

Cultura escrita bilingüe en escuelas indígenas de México: Distancia entre lo normativo y lo descriptivo

**Cultura escrita bilíngue em escolas indígenas
no México: distância entre normativo e o
descriptivo**

**Bilingual Literacy in Indigenous Schools in
Mexico: Distance between the normative and
the descriptive**

Gregorio Hernández Zamoraa 1

1 Universidad Autónoma Metropolitana, México

a grehz@yahoo.com

Resumen

El desarrollo de una cultura escrita alrededor de las lenguas indígenas difícilmente se producirá a partir de una decisión vertical de políticas culturales y educativas. Es un proceso que exige la creación de condiciones socioeconómicas, políticas y culturales más amplias, que escapen a lo estrictamente normativo y a lo escolar. Sin embargo, hay tareas que efectivamente le corresponden al sistema educativo, por lo que es preciso preguntar: ¿Cuál es la situación de la llamada "educación bilingüe" que se imparte a los niños de algunas zonas indígenas en México? Para contestarla, debemos distinguir entre el plano normativo formal (que incluye la creación de instituciones, dependencias, programas, planes y materiales educativos) y el plano descriptivo real (que incluye lo que efectivamente ocurre en las escuelas). Este artículo explora esta distancia entre lo normativo y lo descriptivo a partir una revisión de literatura y de inmersiones en escuelas bilingües mexicanas.

Palabras clave: cultura escrita; lenguas indígenas; educación indígena; escuelas bilingües

Resumo

O desenvolvimento de uma cultura escrita em torno das línguas indígenas dificilmente será produzido a partir de uma decisão vertical de políticas culturais e educacionais. É um processo que exige a criação de condições socioeconômicas, políticas e culturais mais amplas, que não são estritamente normativas e baseadas na escola. No entanto, existem tarefas que correspondem efetivamente ao sistema educacional. Neste teor de idéias, este artigo explora a distância entre o plano normativo formal (que inclui a criação de instituições, dependências, programas, planos e materiais educacionais) e o plano descritivo real (que inclui o que realmente acontece nas escolas), da revisão da literatura especializada e imersão em escolas bilíngues mexicanas.

Palavras-chave: cultura escrita; línguas indígenas; educação indígena; escolas bilíngues

Abstract

The development of literacy around the indigenous languages will hardly be achieved through top-down cultural and educational policies. It is a process that demands the creation of broader socio-economic, political and cultural conditions, which are neither strictly normative nor school-based. However, there are tasks that effectively correspond to the educational system. In this tenor of ideas, this paper explores the distance between the formal normative plane (which includes the creation of institutions, dependencies, programs, plans and educational materials) and the real descriptive plane (which includes what actually happens in schools), from the specialized literature review and immersions in Mexican bilingual schools.

Keywords: literacy; indigenous languages; indigenous education; bilingual schools

Introducción

Aun cuando el levantamiento armado de los indígenas zapatistas de Chiapas, en 1994, devino en una reforma constitucional y la creación de nuevas leyes que por primera vez reconocieron el carácter multicultural y multilingüe de la nación mexicana, a la fecha las lenguas indígenas y sus hablantes, permanecen subordinados en casi todos los ámbitos de la sociedad mexicana. Dichas reformas de jure han tenido un lento y limitado impacto en las condiciones sociales de facto de los indígenas en México. Su subordinación y marginación, a la fecha, es evidente y no se limita a los aspectos económico y político, sino también a lo cultural y educativo.

Uno de los problemas más serios y complejos que enfrenta esta población es el de ser hablantes de un conjunto de lenguas diferentes al español y habitar en un país donde el español es la lengua que de jure y de facto (de hecho y de derecho) es aun tratada como lengua oficial en las instituciones, en la economía, y en los medios de comunicación. Por si fuera poco, las agendas económicas y educativas gubernamentales han oficializado al idioma inglés como lengua preferente para su enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo, lo cual marginaliza aún más a las lenguas indígenas y a sus hablantes. En palabras de un alumno que atravesó el sistema educativo mexicano siendo hablante de náhuatl: “Fue un golpe fuerte. Me acuerdo que fue muy difícil. Cuando llegué a primero de primaria, mis compañeros ya sabían hablar español... Aquí en la universidad ya sabemos hablar español y ahora quieren que hablemos inglés.” (Despaigne 2015, 72). La situación es muy distinta a la de países multilingües en Europa, como Bélgica, España o Reino Unido, donde las lenguas minoritarias (e. g. Flamenco, Catalán, Galés), y las poblaciones que las hablan, no tienen un estatus subordinado en ningún plano (económico,

político, cultural, educativo, etc.), dado que sus lenguas son usadas por gobiernos, instituciones y empresas, en diversos espacios y medios culturales.

