

**LA SITUACIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS EN LAS AULAS.
RETOS Y OPORTUNIDADES EN LAS ESCUELAS RURALES EN
MÉXICO**

ENRIQUE BAUTISTA ROJAS

Investigador Independiente

**SITUATION OF INDIGENOUS LANGUAGES IN THE CLASSROOMS.
CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN MEXICAN RURAL SCHOOLS**

ABSTRACT:

This work analyzes the situation of indigenous languages in Mexico, with particular reference to schools located in indigenous communities. Based on the review of specialized bibliography on the subject, we reflect on the problems faced by native languages today, impact reflected in the lack of adequate pedagogical materials and approaches for teaching it, and the negative perceptions both parents and teachers have, even when they are

indigenous themselves. This discussion seeks to emphasize the need to generate processes of vindication of indigenous languages in schools, considering the right of children and adolescents to receive quality education with equity in their language. This task requires various actions at different levels and areas in order to guarantee the survival of languages and the rights of indigenous communities.

KEYWORDS: DISCRIMINATION, LINGUISTIC RIGHTS, RURAL EDUCATION, VERNACULAR LANGUAGES, MEXICO.

This work is licensed under the Creative Commons © Enrique Bautista Rojas
La situación de las lenguas indígenas en las aulas. Retos y oportunidades en las escuelas rurales en México

2018 | América Crítica. Vol. 2, n° 1, giugno 2018: 55-76.

DOI: 10.13125/americacritica/3303



Introducción

Actualmente la diversidad lingüística de México es una de las más grandes del mundo y una cantidad importante de personas habla alguna lengua indígena (LI). No obstante de que existen diversas disposiciones legales y acciones encaminadas a su recuperación y preservación, las estadísticas señalan que se advierte una pérdida importante de hablantes de lenguas indígenas (HLI), lo que ha llevado a la desaparición de algunas recientemente.

Diversas son las causas de esta disminución, siendo la escuela un espacio que históricamente ha tenido un papel relevante en este sentido. Si bien las actuales políticas educativas impulsan el enfoque bilingüe en escuelas indígenas, la larga tradición histórica que exterminó a los grupos originarios y sus elementos, tuvo impactos que continúan reproduciéndose hasta ahora. Esto se debe a que “desde la Conquista a la fecha, la estructura política y las instituciones educativas estatales han impulsado la aculturación de estos pueblos indígenas, imponiendo la lengua y la cultura de la sociedad, primero colonia española, posteriormente mexicana” (Hamel y Muñoz 1981, 127).

La educación, como bien público y humano, es un derecho de todas las personas y conlleva como tarea de los Estados promover, garantizar y respetar que dicho derecho se cumpla sin distinción alguna (Blanco 2006). Empero, el derecho a la educación de muchas personas enfrenta diversas barreras en las instituciones escolares como en el sistema educativo, generando condiciones que dificultan el desarrollo integral de las potencialidades y el acceso en condiciones de igualdad y respeto. En las escuelas indígenas el desarrollo de las diversas facultades de niñas, niños y adolescentes (NNA) indígenas se enfrenta a una serie de problemáticas que impactan en sus aspectos culturales, entre ellos la LI.

En este marco, el trabajo consiste en una serie de reflexiones acerca de la situación de las LI en México y lo que ocurre con ellas en las escuelas de contextos rurales, las cuales atienden a población indígena. La discusión parte de la revisión documental para dar sustento a la argumentación y el análisis respectivo. Se busca enfatizar la necesidad de generar procesos de reivindicación de las LI en las escuelas, considerando el derecho que tienen NNA de recibir educación de calidad y con equidad en su lengua. Se

busca reflexionar sobre la importancia de favorecer la interculturalidad reconociendo la diversidad que existe en el país como elemento que enriquece las relaciones entre las personas. En este sentido, la transformación deberá tener impacto no sólo en las comunidades indígenas, sino en otros espacios buscando eliminar barreras y concepciones etnocentristas y discriminatorias para la construcción de una sociedad que valore y conviva de manera respetuosa en la diversidad.

1. Los derechos lingüísticos de las poblaciones indígenas en México

El tema de los derechos lingüísticos en México es bastante reciente. Si bien los derechos de las comunidades indígenas aparecieron en la palestra pública a finales del pasado siglo, estos enmarcaron aspectos culturales más generales donde las LI no figuraron con la importancia necesaria. En México se reconoce legalmente que la nación es multicultural y pluricultural asentada en sus pueblos originarios.

Fuera del ámbito educativo, las LI han pasado desapercibidas (Loncon 2010), y el español continúa siendo el principal idioma en que se desarrollan las interacciones cotidianas, la comunicación de los medios, las solicitudes administrativas, etcétera. Pese a su reconocimiento legal, las LI continúan figurando de manera

marginal; “en los servicios de salud, en la impartición de justicia o en el sector educativo se dificulta la comunicación entre el indígena y el servidor público, volviendo así a los integrantes de estas comunidades extranjeros en su propio lugar” (Llamas 2008, 13). Y aunque en México no se reconoce al español como única lengua oficial, en la práctica figura como tal.

De origen, las políticas lingüísticas emanadas principalmente de ideas europeas tuvieron en poco las consideraciones específicas acerca de las LI en países de América (Pellicer 1997). El prestigio y valoración del que gozan ciertas culturas originarias en otros continentes contrasta con las percepciones y concepciones negativas que se dan en países como México frente a lo indígena. En México, éstas “no gozan de prestigio o reconocimiento social hasta el punto de que la población identifica el español con el único idioma que se habla en México; a las lenguas autóctonas sólo se les reconoce socialmente el estatus de dialectos” (Palacios 2004, 119).

Esto se debe a que ser indígena en el país trae consigo una serie de epítetos vinculados con la pobreza, la marginación, el racismo, la discriminación, la falta de educación, entre otros. Es un hecho que pese al reconocimiento legal de las comunidades indígenas, éstas continúan siendo un sector en situación de vulnera-

bilidad. Las concepciones alrededor de la LI que la colocan en situación de subordinación frente al español no han sido superadas no obstante de la oficialización (Pellicer 1997). Su uso en los diversos espacios le otorga legitimidad y relevancia que difícilmente lograrán las lenguas en el contexto actual. “Mucha gente dice ‘que vergüenza estar hablando o cantando en *hñahñu*’, pero es lo más sagrado, porque ahora sí, es nuestra tierra, nuestra etnia, que el español vino a desaparecer”¹.

