociolinguistics of narrative*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

- Torres Corona, V. (2010), *Logros y contradicciones de la educación intercultural bilingüe en una escuela primaria indígena bilingüe del municipio de Ocoyucan, Puebla. Un análisis sociolingüístico*, tesis de Licenciatura, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Troike, Rudolph (1974), *Zapoteco del Istmo, Oaxaca*, Archivo de lenguas indígenas del estado de Oaxaca.
- Valiñas, L. (1983), “Alfabetización y la experiencia mixe”, *Nueva Antropología*, núm. 22, pp. 5-24.
- Van der Ent, C. (2005), “El uso de los clíticos en el español de Salcedo” en *Encuentros y conflictos: bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino*, Olbertz, H y Muysken, P. (eds.), Madrid, Vervuert Iberoamericana.
- Van der Haar, G. y C. Lenkersdorf (comps.) (1998), *Testimonios de una comunidad tojolabal. San Miguel Chiptik*, México, Siglo XXI.
- Vargas Garduño, M. de L. (2013), *La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias p'urhepecha. El caso de Arantepacua, municipio de Nahuatzen, Michoacán*, México, SEP-CGEIB.
- Vázquez, J. (1970), *Nacionalismo y educación en México*, México, Colmex.
- _____ (1967), “La República restaurada y la educación: un intento de victoria definitiva”, en *Historia Mexicana*, vol. XVII, núm. 2, octubre-diciembre, pp. 200-211.
- Velasco Ceballos, R. (1945), *La alfabetización en la Nueva España. Leyes, cédulas reales, ordenanzas, bandos, pastorales y otros documentos*, México, SEP.
- Velasco Ortiz, M. L. (2002). *El regreso de la comunidad: Migración indígena y agentes étnicos (Los mixtecos en la frontera México-Estados Unidos)*, México, Colmex-Centro de Estudios Sociológicos-El Colegio de la Frontera Norte.
- Vidal Uribe, R. y M. A. Díaz (2004), *Resultados de las Pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*, México, INEE.
- Villavicencio, Frida (2010), “Entre una realidad plurilingüe y un anhelo de nación. Apuntes para un estudio sociolingüístico del siglo XIX” en *Historia Sociolingüística de México*, Barriga Villanueva, R. y Martín Butragueño, P. (dirs.), Vol. 2, México, Colmex.
- Villoro, L. (1979), *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México, CIESAS, (Ediciones de la Casa Chata, 9).
- Weller Ford, G. (1999), “¿Se globalizan las lenguas indígenas en el umbral del siglo 20?” *Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas en las Naciones de América*, Lastra, Y. y Herzfeld, A. (eds.), Universidad de Sonora, Hermosillo, pp. 91-115.
- Zamudio Mesa, C. M. (2005), *El papel de la escritura alfabética en la construcción del dato oral*, tesis de doctorado, Colmex

- Zavala, S. (1996), *Poder y lenguaje desde el siglo xvi*, México, Colmex.
- _____ (1977), *El castellano, ¿lengua obligatoria? Discurso de ingreso en la Academia Mexicana Correspondiente de la Española*, México, Condumex.
- Zimmermann, K. (1999), “Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala”, en Zimmermann, K. *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: Ensayo de ecología lingüística*, Madrid, Vervuert-Iberoamericana (Lengua y sociedad en el mundo hispánico, 5).

Índice analítico

A

Actitudes *passim*
 Acuerdo 592, 37, 39, 51, 53, 54, 56, 60, 61, 128, 129, 132, 137, 145, 272
 Acuerdos de San Andrés Larraínzar, 42
 Adquisición, 46, 50, 80, 91, 92, 100, 104, 115, 118, 132, 146, 163, 169, 182, 183, 186, 192, 203, 219, 240, 242, 262, 287
 Adverbio, 207, 217
 Alfabetización, 50, 67, 84, 86, 104, 111, 148, 150, 151, 153, 154, 158, 185, 237, 259, 263, 273, 274
 Alfabeto, 50, 104, 147, 152, 154, 155, 160, 164, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 237, 249
 Ámbitos de uso (del mazahua), 197, 218
 Analfabeto, 123
 Analfabetismo, 115, 125, 154, 195
 Años escolares, 49, 91, 133, 145, 163, 186, 259, 265

B

Bilingüismo *passim*
 asimétrico, 16, 104, 154, 192
 coordinado, 61
 de transición, 229
 diglósico, 96, 190, 226
 equilibrado, 47, 97, 184
 óptimo, 185
 sustractivo, 70

C

Cardenismo, 35, 36, 153, 237, 259
 Castellанизación, 23, 24, 25, 28, 32, 33, 34, 36, 45, 60, 62, 67, 78, 79, 148, 150, 273
 Comisión de Concordia y Pacificación (Cocopa), 42