En este contexto, el presente artículo discute la distancia entre las esferas normativa y real de la educación bilingüe. La información presentada parte de uno de los proyectos pioneros de investigación e intervención realizado en 6 escuelas indígenas bilingües de los estados de Chiapas y Yucatán, México (3 escuelas en c/u), hablantes de tzotzil y maya, respectivamente (Pellicer, Hernández y Castañeda 1995) y revisa investigaciones recientes sobre la educación indígena en México. El referido estudio pionero tuvo como objetivos: 1) Diseñar estrategias de intervención para renovar "la cultura lingüística letrada" en lenguas nativas de México, y reforzar una actitud positiva hacia las posibilidades de expresión (oral y escrita) en esas lenguas; 2) Apoyar técnica y prácticamente a los maestros bilingües para utilizar el acervo de los Rincones de Lectura y otros libros, como apoyo al proceso de alfabetización; y, 3) Crear contextos y situaciones que favorecieran la reflexión sobre la lengua materna entre alumnos y docentes. La metodología participativa incluyó tres componentes: a) Actividades en aula de lectura y escritura en español y en lengua indígena, utilizando el acervo de Libros del Rincón; b) Talleres con docentes y alumnos de exploración y clasificación de los acervos de Libros del Rincón y otros disponibles en las escuelas; y c) Análisis de las producciones escritas de los niños, en su lengua materna y en español; y producción de textos escritos y grabados en audio para intercambiar con escuelas de otras comunidades.

La paradoja de la identidad nacional

El estatus de lo indígena en nuestro país es de un surrealismo alucinante. Por un lado, lo indígena es

el núcleo duro de nuestra identidad nacional: la esencia de la mexicanidad, enraizada en el pasado indígena (según la narrativa histórica dominante) y, al mismo tiempo, lo indígena es lo vergonzante de la nación (aquello que evoca pobreza, ignorancia, retraso; lo que es preciso superar y erradicar). La paradoja surrealista de nuestra identidad nacional radica en que somos un país que se reclama orgulosamente descendiente del "pasado indígena", y a la vez mantiene a los indígenas de hoy en el sótano de la vida social, económica, política, educativa y cultural.

Para empezar, México es un país multiétnico y no sólo por los grupos indígenas o "pueblos originarios" (como hoy se denominan), sino también por la presencia del grupo mayoritario (los mestizos hispanohablantes) y por las comunidades de origen europeo, norteamericano, asiático, latinoamericano y africano que lo habitan. Aunque estos grupos son cuantitativamente minoritarios (como los indígenas), algunos de ellos son extremadamente poderosos e influyentes en la vida económica, política y cultural del país (es el caso de los españoles, judíos, libaneses y estadounidenses que ya están mexicanizados).

Sin embargo, consideremos por ahora sólo a los grupos indígenas. Oficialmente, la definición de "indígena" se basa en dos posibles criterios empleados por el INEGI: a) personas que hablan alguna de las 56 lenguas nativas (previas a la conquista y colonización), y b) quienes no hablan una lengua indígena, pero se consideran a sí mismos indígenas (auto-adscripción). Según datos del 2015, en México el 6.5% de la población (unos 7.3 millones) habla alguna lengua indígena, mientras que 21.5% del total de la población se autorreconoce como indígena, aun cuando no habla una lengua indígena (INEGI 2015).

Ahora bien, en cuanto a lenguas indígenas, según la terminología oficial que el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas utiliza, éstas se categorizan mediante tres conceptos: familias, agrupaciones y variantes lingüísticas (INALI 2008). Así, se identifican en México 11 familias lingüísticas (Figura 1), 68 agrupaciones lingüísticas, y 364 variantes lingüísticas. Según la terminología más convencional, las 68 “agrupaciones lingüísticas” son lo que denominaríamos “lenguas”, por tanto, son 68 las lenguas indígenas que se hablan en México.