La percepción social señala, incluso, que la preservación de las culturas indígenas es un asunto anacrónico e innecesario (Stavenhagen 1979; Grinevald, 2006), pues su “atraso” constituye un obstáculo para el progreso, no sólo individual, sino nacional. Menciona Del Val (1993, 247) que en el caso de las comunidades indígenas “sus conocimientos, sus tradiciones, sus formas de relación social, [se han identificado] erróneamente como fuentes de la miseria y del atraso de la sociedad, y su erradicación se considera necesaria y saludable para el país”.

Pese a las políticas y ejercicios de resistencia propios de las comunidades indígenas, es una realidad que las lenguas continúan muriendo y muchas de ellas se encuentran en situación de peligro. Y

si bien muchas sobreviven, esto se ha debido en gran parte a las acciones de las propias comunidades y no tanto al impulso de organismos estatales y nacionales (Hernández 2010, 1), siendo estas últimas incluso sólo reconocidas por académicos, funcionarios y especialistas, pero que no se difunden o llegan a tener el impacto esperado en las comunidades.

2. *Las lenguas indígenas frente al español*

Las LI en México se encuentran en una relación de poder frente a la lengua dominante desde la llegada y conquista europea. Señala Pellicer (1997, 13) que “la intención expresada de valoración lingüística se enfrenta al prestigio adquirido del español, que se ha identificado desde la época colonial con el poder y con el saber”. Desde el inicio las acciones emprendidas posicionaron al español como la lengua más importante – y aunque en términos cuantitativos las LI eran por mucho las más – su difusión y adopción se dio de manera acelerada en el territorio a través de la conquista y colonización. Si bien ciertas acciones de los evangelistas buscaron recuperar las LI para emprender la evangelización de las comunidades, estas tuvieron diversas limitaciones a la par que cumplieron con otro fin: acceder a las lenguas para impactar culturalmente a los indígenas e in-

¹ Hernández, Domingo, (profesor de educación rural), en conversación con el autor, Estado de Hidalgo, México, 2012.

roducirlos a la cultura del español.

En términos históricos, si bien las acciones de conquista buscaron imponer el español como lengua del Virreinato, durante los trescientos años que éste duró, las LI vivieron de manera paralela. En parte por la lejanía y aislamiento de las comunidades (Palacios 2004), en parte por el interés comercial de la época, de tal modo que importaba más que los indígenas sirvieran de mano de obra que cambiaran su forma de vida, salvo en lo respectivo a la religión: “las lenguas indígenas entraron en contacto con el español por la fuerza de la doctrina, utilizada ésta última como instrumento ideológico con objetivos económicos” (Areiza 2011, 15).

Esto se puede ver reflejado al notar que hacia el inicio de la guerra de Independencia (1810), la población que hablaba alguna LI era numerosa frente a quienes usaban el español (Demonte y Garza 1990). No obstante, terminado este movimiento las lenguas comenzaron a enfrentarse a la conformación nacional que buscaba la eliminación de las diferencias entre la población como modo de integrar a todos en el proyecto recién iniciado. Indica Stavenhagen (1979) que para llegar a ser una nación moderna, México emprendió acciones para hacer frente a los intereses imperiales, desarrollar su economía y unificar a su población desde un punto de vista cultural. En cuanto a la

lengua, el español comenzó a reconocerse como idioma oficial y las acciones pretendían el exterminio de las LI y todos sus aspectos culturales. Estas concepciones se reprodujeron a lo largo de las posteriores décadas de los siglos XIX y XX y se sirvieron de la institución educativa para dichos fines. Había pues, que “desindianizar” a la nación para progresar.

Actualmente, en la relación desigual de las lenguas, el español es percibido como el idioma con mayor prestigio y tiene funciones “altas” en espacios como el trabajo, la escuela, los medios de comunicación, entre otros, frente a las LI cuyas funciones “bajas” se reducen al hogar, las celebraciones religiosas o los intercambios comerciales menores (Urquijo 1992). Empero, esta división tradicional ha cambiado en los años recientes, pues la lengua dominante también ha empezado a ocupar espacios que antes estaban destinados a la LI. Aunque en el hogar y las celebraciones la esencia en las relaciones se mantiene, los intercambios comunicativos se dan en un idioma distinto al que se hacía.

3. *Las lenguas indígenas en la escuela*

Pese al reconocimiento de que todas las personas tienen derecho a la educación, éste no se cumple del mismo modo para todos. Esto es particularmente cierto en el caso de las llamadas minorías,

donde se incluyen las comunidades rurales e indígenas. Esto se debe a que las poblaciones indígenas en México se enfrentan a una serie de dificultades que forman parte de la opresión y dominación que han vivido por 500 años.

Aunque en los recientes años la matrícula escolar se ha incrementado de manera constante en las comunidades indígenas, su educación continúa en rezago y una cantidad importante de NNA en edad escolar no asiste a la escuela. Esto muestra que no obstante del reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad del país y del marco normativo que reconoce su derecho a la educación, en México gran parte de NNA no pueden ejercer dicho derecho (UNICEF México 2014).

La discriminación, condenada incluso jurídicamente, se traduce aún en prácticas tanto institucionales como cotidianas que no reconocen los derechos de las comunidades, y en el caso de la educación, desatienden muchos aspectos relevantes. Los nuevos planteamientos que se incluyen en la política educativa a nivel internacional y nacional vinculados con la calidad y equidad educativa se ven violentados en muchos de estos casos.