Colonia (véase México), 21, 24, 28, 29, 30, 32, 33, 68, 96, 130, 148, 150, 190, 232, 235, 237, 259, 260
 Competencias lingüísticas, 46, 53, 61, 96, 97, 115, 143, 158, 164, 190, 200, 221, 229, 242
 Concordancia, 143, 207, 210, 229
 Conquista (véase México), 15, 23, 24, 28, 150, 152, 260, 266, 271
 Constitución, 15, 37, 41, 42, 43, 47, 51, 60, 63, 93, 125, 157, 186, 237, 261, 269
 Contacto lingüístico *passim*
 Cosmovisión, 34, 97, 124, 147, 149, 155, 159, 242
 Cristianización, 25

D

Derechos lingüísticos, 37, 42, 44, 51, 90, 97, 158, 184, 262, 265, 267
 Desarrollo lingüístico, 16, 124, 133, 145, 146, 163, 169, 184, 226, 258, 261, 265
 Desplazamiento *passim*
 Dialecto, 31, 80, 105, 106, 107, 108, 126, 136, 137, 138, 139, 147, 149, 153, 190, 223, 235, 237, 239, 240, 244, 270
 Diglosia, 61, 88, 190, 221, 234, 263
 Discriminación, 40, 50, 59, 85, 102, 110, 123, 124, 130, 135, 136, 137, 141, 150, 239
 Diversidad lingüística, 15, 39, 40, 41, 51, 55, 62, 69, 86, 103, 125, 127, 135, 232, 234, 235, 245, 253

E

Educación *passim*
 bilingüe, 36, 46, 51, 65, 67, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 92, 100, 126, 130, 132, 150, 151, 221, 245, 246, 258, 263, 270, 272, 274, 287

- bilingüe bicultural, 36, 67, 79, 83, 85, 130, 151, 221, 238, 263, 272
- bilingüe intercultural, 65, 79, 80, 85, 126, 245, 272
- intercultural bilingüe, 39, 44, 45, 46, 47, 51, 55, 67, 68, 72, 74, 75, 78, 82, 83, 88, 90, 94, 97, 98, 99, 103, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 191, 221, 232, 238, 239, 245, 253, 262, 265, 267, 272, 273, 274
- popular, 30, 237
- Entrevista, 49, 107, 113, 115, 160, 196, 197, 198, 206, 213, 217
- Escritura, 25, 45, 46, 50, 54, 68, 80, 81, 99, 104, 105, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 124, 134, 136, 143, 144, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 163, 164, 166, 167, 169, 172, 174, 176, 177, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 193, 223, 239, 249, 259, 260, 261, 263, 266, 269, 271, 273, 274, 293
- Escuela (contexto escolar), 153
- indígena, 48, 56, 74, 96, 221, 238, 245, 247, 250
 - intercultural y bilingüe, 100
 - oficial, 192
 - rural, 32, 33, 36
 - urbana, 99, 258, 263
- España, 22, 26, 28, 267, 270
- Español indígena o indio, 50, 158, 169, 206
- Etnografía, 16, 63, 129, 264
- Evangelización, 25, 27, 33, 150, 152, 261, 264
- G**
- Género, 117, 169, 206, 208, 212, 229
- Glotalización, 172
- I**
- Incorporativismo, 33, 34, 35
- Indio (indígena, indomexicano), *passim*
- Indigenismo, 33, 37, 237, 262, 264, 268, 269, 270, 274
- Inglés, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 60, 61, 114, 132, 134, 142, 255
- Instituto Lingüístico de Verano (ILV), 36, 180, 237, 257
- Interculturalidad *passim*
- Integracionismo, 35
- L**
- Lecto-escritura, 99, 184
- Lectura, 25, 32, 33, 36, 39, 50, 68, 75, 76, 77, 80, 81, 104, 108, 115, 116, 119, 120, 121, 124, 134, 144, 155, 157, 158, 160, 161, 166, 169, 172, 176, 177, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 196, 231, 236, 263, 264, 293
- Lengua *passim*
- ágrafas, 36, 104, 150, 172
 - castellana, 25, 26, 27, 269
 - escrita, 16, 46, 49, 50, 57, 68, 74, 97, 104, 108, 113, 114, 115, 121, 122, 124, 133, 134, 143, 153, 154, 157, 180, 181, 182, 184, 185, 193, 223, 261, 267, 293
 - español *passim*
 - franca, 23, 92, 164, 250
 - materna *passim*
 - mayoritaria(s), 29, 68
 - minoritaria(s), 247
 - nacional, 31, 36, 48, 49, 55, 56, 93, 165, 238, 269
 - indomexicanas (indígenas, mexicanas, originarias, vernáculas) *passim*
 - amuzgo, 73, 74, 185, 186, 238, 245
 - cuicateco, 73, 92, 164, 170, 179
 - chinanteco (lenguas chinantecas), 73, 88, 89, 92, 149, 160, 161, 164, 165, 167, 170, 174, 176, 177, 178, 180
 - chol, 56, 59, 73, 74, 76, 85, 89, 155
 - guarijío, 73, 155
 - huasteco, 73, 155
 - huichol, 73