Históricamente, diversos proyectos educativos se han emprendido para atender a las comunidades indígenas en México. Desde aquellos que han dejado de reconocerlos como tal – e incluso elimi-

narlos de toda documentación oficial – hasta los que se han acercado de manera paulatina a ellas. Empero, sus intenciones asimilacionistas han perdurado a través de ellas, unas veces censurado el uso de las LI en las escuelas, otras veces empleando las lenguas para acercarse al español y finalmente abstraerlos de la cultura indígena e integrarlos a otra: “si bien el peso de la acción educativa se concentraba en la lengua, el trasfondo de asimilación cultural era innegable” (Sichra 2005, 3).

En todas éstas, las LI se han posicionado de forma marginal frente al español. Señalan López y Küper que:

Desde que la escuela llegó a las zonas rurales serranas y a las selvas y llanos, por lo general morada de las poblaciones indígenas, el sistema educativo, dio rienda suelta a la labor civilizadora y de reproducción del orden hegemónico criollo que le había sido encomendada, desconociendo las instituciones y manifestaciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía atender (1999, 19).

Aunque hablar una LI o pertenecer a una comunidad indígena no debería ser una condición que tuviera impacto negativo en el aprendizaje de los estudiantes (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] 2017), esto no ocurre en México. Dadas las condiciones de inequidad que existe en las escuelas indígenas así como de los prejuicios contra

las poblaciones originarias, existen consecuencias para sus estudiantes.

La escuela representa uno de los espacios donde el conflicto lingüístico se ha hecho más evidente (Urquijo 1992). Cuando se convirtió en la principal promotora del español, se ocupó de fomentar concepciones y estereotipos negativos hacia la cultura y las LI. Se recomendaba a los padres no enseñarla a los niños ni hablarles en la lengua en casa o la comunidad, y a los NNA se les castigaba en la escuela si “se atrevían a hablar en su dialecto”. Esta palabra fue empleada por mucho tiempo – y actualmente sigue siéndolo en algunos casos – como una forma de desvalorizar las LI, restándoles importancia o relevancia, y tratándolas despectivamente. “Hablar un dialecto” se convirtió en una característica de las personas menos civilizadas, lo cual se tenía que combatir con su prohibición, iniciando por la escuela. En términos educativos, se consideró que la LI dificultaba el aprendizaje del español y que representaba un obstáculo para lograr los aprendizajes en la escuela. A condición de tener éxito escolar, había que renunciar a la cultura indígena, y para ello, todos tenían que colaborar en el mismo sentido.

La LI se traduce en muchos casos en una causante del bajo aprovechamiento escolar y el abandono. Esto no es porque la lengua en sí lo provoque, sino que los

aspectos que se han creado alrededor de ella la colocan como un factor que pone en situación de vulnerabilidad a NNA indígenas. Esto es debido a que el idioma que se usa en la escuela es distinto al que se emplea en casa, y aunque de manera oficial ambos deberían tener la misma importancia y posibilidades de uso, la cierto es que predomina uno que se vuelve oficial, no sólo dentro de la escuela, sino en el país.

Actualmente las políticas han apostado por un enfoque bilingüe e intercultural de la educación. A partir de diversas propuestas curriculares impulsadas en la primera década del siglo XXI, las LI han logrado ocupar un espacio dentro de la jornada escolar de las escuelas indígenas. Es en la reforma educativa de 2011 que oficialmente se incorpora en el currículo un espacio para el trabajo con ellas en dichas escuelas. La incorporación de espacios destinados a las LI ha ocurrido en México y otros países como respuesta favorable a la diversidad cultural existente (Palacios 2004). A la par, con ella se proyectan superar problemas como el analfabetismo, el abandono escolar, los bajos resultados educativos, entre otros, que se dan en muchas comunidades indígenas.

En la práctica dichos planteamientos distan de las intenciones para lograr mejores resultados en las escuelas, pero han sido efectivos en cuanto a la aculturación. La LI es recuperada en las escuelas

pero con intenciones transicionales, es decir, como vehículo para aprender el español de una forma “menos traumática” (Bigot 2010). La finalidad continúa siendo la homogeneización cultural de la población bilingüe (Skutnabb-Kangas y Dunbar 2010). Esto es posible advertirlo en el currículo donde se promueve el aprendizaje de las LI en los primeros años de escolaridad, pero llegando a la escuela secundaria y los posteriores niveles, no hay continuidad alguna.

Aunado a ello, el estudio de la lengua en las escuelas indígenas se limita a horas definidas en el mapa curricular, por lo que al finalizar la sesión, las otras asignaturas se trabajan en español; de este modo, la escuela transita entre dos mundos, y una lengua tiene mayor uso e importancia que la otra. De tal modo que para asegurar resultados positivos en la escuela, es necesario aprender el español y abandonar la LI. Señalan Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016) que existen diversos casos de niños que entraron a la escuela hablando sus lenguas o bilingües (con menor grado de dominio del español) y en su trayectoria escolar se volvieron monolingües en español.

Cuando los estudiantes ingresan a la escuela siendo monolingües – únicamente hablando su LI – se enfrentan a una serie de dificultades para lograr aprender e interactuar con los demás, no sólo con el docente, sino incluso con sus pares, “no

comprenden o no entienden lo que se les explica o lo que leen” (Ruiz 2009, 206). Teniendo en cuenta que la LI está vinculada con la identidad, cuando NNA son rechazados en la escuela por hablar su lengua, esto tiene efectos en su autoestima (Loncon 2010; Ferreiro 1998), su sentido de pertenencia, a la vez que en su aprendizaje. Stavenhagen (1979) señala que a través de los años, muchos NNA que asistieron a la escuela aprendieron a interiorizar criterios dominantes y oficiales de la cultura hegemónica, llegando incluso a reprimir y menospreciar sus orígenes étnicos.

Curtis (2009) comparte la idea respecto del currículo para el caso de las comunidades indígenas en cuanto a su falta de congruencia cultural, la cual es advertida por NNA, quienes se enfrentan a un mundo distinto dentro de la escuela. Cuando esto ocurre, se acercan a la realidad a partir de una mirada externa y con elementos que no forman parte de su cotidianidad. Señala Magga que:

Día tras día el alumno indígena vive desgarrado entre dos mundos. Hojea muchos libros de texto pero no encuentra ninguna referencia ni a él ni a su familia o su cultura. Incluso en los manuales de historia su pueblo es invisible. Existe sólo en la sombra –o peor aún, si acaso se lo menciona es sólo como “un obstáculo a la colonización” o sencillamente como un “problema” que su país debe superar (2004, 5-6).