- matlatzinca, 135
maya, 73, 149, 154, 160, 206, 211, 235, 262, 264, 270
mazahua, 58, 73, 101, 107, 135, 138, 142, 153, 189-229, 238, 240, 241, 243, 244, 248, 257, 258, 261, 270, 294
mazateco, 48, 73, 101, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 135, 141, 235, 242, 244
me'phaa (tlapaneco), 49, 73, 88, 89, 91, 93, 155, 160, 161, 164, 165, 168, 169, 170, 172, 174, 177, 180, 182, 224, 238
mixe, 73, 88, 89, 90, 105, 135, 138, 160, 161, 163, 166, 170, 171, 172, 174, 176, 177, 180, 182, 238, 243, 273
mixteco (lenguas mixtecas), 9, 73-76, 84, 88-93, 101, 110, 111, 114, 134, 135, 141, 154, 159-183, 190, 224, 235, 238, 249-252, 264, 265, 268, 274
mochó, 155
náhuatl *passim*
otomí (hñahñu), 28, 48, 58, 73, 101, 102, 105, 135, 138, 142, 150, 179, 193, 212, 239, 241, 243, 261, 268, 271, 273
otomangue, 117, 193
otopame, 149, 193
pai pai, 72
purépecha, 73, 114, 149, 155, 169, 268
rarámuri (tarahumara), 73, 92, 114, 155
tlahuica, 72
tononaco, 74, 75, 89, 105, 155
tzotzil (tsotsil), 73, 80, 242
tzeltal (tseltal), 73, 80, 88, 89, 91, 162, 167, 171, 175, 176, 178, 181, 182
yaqui, 73, 105, 155
zapoteco (lenguas zapotecas), 73, 74, 76, 88-90, 105, 126, 135, 138, 154, 159, 160, 162, 167, 168, 172, 173, 175, 178, 181, 182, 190, 206, 235, 238, 245, 270, 273
Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 37, 44, 51, 90, 265, 267
Ley General de Educación, 44, 265, 267
- M**
Maestro *passim*
bilingüe, 59, 186, 246, 250, 266, 269, 270
México *passim*
prehispánico, 21, 148
Conquista, 15, 28, 150, 152, 260, 266, 271
colonial, 21, 24, 29, 259
independiente, 29, 30, 31, 237, 259, 264
cardenismo, 35, 36, 153, 237, 259
revolucionario (Revolución, revolucionarias), 16, 31, 32, 33
mestizo, 9, 31, 34, 41, 61, 62, 77, 94, 97, 103, 110, 125, 127, 130, 132, 134, 140-144, 232, 235, 253, 254
misionero, 23, 33, 34, 150, 152, 153, 236, 237
monolingüe, 32, 82, 84, 86, 89, 95, 111, 112, 116, 119, 123, 125, 133, 139, 192, 200, 220, 221, 226, 245, 258
monolingüismo, 32, 150, 221, 271
multilingüismo, 39, 47, 49, 150, 156, 261
- N**
Narración, 196-206, 214, 257, 258, 265, 270
Nexos, 129, 207, 215, 228
Niños *passim*
Nueva España, 23, 150, 264, 272, 274
Número, 117, 169, 209, 218, 229
- O**
Oralidad, 46, 84, 86, 114, 147, 150, 153, 176, 193, 259, 260, 266, 269, 273
Orden palabras, 143, 207, 214
- P**
Pluricultural, 37, 39, 41, 43, 44, 51, 62, 63, 101, 103, 157, 186, 238

Plurilingüismo, 21, 30, 70, 253

Política *passim*

lingüística (del lenguaje, de la lengua) *passim*
de castellanización, 79

educativa, 24, 37, 39, 57, 62, 68, 74, 79, 95,
100, 145, 158, 164, 165, 168, 191, 229

incorporativista, 34

indigenista, 47, 65, 257, 260, 264

intercultural bilingüe, 44, 45, 51, 97, 127,
129, 232, 253

liberal, 30

Preposición, 215, 216

Programa de Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes, 106, 128

Pronombres

átonos o clíticos, 211, 264

personales, 207, 211

reflexivos, 207, 212

Proyecto Educador Comunitario Indígena (PECI), 84

Pruebas PISA, 274

R

Revitalización, 87, 189, 190, 228, 253, 255, 265

S

Sociolingüística, 16, 17, 70, 74, 95, 97, 124,
133, 146, 158, 159, 172, 184, 189, 190, 196,
219, 232, 256-274

T

Tenochtitlán, 22

Testimonio, 16, 17, 49, 56, 62, 80, 175, 224,
239-245, 274

Tono, 112, 113, 117, 120, 138, 153, 160, 167,
168, 171, 172, 200, 211

U

Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), 107-109, 136

V

Verbo, 169, 207, 209, 212, 213

Vida escolar (véase Escuela), 61, 99, 103, 138

Z

Zapatista, 36, 37, 42, 44, 157, 237

Índice onomástico

A

Agostini, Claudia, 231, 258
 Aguilar, César Antonio, 203, 257
 Aguirre Beltrán, Gonzalo, 235, 257
 Alcaraz Varó, Enrique, 71, 257
 Alcides Reissner, Raúl, 231, 257
 Arias Álvarez, Beatriz, 257
 Arizpe, Lourdes, 101, 194, 257

B

Backhoff Escudero, Eduardo, 144, 257
 Baker, Colin, 232, 257
 Barriga Puente, Francisco, 210, 257
 Barriga Villanueva, Rebeca, 2, 3, 21, 36, 67, 74, 88, 99, 127, 133, 151, 157, 163, 191, 224, 245, 250, 258, 259, 261, 262, 263, 265, 267, 268, 269, 270, 274
 Baudot, George, 147, 153, 259
 Bertely Busquets, María, 39, 62, 127, 259
 Bialystok, Ellen, 70, 260
 Blanc, Michel, 70, 265
 Blanche Benveniste, Claire, 193, 260, 273
 Bonfil Batalla, Guillermo, 36, 40, 147, 148, 150, 231, 260
 Bono, María, 32, 263
 Bracho, Teresa, 105, 260
 Brice Heath, Shirley, 23, 25, 35, 148, 232, 236, 237, 260
 Bruner, Jerome, 196, 205, 260
 Bueno, Juan José, 228, 260

C

Campbell, Lyle, 169, 260
 Carbó, Teresa, 40, 239, 260
 Cárdenas Demay, Almandina, 173, 218, 226, 233, 260

Cárdenas, Lázaro, 36, 237
 Carlos III, 28
 Carlos V, 25
 Carrasco, Pedro, 235, 260
 Castellero, Alfredo, 149, 261
 Castorina, José Antonio, 157, 271
 Castro Caldas, Alexandre, 184, 261
 Catach, Nina, 150, 261
 Ceballos, Rubí, 133, 144, 261
 Celote, Antolín, 49, 190, 261
 Cifuentes, Bárbara, 29, 71, 148, 233, 236, 261
 Coates, John, 273
 Coatsworth, John H., 134, 261
 Colombo Airoldi, Fulvia, 205, 259, 261
 Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), 37, 47, 272, 295
 Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), 2, 3, 6, 9, 37, 47, 68, 105, 263, 272, 274, 295
 Corona Berkin, Sarah, 67, 259, 261, 262, 268
 Coronado Suzán, Gabriela, 71, 78, 127, 158, 190, 194, 218, 238, 262
 Coutu, Nathalie, 128, 262

D

Da Silva Gomes, Helena, 70, 97, 158, 185, 262
 De Granda, Germán, 211, 262
 De Maeseneer, Rita, 39, 258
 De Houwer, Annick, 158, 262
 De León, Lourdes, 242, 262
 Desmet Argain, Céline, 42, 70, 93, 129, 158, 189, 232, 237, 262
 Díaz, María Antonieta, 158, 274
 Díaz Couder, Ernesto, 151, 262
 Dietz, Günter, 127, 262

Durán, Fray Diego, 23

Durin, Séverine, 127, 128, 263

E

Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), 37, 42, 237, 295

Ende, Michael, 19

Estrada Fernández, Zarina, 92, 263, 270

F

Felipe II, 25, 26

Felipe III, 26

Felipe IV, 27

Ferreiro, Emilia, 118, 122, 133, 157, 263, 271

Ferrer, Manuel, 32, 263

Fishman, Joshua A., 88, 158, 189, 263, 267

Flores Farfán, José Antonio, 36, 48, 82, 130, 159, 238, 263

Flores Laffont, Ivette, 128, 263

Fox, Vicente, 42

G

Gante, Fray Pedro de, 32, 33

García Canclini, Néstor, 101, 128, 263

García Cubas, Antonio, 263

García Landa, Laura, 189, 232, 233, 260, 262, 263, 264, 266, 267, 273

García, Lucina, 153, 261

García Tesoro, Ana Isabel, 206, 207, 211, 229, 262, 264, 268

Garza Cuarón, Beatriz, 39, 264, 267, 269, 270, 273

Gilard, Jacques, 147, 259

Goldin, Daniel, 157, 271

Gómez Quintanar, M., 129, 264

González Navarro, Moisés, 29, 30, 260, 264

Gonzalbo Aizpuru, Pilar, 24, 32, 150, 231, 258, 264

Guerrero, Alonso, 50, 158, 265

H

Haboud, Marleen, 190, 207, 214, 265

Hagége, Claude, 233, 265

Hammers, Josiane, 70

Hernaiz, Ignacio, 45, 99, 191, 265, 267, 272

Hernández, José Esteban, 134, 265

Herrera Zendejas, Esther, 127, 160, 258, 265

Hess Zimmermann, Karina, 133, 145, 265

Hidalgo, Miguel, 103

I

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), 73, 100, 234, 265, 295

Instituto Nacional Indigenista (INI), 37, 47, 257, 260, 261, 264, 266, 269, 270, 271, 273, 295

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), 37, 41, 48, 88, 90, 190, 234, 261, 265, 266, 295

Instituto Lingüístico de Verano (ILV), 36, 180, 237, 257, 276, 295

Islas, Martha, 189, 258, 266

J

Jordá Hernández, Jani, 74, 91, 221, 224, 239, 245, 246, 247, 249, 266

Juárez, Benito, 2, 103

K

Konetzke, Richard, 24, 26, 266

L

Labov, William, 197, 266

Lara Ramos, Luis Fernando, 39, 266

Lastra, Yolanda, 50, 153, 158, 169, 189, 190, 206, 207, 212, 220, 221, 227, 228, 232, 258, 259, 261, 263, 266, 270, 274