Este tipo de planteamientos resultan

discriminatorios y propician la exclusión escolar (UNICEF México 2014), pues generan procesos donde la lengua y los saberes indígenas no son valorados de forma equitativa. En el caso de los docentes que deciden emplear la lengua fuera de las horas lectivas asignadas, ésta se reduce a su uso para dar instrucciones o como “puente”, es decir, para poder explicar a los niños conceptos o ideas que no logran comprender en español (Tovar y Avilés 2009). Para lo demás asuntos, las clases se desarrollan en español.

Como parte de la falta de estrategias y una didáctica para trabajar las LI, los docentes recurren a prácticas tradicionales de memorización o repetición, bajo el supuesto de que de esa forma lograrán aprender (UNESCO y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación 2016, 31). En otros casos, las lenguas han tenido deformaciones en sus estructuras originales, pues su enseñanza ha adoptado estructuras gramaticales y sintácticas semejantes al español. En estos ejercicios de transliteración, las formas propias de las lenguas se van perdiendo y se transmiten de forma poco adecuada en las aulas, pues ya no se usan como socialmente se hace, sino bajo criterios propios del español.

Ante la falta de un enfoque que “sume en vez de restar”, las escuelas indígenas comienzan a perder su carácter como bilingües debido a la preponderancia del

español en las actividades escolares. Esta pretensión de sobreponerlo frente a las LI para lograr mejores aprendizajes, tampoco ha tenido buenos resultados. Incluso “no logra en los alumnos indígenas aprendizajes significativos ni en los contenidos nacionales, ni en los de su lengua y cultura” (Secretaría de Educación Pública 2014, 34).

Frente a las disposiciones e imposiciones de la globalización, para algunas comunidades indígenas la escuela representa un espacio importante para que las generaciones jóvenes accedan al idioma socialmente valioso. Al notar que su lengua representa una limitante en ciertos lugares y para ciertas acciones, buscan la forma de garantizar una mejor movilidad social para sus descendientes: “algunos padres y madres de familia consideran que la enseñanza de sus lenguas maternas indígenas en las escuelas es fuente de reproducción de las desigualdades y discriminaciones de las que ellos mismos han sido sujetos” (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany 2016, 66). Por ende, acceder a la educación representa una forma de poder integrarse a la cultura urbana y a los saberes socialmente importantes. Luego entonces, con el aprendizaje de la “lengua de prestigio” – el español – los padres aspiran a tener un resultado favorable (Ruiz 2009).

Estas concepciones son asumidas incluso por parte de los docentes a cargo

de las escuelas indígenas; hay quienes no obstante de ser indígenas, valoran más la enseñanza del español en las escuelas y ven a la LI como un obstáculo para el aprendizaje (UNESCO y SNTE 2016; Cárdenas 2013). Con base en estas consideraciones han decidido no trabajar con la lengua en el aula – incluso ya no la enseñan a sus hijos (Meyer y Hamel 2009) –, aunque formalmente integren parte de este servicio (Tiburcio y Jiménez 2016). Si bien se ha insistido en la necesidad de respetar los derechos lingüísticos, los datos revelan que al menos 5% de los estudiantes reportan haber sido regañados o castigados en la escuela por hablar su lengua (INEE 2017).

Las tensiones que existen en la actualidad entre lo global y lo local han provocado cambios en las concepciones de las persona pertenecientes a comunidades indígenas (Meyer y Hamel 2009). Se generan la aspiración e imitación de modelos occidentales, y el no querer aprender la lengua por considerarla obsoleta, carente de valor o que provoca el cierre de oportunidades. En este escenario, dentro de las comunidades se empiezan a conservar sólo aquellos aspectos que les resultan “útiles” y dejan de lado los que socialmente no generan posibilidades de superación y éxito, entendido éste como la movilidad económica y con reconocimiento social. En consideración de Skrobot (2014, 71), quienes deseen avanzar,

“se ven forzados a abandonar su cultura original y a adoptar la cultura nacional”.

4. *Nuevas visiones alrededor de las lenguas indígenas en el siglo XXI*

En el tema de las comunidades indígenas y sus lenguas existen diversas visiones que se han construido a través del tiempo y que se han aplicado como percepciones generales a ellas. No obstante, la revisión y las reflexiones más recientes encaminan el rumbo hacia el replanteamiento de algunas de estas ideas. Advierten Vigil y Gutiérrez (2012, 3) que en la actualidad “no podemos seguir manejándonos con los conceptos que nos fueron útiles hace más de treinta años, cuando las comunidades indígenas eran monolingües vernáculohablantes”.

Primeramente, una concepción es la idea de que todas ellas son monolingües. El contacto con el exterior – las comunidades ya no son totalmente aisladas como también se cree – ha tenido influencias importantes. Muchos habitantes son bilingües en distintos grados y se han adoptado nuevos patrones comunicativos donde es necesario usar el español (Urquijo 1992). En otros casos las comunidades han abandonado en alto grado su idioma y las personas que hablan el español son más que los HLI, pasando estos últimos a ser minoría, ya no sólo a nivel nacional, sino dentro de sus pro-

pios espacios de vivencia.

En otro sentido, el bilingüismo y plurilingüismo se traduce en que si bien existen comunidades que comparten rasgos culturales como la lengua, también las hay algunas compuestas por diferentes grupos étnicos, conviviendo en los mismos espacios diferentes LI. Esto se debe a movimientos migratorios que han provocado que los pueblos se desplacen y se ubiquen cerca a otras comunidades, o por la construcción de escuelas en medio de localidades pequeñas, cuya cantidad de población no justifica que existan instalaciones para cada una. Ello se traduce en aulas con alumnos que hablan diferentes lenguas y que deben ser atendidos en igual forma.