Latapí Serre, Pablo, 29, 32, 260, 266

Lenkersdorf, Carlos, 232, 274

León Portilla, Miguel, 23, 150, 152, 266

Lerner, Delia, 133, 185, 266
 López, Luis Enrique, 68, 267
 Lorenzana, Antonio de, 28

M

Mackey, William F., 39, 71, 267
 Majchrzak, Irena, 185, 267
 Makhlof Akl, César, 102, 267
 Manrique Castañeda, Leonardo, 31, 71, 102, 117, 147, 149, 194, 239, 267
 Martín Butragueño, Pedro, 128, 258, 265, 268, 269, 270, 274
 Martínez, María Antonia, 71, 257
 Martínez Buenabad, Elizabeth, 128, 141, 268
 Martínez Casas, Regina, 102, 128, 136, 237, 268
 Martínez Jiménez, Alejandro, 30, 268
 Matute Villaseñor, Esmeralda, 157, 259, 268
 Máynez Vidal, María del Pilar, 39
 Medina, Andrés, 88, 268
 Mendoza Filio, Hermelinda, 74, 129, 269
 Moctezuma, José Luis, 71, 261
 Monroy Huitrón, Guadalupe, 32, 269
 Montemayor, Carlos, 154, 231, 269
 Morelos, José María, 103
 Morgenthaler García, Laura, 67, 258
 Muñoz Cruz, Héctor, 40, 129, 240, 241, 244, 250, 251, 252, 264, 269
 Muñoz, Patricia E., 105, 269

N

Nahmad, Salomón, 40, 269
 Navarrete, Federico, 130, 269
 Nebrija, Antonio De, 22, 269
 Nelson, Katherine, 196, 269
 Ninyoles, Rafael, 70, 159, 189, 269
 Niño, Hugo, 152
 Nolasco, Margarita, 42, 47, 269
 Noriega, Blanca M., 185, 186, 269

O

Obispo de Ávila, 22
 Obregón, Álvaro, 33
 Olea Franco, Rafael, 29, 269
 Olson, David, 150, 269
 Ong, Walter, 150, 151, 269
 Ordóñez, Claudia, 67, 258, 270
 Ortega, Emma, 129, 270

P

Palacios, Azucena, 210, 262, 264, 268, 270
 Palemón Arcos, Francisco, 50, 133, 172, 183, 220, 225, 241, 249, 250, 251, 270
 Papousek, Dick, 21, 259
 Parodi, Claudia, 36, 134, 151, 158, 259, 270
 Pellicer, Dora, 191, 270
 Pérez López, Enrique, 155, 270
 Petit, Michele, 187
 Pickett, Velma, 159, 190, 270
 Podestá, Rossana, 247, 270
 Portal, María Ana, 101, 271
 Pozas, Ricardo, 22, 112, 235, 257, 271

Q

Quinteros, Graciela, 157, 271

R

Raesfeld, Lydia, 128, 271
 Ramírez, Rafael, 33, 34, 35, 271
 Real Academia Española (RAE), 23, 231, 271, 295
 Reimers, Fernando, 104, 134, 260, 261, 269, 271, 272
 Reyes Católicos, 22, 24
 Ricard, Robert, 236, 271
 Rockwell, Elsie, 129, 271
 Rodríguez, Rafael, 247, 248, 252, 271
 Rojas Cortés, Angélica, 128, 271
 Romaine, Suzanne, 158, 221, 232, 271
 Ruiz de Bravo Ahuja, Gloria, 32, 33, 36, 158, 236, 271, 273

S

Sáenz, Moisés, 33, 34, 35, 237
 Safa, Patricia, 101, 271
 Sahagún, Fray Bernardino de, 23, 272
 Salgado, Eva, 40, 237, 260
 Salinas, Carlos, 41, 42
 San Giacomo, Marcela, 50, 158, 265
 Sánchez, Consuelo, 101, 272
 Santamaría, Francisco, 205, 272
 Schmelkes, Sylvia, 42, 99, 105, 129, 134, 139, 191, 272
 Schrader Kniffki, Martina, 67, 258
 Secretaría de Educación Pública (SEP), 2, 4, 9, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 69, 75, 80, 81, 99, 100, 102, 106, 107, 116, 128, 131, 132, 135, 137, 164, 257, 258, 260, 263, 264, 266, 267, 270, 271, 272, 273, 274, 292, 295
 Sichra, Inge, 68, 267
 Sierra, Justo, 31, 272
 Signoret Dorcasberro, Alina, 70, 97, 158, 185, 194, 226, 262, 272
 Silva Corbalán, Carmen, 226, 272
 Soler Arechalde, María Ángeles, 205, 259, 261
 Speckman Guerra, Elisa, 231, 258
 Spolsky, Bernard, 39, 272
 Suárez, Jorge Alberto, 112, 147, 160, 169, 193, 207, 210, 212, 214, 215, 235, 264, 267, 270, 273