El impacto que esto tiene dentro de la escuela es la dificultad al trabajar las LI, pues los grados de bilingüismo pueden ser variables. Hay incluso comunidades donde las generaciones jóvenes entienden pero no hablan la LI y más recientemente, no hablan ni entienden la lengua (García 2004). De ahí que al intentar emplear la lengua dentro de la escuela, la comunicación que se puede dar entre alumnos y/o con el docente puede ser compleja. Incluso, casos donde la LI no sea la primera lengua, sino la segunda dentro de las comunidades indígenas.

Este ideal del monolingüismo como parte de la conformación del Estado nacional también se ha visto superado para

dar paso a la entrada de un nuevo idioma: el inglés. “Se han acelerado enormemente los procesos de expansión de algunas lenguas, en primer lugar del inglés como lengua internacional casi monopólica” (Hamel 1995, 12).

La concepción que aseguraba que era necesario un solo idioma compartido por los habitantes del país ha cedido ante la influencia de la globalización y el intercambio actual. Este idioma ha cobrado especial relevancia y aunque su introducción se ha dado en un grado aún incipiente, la apuesta – incluso de la política educativa – es transformar al país en una nación bilingüe, para lo cual se han emprendido acciones que incluyen la asignación de un espacio curricular dentro de las escuelas para la impartición de este idioma. Aunque existen todavía diversas problemáticas que impiden que se lleve a cabo en todas las escuelas del país – falta de maestros, materiales insuficientes, entre otros – las proyecciones señalan acciones en este sentido.

Frente a estas decisiones, las LI están delante de una nueva relación de subordinación con el idioma extranjero. Sranko y Tapia (2013) señalan que las LI se enfrentan a las lenguas mayoritarias, pero también a otras que adquieren valor según el mercado económico. Inicial aún, pero que vislumbra ápices que tendrán que considerarse de manera relevante en cuanto a los derechos lingüísticos.

Incluso actualmente hay “algunas familias de origen mexicano no quieren que los hijos hablen español, sino inglés” (Montemayor 2009, 33). Esta preferencia por el idioma extranjero frente a la LI, puede traducirse como parte de las aspiraciones de los padres, pues revela la inconformidad ante la exclusión y opresión en que viven los integrantes de los pueblos originarios y, en consecuencia, se anhela un futuro mejor para los hijos, aunque implique la pérdida de aspectos identitarios. De esta forma “sus hijos no serán discriminados por su origen étnico y podrán desarrollar competencias en español que les permitirán aspirar a mejores oportunidades laborales” (UNESCO y SNTE 2016, 23). Considera Gómez (2005, 2) que en este tipo de decisiones “hay huellas de un mandato que simboliza el deseo de los padres de que sus descendientes se superen, construyan una diferente y, de cierta forma, mejor [forma de vida] que la que ellos vivieron y habitaron”.

Para finalizar este apartado, un asunto que llama a colación – que si bien no es problema reciente, pero que continúa en debate – es la oralidad de las LI frente a las acciones encaminadas a su escritura. Por cerca de 500 años, las lenguas han sobrevivido a las adversidades; esto se ha debido en mucho a su oralidad, pues es la forma en que se ha transmitido de generación en generación hasta ahora.

Aunque los intentos por crear gramáticas, diccionarios y otros textos por parte de cronistas y evangelizadores en los primeros años de la llegada europea, y posteriores acciones de investigadores y académicos, tienen una importancia innegable, lo cierto es que la apuesta por las lenguas han sobrevivido sin una escritura y sin portadores concretos.

Empero, las acciones en la actualidad continúan apostando a la supervivencia de las lenguas a partir de la estandarización y la normalización de las mismas. Frente a ello, la oralidad – como principal vehículo de transmisión – no ha tenido el impulso necesario que permita fortalecer la expresión y comunicación de las comunidades entre sí mismas y con los demás. Los intentos no son de ningún modo desdeñables, no obstante, requieren de pensarse en términos de las características propias de las lenguas. La supervivencia está ligada a la vivencia de las personas, de tal modo que al morir los colectivos, éstas dejan de existir. Advierte Hernández (2010, 11) que la oralidad “ha permitido su pervivencia en estos 500 años de colonización, por tanto, las acciones para su revitalización deben de poner atención en la cuestión oral y no centrar la planificación en la escritura”.

Este es un problema que trasciende a las escuelas, pues hasta el día de hoy no hay consensos en cuanto a la escritura de

las LI. No ha habido avances claros en cuanto a la normalización y estandarización, ni tampoco se cuenta con profesionales HLI con la formación necesaria para generar acuerdos al respecto (Bernal 2016). A la vez, las lenguas tienen complejidad en sí, pues muchas de ellas no cuentan con sistemas de escritura. Por ende, no hay material didáctico para su enseñanza (UNESCO y SNTE 2016).

En contraste, un aspecto que llama a debate en este sentido, es el señalado por Zimmermann (2003): la necesidad de la escritura como forma de supervivencia. Advierte el autor que todas las lenguas que en la actualidad existen con alfabeto han pasado por problemas para su aceptación; no obstante, su introducción permitió su ampliación y vivencia hasta nuestros días. Este punto deberá ser motivo de mediaciones y discusiones entre los miembros de las comunidades como actores activos e indispensables para mantener sus lenguas.

5. Reflexiones ante la situación de las lenguas indígenas

Prestar atención a la educación de las poblaciones indígenas es un paso importante en el reconocimiento y cumplimiento de los derechos de todas las personas, a la vez que resulta esencial en la construcción de una sociedad verdaderamente incluyente “apuntalada en un Es-

tado fundado en el respeto a la distinción y a la pluralidad lingüística y cultural en nuestro país” (Bertely 2002, s/p). El reconocimiento de los derechos lingüísticos de las comunidades indígenas ha representado un paso muy importante como parte de las políticas nacionales e internacionales. Históricamente es un hecho que reivindica en mucho la gran deuda que se tiene con este sector de la población. No obstante, su implementación representa uno de los puntos más débiles. Falta mucho para garantizar el ejercicio pleno de estos derechos. El estado de las LI en México se encuentra permeado por la presencia de diversas problemáticas, las cuales representan obstáculos para garantizar el derecho de NNA a una educación de calidad.

El asunto de las LI deba permear diversas acciones, no sólo como un acto bondadoso, sino porque se trata de justicia social. Desde luego no se trata de asumir una posición romántica respecto a las lenguas y las comunidades indígenas, sino de visualizar los retos a los que se enfrentan en la actualidad (Santos 2012), ya no sólo como parte de un marco nacional, sino incluso dentro de la influencia global.

Es necesario que en la medida de lo posible, las políticas y acciones en materia lingüística atiendan las particularidades y necesidades de las comunidades. Actualmente el cumplimiento y la obser-

vancia se dan en el plano institucional y administrativo, de modo que se satisfacen y cumplen requisitos y promesas políticas sin responder a los problemas que tienen las comunidades (Figueroa 2013). Por ello es menester la participación de los integrantes en la planificación de las acciones, pues son asuntos que les competen y sobre los cuales deben tener injerencia. A su vez, supone superar la visión vertical donde los indígenas son atendidos bajo miradas asistencialistas sin darles oportunidad para una verdadera participación. Esto se debe a los indígenas siguen viéndose como “sujetos de interés social”, por lo que diversos actores realizan propuestas encaminadas a las comunidades (Bertely 2007), paradójicamente, sin la participación de los involucrados directos.

Asimismo, implica fortalecer las relaciones interculturales entre los miembros de la sociedad y considerar a la diversidad cultural y lingüística como elemento que enriquece – no que separa – y que en la medida en que las interacciones se den en un marco de respeto a los derechos humanos, pueden fortalecer la convivencia. También es importante hacer notar que el impulso debe darse de forma equitativa incluso dentro de las escuelas indígenas, pues de seguirse dando prioridad y mayor atención a las lenguas que tienen un mayor número de hablantes, las que tienen una menor presencia co-

rren el riesgo de continuar en los márgenes e incluso desaparecer.

Es fundamental emprender acciones que permitan el fortalecimiento y la recuperación de las LI en las comunidades para garantizar su supervivencia. Asimismo, garantizar el desarrollo de las capacidades de los estudiantes de estas escuelas, cuyos aprendizajes hasta el momento se han dado en condiciones de inequidad social e inclusive discriminación. Dichas actitudes negativas – incluso por parte de los mismos docentes y padres de familia indígenas – traen consigo situaciones que generan crisis de identidad entre los miembros de las comunidades (Skrobot 2014); pues son elementos que aunque propios, deben ser abandonados para lograr progresar social y escolarmente.

Aunque ciertamente existen docentes con percepciones y actitudes contra las lenguas, es importante reconocer que hay quienes están “preocupados por conservar y transmitir las expresiones culturales de la comunidad en donde laboran” (UNESCO y SNTE 2016, 22). En este sentido, el trabajo implica encaminar esfuerzos con la comunidad para generar conciencia acerca de su preservación y la generación de relaciones sociales donde ésta tenga uso. Si bien la escuela por sí sola no conseguirá rescatar las lenguas ni ser guardiana, puede generar procesos de conciencia que trasciendan más allá

de sus aulas. En las comunidades donde ya no se transmite en el ámbito familiar, el reto es recuperarla y enseñarla (Bernal 2016).

Emplear la lengua en el aula como parte de los procesos de aprendizaje y elaborar ideas, explicaciones y concepciones a partir de ella – y no sólo la traducción – contribuye al desarrollo de capacidades cognitivas y sociales, pues promueve conocimientos significativos vinculados con las comunidades, a la par que genera confianza y valoración por los elementos comunitarios. Se necesita virar de un enfoque tradicional – donde se prioriza el uso de libros, la relevancia de ciertos valores por encima de otros, etcétera – hacia uno donde se considere la diversidad cultural y lingüística. Esto es fundamental para fortalecer y reafirmar la identidad de las comunidades indígenas (Tiburcio y Jiménez 2016), retomando sus experiencias y elementos para llevarlos al aula. Todo esto desde un enfoque que reflexione sobre la propia lengua en cuanto a su funcionamiento y estructura (Skrobot 2014), pero también desde su importancia como parte de la identidad de las comunidades.

Comentarios finales

¿Por qué impulsar la recuperación de las LI? Diversas aristas pueden apuntar a dar respuesta a dicha cuestión. La prime-

ra de ellas – y que en mucho ha sido la más empleada – se vincula con los aspectos culturales inherentes a ella. La preservación de las lenguas apunta a la recuperación y revitalización de las mismas como parte del patrimonio cultural de las naciones. Se trata de vislumbrar los aspectos adyacentes a las lenguas como sus visiones y formas de pensar.

Con su desaparición se extinguen, señalan López y Küper (1999) y Hamel (1988), conocimientos desarrollados y acumulados por generaciones y colectivos que a través de los años han perdurado como formas de explicar sus relaciones con la naturaleza y con ellos mismos. Las comunidades y sus lenguas representan espacios que permiten la supervivencia de elementos de la especie humana. Las lenguas de las comunidades indígenas son cultura e identidad social (Paz 2013). Esta es una postura importante, pero que trae consigo ciertas concepciones que han dejado a las comunidades indígenas en una posición de subordinación e indefensión. La visión folclórica que se advierte en algunos planteamientos apunta a la “admiración” de las LI, pero deja de lado la problematización en cuanto a las relaciones de poder y de dominación a la que se enfrentan.

Desde el punto de vista de los derechos humanos, se trata que todas las personas puedan ejercerlos sin restricción alguna y que los Estados sean garantes de

los mismos. De modo tal que las comunidades indígenas puedan expresarse y comunicarse en sus lenguas, a la vez que se respeten sus derechos a la identidad, diversidad, entre otros vinculados. Por ende, no se trata sólo de prestar atención a las lenguas que se encuentran amenazadas, sino a todas, en la medida que forman parte inherentes de los derechos de todas las personas para los procesos de construcción identitaria (Bigot 2010).