T

Tanck de Estrada, Dorothy, 27, 28, 273
 Teberosky, Ana, 118, 122, 193, 263, 273
 Terborg, Roland, 189, 226, 232, 233, 239, 241, 243, 260, 262, 263, 264, 266, 267, 273
 Thornborrow, James, 196, 273
 Torrance, Nancy, 150, 269
 Torres Corona, Velia, 128, 273
 Torres, Rosa María, 157, 271
 Townsend, William Cameron, 237
 Troike, Rudolph, 233, 273

V

Valiñas, Leopoldo, 151, 154, 273
 Van der Ent, Cecile, 211, 273
 Van der Haar, Gemma, 232, 274
 Vasconcelos, José, 32, 33, 34
 Velasco Ceballos, Rómulo, 24, 25, 27, 28, 236, 274
 Velasco Ortiz, M. Laura, 128, 134, 274
 Vidal Uribe, Rafael, 158, 274
 Villavicencio, Frida, 29, 233, 274
 Villoro, Luis, 24, 236, 274

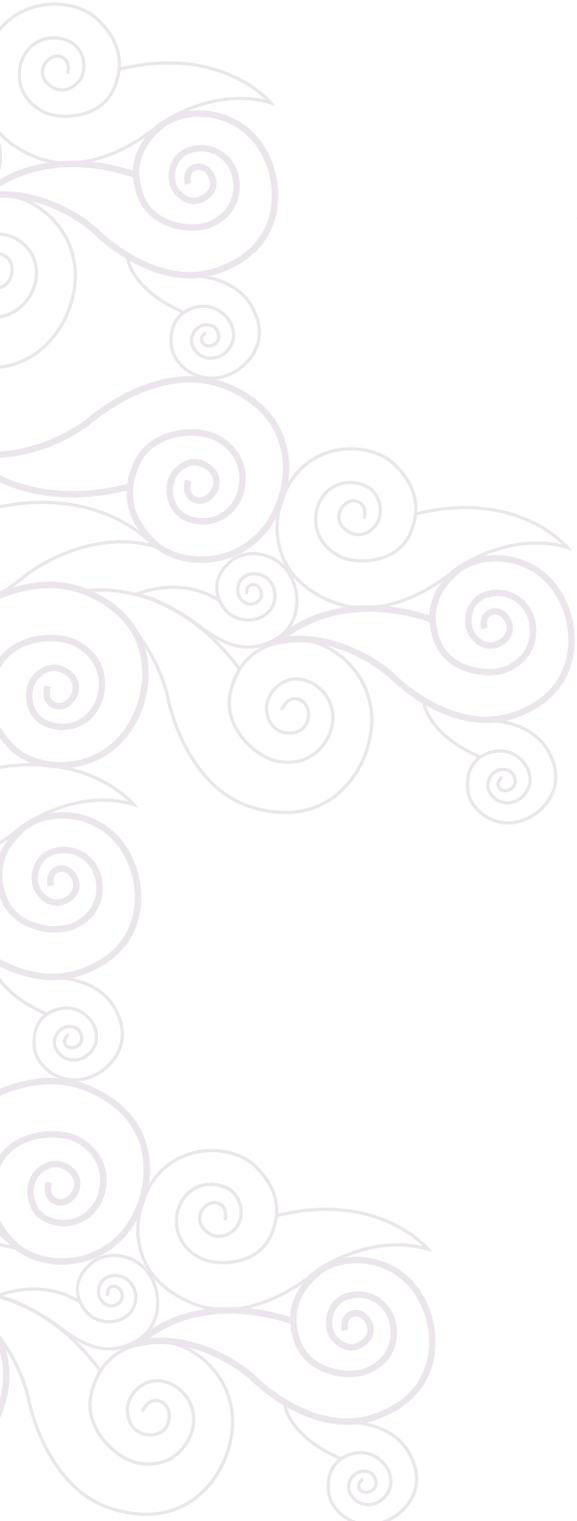
W

Weller Ford, Georganne, 242, 274

Z

Zamudio Mesa, Celia María, 193, 274
 Zavala, Silvio, 24, 25, 26, 27, 260, 274
 Zimmermann, Klaus, 45, 65, 67, 70, 99, 127, 130, 150, 232, 233, 245, 258, 274

Anexos



Anexo 1.

Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas

1. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas estará orientada por los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional.
2. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas favorecerá su desarrollo integral y armónico como individuos y como miembros de la sociedad.
3. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas considerará la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción de trabajo.
4. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas será intercultural bilingüe.
5. Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.
6. Desde esta posición intercultural se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra.
7. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen su acceso, permanencia y logro educativo, considerando las

características, condiciones y capacidades reales del contexto educativo nacional, de cada centro educativo y del contexto social y cultural en que éste está inmerso.

8. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas procurará garantizar la articulación entre los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria y, consecuentemente, la continuidad y progresión del proceso educativo.
9. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará la innovación pedagógica, así como la flexibilización de los planes y programas de estudio, del uso de los materiales educativos y de las formas organizativas, atendiendo a las características de la cultura comunitaria y sin menoscabo de los niveles de logro educativo establecidos nacionalmente.
10. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español en las diferentes actividades del proceso educativo, por lo que ambas lenguas serán tanto objeto de estudio, como medio de comunicación.
11. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará la formación de docentes, directivos y personal técnico como un proceso integrado, sistemático y permanente que garantice la continuidad y progresión de las acciones de formación inicial, de actualización, y de nivelación académica y superación profesional.
12. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará el trabajo colegiado de docentes, directivos y personal técnico, procurando las condiciones académicas y administrativas adecuadas para su desarrollo.
13. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá la reorientación de las funciones de los equipos técnicos, de los jefes de zonas y supervisores, de los asesores y de los directores de escuela, para que atiendan equilibrada y efectivamente los ámbitos académicos y operativos.
14. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá la participación de la comunidad educativa y de las autoridades, organizaciones e individuos de la comunidad indígena, tanto en la definición de los

propósitos y contenidos educativos, como en el desarrollo de los procesos que se realicen para lograrlos.

15. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá la participación de la comunidad educativa, de la comunidad indígena y de la comunidad en general como mecanismos de control social de la oferta educativa.
16. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará el desarrollo de procesos de evaluación continua y permanente que permitan asegurar el cumplimiento de la normatividad, así como orientar la toma de decisiones para la intervención institucional.
17. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará el desarrollo en procesos y mecanismos que contribuyan al fortalecimiento de las capacidades de planeación y administración de las instancias educativas estatales.
18. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, la acción educativa estará orientada por líneas de formación, entendidas como la traducción pedagógica de los fines y propósitos educativos y de los contenidos culturales esenciales de la educación, expresados en el marco filosófico nacional.
19. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, la acción educativa contribuirá a satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, entendidas como todo aquello que los miembros de una sociedad requieren aprender para sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, formar parte consciente y activa de la sociedad, mejorar su calidad de vida y continuar aprendiendo.
20. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, la acción educativa contribuirá a satisfacer sus necesidades educativas, considerando sus características, necesidades e intereses particulares, así como a los tiempos que requieren para alcanzar los logros educativos.
21. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, para contribuir a satisfacer sus necesidades educativas y básicas

de aprendizaje, la acción educativa favorecerá el logro de competencias básicas y la apropiación de contenidos escolares pertinentes a éstas.

22. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se considerará al contenido escolar como el elemento cultural que se selecciona para ser estimulado, transmitido o adquirido intencionalmente por medio de la experiencia educativa, y se refiere tanto a conocimientos, hábitos, habilidades y destrezas, como actitudes y valores.
23. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá que en la selección de los contenidos escolares se consideren, tanto aquellos acordados para la educación básica nacional, como los que emerjan de la cultura comunitaria indígena, garantizando la articulación y complementariedad entre saberes locales, regionales, nacionales y mundiales.
24. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá la adopción de enfoques didácticos globalizadores que favorezcan el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan acceder de manera efectiva a los logros educativos.
25. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá que, desde enfoques didácticos globalizadores, se privilegie la apropiación de aprendizajes socialmente significativos que resulten útiles a la vida presente y que se constituyan en la base de futuros aprendizajes.
26. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se procurará que las experiencias de aprendizaje impulsen el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español, para favorecer el desarrollo amplio y sólido de ambas lenguas.
27. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá el reconocimiento del valor pedagógico y didáctico que representa el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas y del español, como portadoras de los símbolos de las culturas indígena, nacional y mundial.
28. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se procurará que las experiencias de aprendizaje privilegien el uso y

la enseñanza en la lengua materna –sea indígena o español– para tener acceso, posteriormente, a una segunda lengua.

29. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se procurará que los materiales educativos sean seleccionados a partir de su congruencia con los propósitos y contenidos educativos, y su pertinencia con las características de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en cada aula se desarrollan.
30. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se procurará que los materiales educativos, tanto en lengua indígena como en español, sean utilizados con creatividad, tomando en cuenta su versatilidad y sin privilegiar unos sobre otros.
31. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará la elaboración de materiales educativos por los alumnos y el maestro, como parte misma de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
32. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá que los libros de texto para el trabajo en lengua indígena se elaboren en consonancia con los propósitos y contenidos educativos y la dinámica cultural comunitaria, procurando que su presentación se haga, preferentemente, sólo en lengua indígena.
33. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se propiciará el uso de los medios electrónicos de comunicación y de las nuevas tecnologías disponibles, para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
34. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá que la evaluación que se realice de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como de los logros obtenidos por los alumnos, sea formativa, continua y permanente, que involucre a toda la comunidad educativa y que permita la toma de decisiones pedagógicas adecuadas.
35. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará el desarrollo de procesos de evaluación interna de y en

cada centro educativo, como parte del trabajo habitual y como uno de los elementos que contribuya a mejorar progresivamente el servicio que éstos ofrecen.

36. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se propiciará que la formación de los docentes, directivos y personal técnico sea reflexiva, autocrítica, dialógica y propositiva, y que tienda a mejorar la práctica cotidiana.
37. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se procurará que las acciones para la formación de los docentes, directivos y personal técnico garanticen el desarrollo de sus competencias tanto en lengua indígena como en español.
38. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará el reconocimiento de los centros de trabajo y de los consejos técnicos, como los espacios privilegiados para la formación de docentes, directivos y personal técnico.
39. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará la articulación de las diferentes alternativas de formación de los docentes, directivos y personal técnico, para que en conjunto respondan a las expectativas y necesidades que enfrentan éstos en su práctica cotidiana.
40. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se favorecerá la integración de las niñas y los niños indígenas que presentan necesidades educativas especiales, atendiendo a sus características particulares y a los tiempos que requieren para alcanzar los logros educativos.
41. Los Albergues Escolares y Centros de Integración Social tenderán a fortalecerse o reorientarse para que las niñas y los niños indígenas reciban los apoyos educativos y asistenciales que posibiliten, de manera pertinente y equitativa, la consolidación de oportunidades de ingreso, permanencia y logro educativo.

*Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe
para las Niñas y los Niños Indígenas, elaborados por
DGEI-SEP, México, SEP, 1999.*

Anexo 2. Cuestionarios

- A) Cuestionario sobre interculturalidad¹⁸⁰
1. ¿Conoce el término interculturalidad? Si su respuesta es afirmativa, explique cuál es su significado.
 2. En su práctica docente, ¿ha tenido experiencia con la Educación Intercultural Bilingüe?
 3. ¿Qué otros modelos de educación ha practicado, y cuáles han sido los efectos en los niños?
- B) Cuestionario sobre bilingüismo¹⁸¹
1. ¿En su escuela se enseña en español y en lengua indígena?
 2. ¿En qué lengua prefiere enseñar?¹⁸²
 3. ¿Se enseñan las lenguas indígenas en su escuela?
- C) Cuestionario sobre lectura y escritura¹⁸³
1. ¿Realmente se enseña a leer y a escribir en lengua indígena en las escuelas bilingües donde usted ha trabajado?
 2. ¿Cuál es el principal problema que encuentra para enseñar a leer y escribir en lengua indígena?
 3. ¿Hay alfabeto en la lengua que enseña?, ¿cómo es?
 4. ¿En qué lengua prefiere enseñar?
 5. ¿En qué lengua prefieren los niños que se les enseñe en la escuela?
 6. ¿Se usa la lengua escrita en su comunidad?

¹⁸⁰ Aplicado a los estudiantes del CIESAS.

¹⁸¹ Aplicado a 8 estudiantes de la UPN.

¹⁸² Como puede observarse, esta pregunta por su importancia se trabajó en dos investigaciones diferentes.

¹⁸³ Aplicado a 16 estudiantes de la UPN.

- D) Cuestionario aplicado a los colaboradores de la familia Mazahua
1. ¿Cómo se llama?
 2. ¿Cuántos años tiene? ¿Qué lengua habla? ¿Qué lengua hablaban sus papás?
 3. ¿Fue a la escuela? ¿En qué lengua le enseñaron? ¿En qué trabaja?
 4. ¿Dónde aprendió el español? ¿Dónde habla mazahua?
 5. ¿Dónde habla español?
 6. ¿Qué es lo que más le gusta del mazahua?
 7. ¿Qué es lo que más le gusta del español?
 8. ¿A sus hijos les enseñó mazahua?
 9. ¿Aquí se enseña mazahua?
 10. ¿Qué prefiere que aprendan sus hijos, nietos, bisnietos?

Anexo 3. Abreviaturas

CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
CIESAS	Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social
Cocopa	Comisión de Concordia y Pacificación
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
Inali	Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas
Inegi	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INI	Instituto Nacional Indigenista
RAE	Real Academia Española
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USAER	Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular



De Babel a Pentecostés.
Políticas lingüísticas entre historias,
discursos, paradojas y testimonios
se imprimió por encargo de la Comisión Nacional
de Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de
con domicilio en
en agosto de 2018.
El tiraje fue de 2,000 ejemplares.

ISBN 978-607-9116-27-9



9 786079 116279



DISTRIBUCIÓN GRATUITA
PROHIBIDA SU VENTA

En la historia de México, las políticas dirigidas a los indígenas llenan uno de los capítulos más ricos, apasionantes y controvertidos, aún con muchas páginas vacías por llenar. Desde mucho antes de la Conquista hasta nuestros días, se ha ido tejiendo una compleja urdimbre en torno al problema de la diversidad lingüística, que se hace tangible en el momento del primer encuentro entre dos mundos, el español y el indígena, con sus variadas lenguas, portadoras de visiones de mundo propias, que se confrontaban en un contacto desde el inicio de naturaleza conflictivo.

Esta historia está llena de intersticios. En esta compilación se aborda uno de ellos, en un tiempo muy corto (1994 a 2015) que sigue la impronta de la trayectoria académica de la autora en la que la polémica de la lengua –castellanizar a los hablantes de lenguas mexicanas originarias o alfabetizarlos en sus lenguas maternas– ha estado siempre presente.

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