En lo que respecta a la cuestión educativa, se busca que las LI sean vehículos para el desarrollo de experiencias y oportunidades de aprendizaje que permitan la movilización de capacidades por parte de todos los estudiantes. La escuela debe considerar la diversidad existente en las comunidades como elementos que enriquecen y permiten compartir aprendizajes en espacios verdaderamente interculturales. Cuando la educación en las comunidades indígenas se da verdaderamente con un enfoque bilingüe, el impacto en el aprendizaje puede darse de forma positiva. Esto es un elemento necesario para lograr la equidad social.

Como se ha descrito a lo largo del trabajo, las LI en las escuelas indígenas se enfrentan a diversas problemáticas para poder dar cumplimiento al derecho de NNA pertenecientes a dichas comunidad a recibir educación en su lengua. Son asuntos multifactoriales y requieren de atención a fin de lograr el desarrollo inte-

gral de los miembros de los pueblos originarios. Es necesario que dentro del sistema educativo se emprendan acciones que garanticen el derecho a la educación; como señala la UNICEF (2016, 74) “no basta garantizar el acceso, sino establecer modelos que garanticen la calidad de la educación impartida tomando en cuenta las características de cada grupo de la población”.

La participación de las propias comunidades dentro de la generación de políticas educativas y realización de materiales es necesaria, toda vez que sus ideas concepciones, planteamientos y necesidades deben formar parte del sistema educativo. De este modo, se garantiza que los indígenas sean vistos como verdaderos sujetos de derechos y no como “objetos” de atención, como se continúa haciendo (Vergara 2015). Así, se podrán incluir elementos vinculados con las LI, tanto en aulas como en materiales educativos, libros de texto y perfiles docentes necesarios para cada escuela, aunados a la formación inicial y continua de docentes y directivos, encaminando la labor hacia la generación de procesos más pertinentes y acordes con las necesidades y requerimientos específicos de las comunidades.

Aspirar a una igualdad ciudadana que respete la diversidad cultural es un asunto que aún no se ha logrado consolidar, pero que no deja de ser un fin necesario

en la actualidad. La educación tiene un potencial importante para reducir las desigualdades (Calero y Choi 2013), y esto ocurrirá en la medida en que se logren atender las carencias y dificultades que enfrentan las escuelas en sus diversos contextos.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Areiza, Rafael. 2011. ¿Lenguas en contacto o lenguas en conflicto? Lenguas amenazadas. *Lenguas en contacto y bilingüismo: revista digital*, no. 1: 11-20.
- Bernal, Daisy, coord. 2016. *Análisis de entrevistas a especialistas en lengua y educación 2015*. México: Universidad Veracruzana Intercultural.
- Bertely, María. 2002. "Panorama histórico de la educación para los indígenas en México". En *Diccionario de historia de la educación en México*, coordinado por Lucila Galván, s/p. México: UNAM. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm
- Bertely, María. 2007. *Conflicto Intercultural Educación y democracia activa en México*. México: CIESAS.
- Bigot, Margot. 2010. "Relaciones de poder, derechos lingüísticos y Educación indígena". En *Apuntes de lingüística antropológica*, editado por Margot Bigot, 153-184. Argentina: Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico - Sociales.
- Blanco, Rosa. 2006. "La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad". *Sinéctica*, no. 29 (Agosto-enero): 19-27.
- Calero, Jorge, y Álvaro Choi. 2013. *Equidad y educación*. Madrid: OEI.
- Cárdenas, Elena. 2013. "Bilingüismo y Educación Indígena". *Reencuentro*, no. 66 (Abril): 24-30.
- Curtis, Mark. 2009. "A world of discrimination: minorities, indigenous peoples and education". En *State of the World's minorities and indigenous peoples 2009*, editado por Preti Taneja, 13-23. Reino Unido: Minority Rights Group International y UNICEF.
- Del Val, José. 1993. "El indigenismo". En *Antropología breve de México*, coordinado por Lourdes Arizpe, 245-264. México: Academia de la Investigación Científica/CRIM/UNAM.
- Demonte, Violeta y Beatriz Garza. 1990. "Pasado y presente de las lenguas indígenas de México". En *Estudios de lingüística de España y México*, coordinado por Leonardo Manrique, Violeta Demonte y Beatriz Garza, 387-420. México: UNAM y El Colegio de México A.C.
- Ferreiro, Emilia. 1998. *Alfabetización: Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

- Figueroa, Miguel. 2013. "Derechos lingüísticos y generación de políticas públicas para la mejora de la comunicación y atención de la población indígena". En *Actas del Congreso Internacional América Latina: La autonomía de la región*, coordinado por Heriberto Cairo, Almudena Cabezas, Tomás Mallo, Esther del Campo y José Carpio, 670-679. Madrid: Trama.
- García, Sonia. 2004. "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purhepecha, Michoacán, México". *Revista mexicana de Investigación Educativa* 9, no. 20 (Enero-marzo): 61-81.
- Gómez, Marcela. 2005. "Crisis, escuela y condición adolescente". *Anales de la educación común* 1, no. 1-2 (Septiembre): 194-203.
- Grinevald, Colette. 2006. "Les langues amerindiennes: Etat des lieux". En *Être indien dans les Amériques: spoliations et résistance: mobilisations ethniques et politiques du multiculturalisme*, coordinado por Christian Gros, 175-196. Paris: Edition de l'Institut des Amériques et Editions de l'Institut des Hautes études de l'Amérique Latine.
- Hamel, Rainer, y Héctor Muñoz. 1981. "Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomías del Valle del Mezquital, México". *Estudios filológicos*, no. 16: 127-162.
- Hamel, Rainer. 1988. "La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística". En *Política lingüística na América Latina*, editado por Eni P. Orlando, 41-73. Campinas: Pontes.
- Hamel, Rainer. 1995. "Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas". *Alteridades* 5, no. 10: 11-23.
- Hernández, Fidel. 2010. "Las lenguas indígenas en el contexto mexicano. Hacia una política y planificación lingüística desde la comunidad". Encuentro de los pueblos Originarios de México: Historia cultura y resistencia, San Cristóbal de las Casas Chiapas, del 18 al 22 de octubre del 2010, 1-12. <https://redeibi.files.wordpress.com/2011/02/ponencia-las-lenguas-en-el-contexto-mexicano-hacia-una-polc3adtica-y-planificac3b3n-comunitaria.-pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). 2017. *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: INEE.
- Jiménez-Naranjo, Yolanda, y Rosa Mendoza-Zuany. 2016. "La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa". *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos* 14, no. 1 (Enero-junio): 60-72.
- Llamas, Araceli. 2008, 15 de diciembre. "Discriminación desde la lengua". *La Gaceta*, año 5, edición 555.
- Loncon, Elisa. 2010. "Derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile".

- Revista Isees*, no. 7 (Julio): 79-94.
- López, Luis y Wolfgang Küper. 1999. "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". *Revista iberoamericana de Educación*, no. 20 (Mayo-agosto): 17-85.
- Magga, Ole. 2004. "Prefacio". En *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*, coordinador por Linda King y Sabine Schielmann, 5-11. Paris: UNESCO.
- Meyer, Lois, y Rainer Hamel. 2009. "Enseñanza de la lengua materna y segunda lengua". Memoria del Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, Oaxaca de Juárez, México, 25 al 27 de octubre, 89-101.
- Montemayor, Carlos. 2009. "Conferencia inaugural". Memoria del Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, Oaxaca de Juárez, México, 25 al 27 de octubre, 29-36.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (UNESCO y SNTE). 2016. *Estrategias didácticas. Guía para docentes de educación indígena*. México: UNESCO y SNTE.
- Palacios, Azucena. 2004. "Factores que influyen en el mantenimiento, sustitución y extinción de las lenguas: Las lenguas amerindias". En *Lenguas vivas en América Latina*, editado por Ariadna Lluís y Azucena Palacios, 111-125. Barcelona: ICCI-UAM.
- Paz, Moria. 2013. "The failed promise of language rights: A critique of the international language rights regime". *Harvard International Law Journal* 54, no. 1 (Verano): 157-218.
- Pellicer, Dora. 1997. "Derechos lingüísticos en México: Realidad y utopía". Latin American Studies Association, Guadalajara, México, 17 al 19 de abril.
- Ruiz, Arturo. 2009. "La lengua indígena en el aula. Un reto en el proceso enseñanza-aprendizaje en las escuelas de educación indígena". Memoria del Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, Oaxaca de Juárez, México, 25 al 27 de octubre, 203-208.
- Santos, Humberto. 2012. "La educación intercultural y las lenguas indígenas". En *Estudios sobre derechos Individuales y de grupo*, coordinado por David Cienfuegos y Guadalupe Cordero, 311-319. México: Universidad Autónoma de Chiapas y El Colegio de Guerrero.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). 2014. *Programa especial de educación intercultural 2014-2018*. México. SEP.
- Sichra, Inge. 2005. "¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística". *Revista de Educación Intercultural Bilingüe Qinasay* 3: 161-181.
- Skrobot, Kristina. 2014. "Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México". Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona.

- Skutnabb-Kangas, Tove y Robert Dunbar. 2010. "Indigenous children's education as linguistic genocide and a crime against humanity? A global view". *Gáldu Čála, Journal of Indigenous Peoples Rights*, no. 1: 1-128.
- Sranko, Julia y Martín Tapia. 2013. "Lenguas indígenas y diversidad lingüística en Argentina desde una perspectiva eco-lingüística". En *Actas del V Encuentro Internacional de investigadores de Políticas Lingüísticas*, coordinado por la Universidad de la República, 117-122. Montevideo: Tradinco S. A.
- Stavenhagen, Rodolfo. 1979. México: "Minorías étnicas y política cultural". *Revista Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=3377>
- Tiburcio, Celestina, y Yolanda Jiménez. 2016. "Un caso atípico en la enseñanza de lenguas indígenas: el tutunakú de Coahuilán, Veracruz". *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 38, no. 1 (Enero-junio): 33-47.
- Tovar, Marcela, y María Avilés. 2009. "Debates, reflexiones, experiencias y retos de la Educación Indígena e Intercultural". Memoria del Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, Oaxaca de Juárez, México, 25 al 27 de octubre, 43-83.
- UNICEF México. 2014. *Buenas Prácticas sobre Educación Indígena*. México: Programa de Educación de UNICEF México.
- UNICEF. 2016. *Niñas y niños fuera de la escuela*. México: UNICEF.
- Urquijo, Josefina. 1992. "Bilingüismo y diglosia en el conflicto lingüístico yaqui/español (una visión diacronica)". *Estudios de Lingüística Aplicada*, no. 15-16: 254-265.
- Vergara, Martha. 2015. "Educación para el indígena, el caso Mexicano: Perspectivas y realidades". *Sincronía. Revista de Filosofía y Letras* 19, no. 68 (Julio-diciembre): 305-316.
- Vigil, Nila y Lucy Gutiérrez. 2012. "La cuestión lingüística y los derechos lingüísticos en la educación intercultural bilingüe". *Cuadernos Colam*, no. 7: 2-15.
- Zimmermann, Klaus. 2003, "Posibilidades de intervención para fomentar el uso de lenguas indígenas". En *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe "Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación"*, editado por Roberto Zariquiey, 83-97. Lima: GTZ/Ministerio de Educación/PUCP.

ENRIQUE BAUTISTA ROJAS

Es pedagogo por la Universidad Nacional Autónoma de México. Se ha desempeñado como profesor de Educación básica y ha realizado estancias de investigación en universidades del país. Actualmente es Asesor pedagógico de Educación básica en la Ciudad de México. Como investigador independiente ha publicado diversos capítulos y artículos en México, Ecuador y Colombia. Líneas de trabajo: comunidades indígenas, diversidad sexual y educación rural.

Enrique Bautista Rojas

Investigador Independiente

kique_pedagogo.unam@hotmail.com

Recibido: 20/04/2018

Aceptado: 07/06/2018

This work is licensed under the Creative Commons © Enrique Bautista Rojas

La situación de las lenguas indígenas en las aulas. Retos y oportunidades en las escuelas rurales en México

2018 | América Crítica. Vol. 2, n° 1, giugno 2018: 55-76.

DOI: 10.13125/americacritica/3303