Figura 1. Familias lingüísticas en México

I Álgica

II Yuto-nahua

III Cochimí-yumana

IV Seri

V Oto-mangue

VI Maya

VII Totonaco-tepehua

VIII Tarasca

IX Mixe-zoque

X Chontal de Oaxaca

XI Huave

Más allá de los datos cuantitativos sobre el número de lenguas indígenas, en el terreno educativo particularmente, esta población ha enfrentado serios problemas que distan mucho de haber sido resueltos, pese a las diversas propuestas, programas, dependencias y modelos educativos para los indígenas impulsados por la SEP a lo largo de las últimas décadas, desde la DGEI (Dirección General de Educación Indígena), creada en 1978, hasta las actuales Comisión Nacional para el

Desarrollo de los Pueblos Indígenas, y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Así lo muestra la amplia investigación realizada desde los 90, de la cual cito dos ejemplos. El primero es de Rocío Vargas Ortega, quien realizó un estudio participativo durante 2 años que residió en la zona tzotzil en Chiapas, a principios de los 90:

La mayoría de las lenguas indígenas no tienen tradición escrita; la diversidad de lenguas en un mismo estado obstaculiza la comunicación entre los grupos étnicos; las variantes de una misma lengua indígena complejizan la alfabetización de sus usuarios; la necesidad de aprender el español para acceder a la vida económica, social y cultural del país puede ocasionar conflictos en los hablantes de una lengua indígena, como la identidad con su lengua materna, la valorización o desvalorización de la misma y la complejidad de los procesos de adquisición de dos o más lenguas. (Vargas Ortega 1995, 47).

Por su parte, los estudios recientes de Collete Despagne arriban a conclusiones que problematizan la efectividad de las políticas educativas dirigidas a los indígenas:

El propósito de este artículo es investigar si, pese al cambio en los discursos políticos y educativos de las últimas décadas, que sugieren que las culturas y las lenguas indígenas sean reconocidas, han ocurrido cambios reales en términos de la educación indígena en México. Es posible que la educación bilingüe-intercultural oficial sea aún un objetivo [...] Los hallazgos sugieren que la educación indígena aún tiene tendencias asimilacionistas respecto a la identidad mestiza y el uso del español. Estas tendencias se basan en una visión (neo)liberal del multiculturalismo que promueve la etnofagia. Hay

mucho espacio aun para los cambios que deben ocurrir. (Despage 2013, 114) (Traducción propia del original en inglés).

En suma, tanto los datos demográficos oficiales como la investigación educativa muestran que, a la fecha, la gran mayoría de los indígenas mexicanos padece altos niveles de marginación social, fracaso educativo y analfabetismo (tanto en español como en sus lenguas nativas). Pero como las estadísticas sólo registran como analfabetos a los mayores de 15 años, tenemos que oficialmente en México sólo hay 6 millones de analfabetas. Para el año 2010, el índice nacional de analfabetismo era de 6.9%; pero en estados de alta población indígena, el índice sube considerablemente: Chiapas, 17.8%, Guerrero 16.7%, Oaxaca 16.3%; y en los municipios de población indígena las tasas superan el 60% de analfabetismo, casi el mismo nivel que el país tenía hace 100 años (INEA 2010; González 2017).

Una señal muy indicativa del legado colonial (Despage 2015; Hernández Zamora 2010) que aún prevalece en México en materia de culturas y lenguas, es el hecho de que aún es común emplear la palabra “dialecto” para referirse a las lenguas indígenas. De hecho, al encasillar a todas las lenguas indígenas bajo la etiqueta de “dialecto”, no sólo se desconoce que no hay una sino muchas lenguas indígenas, sino que se anulan las diferencias entre ellas, como cuando la gente dice: “fulano habla dialecto”. Es decir, da lo mismo si habla náhuatl, maya, otomí o zapoteco; para la gente es simplemente “dialecto”, y esta palabra conlleva una carga peyorativa en el sentido de “gente que ni siquiera habla un idioma verdadero”. Es preciso, por tanto, clarificar la diferencia entre lengua y dialecto, para lo cual cito la elocuente explicación de Emilia Ferreiro:

Todas las lenguas humanas son extremadamente

complejas y variadas. Desde el punto de vista de la ciencia del lenguaje, no es posible clasificar las lenguas en "inferiores"/"superiores" ni en "simples"/"complejas". La lingüística sólo reconoce diferencias entre las lenguas, pero no jerarquías. Las valoraciones lingüísticas corresponden a situaciones de dominación social. Hay lenguas dominadas y lenguas dominantes por razones históricas, políticas y sociales. Pero no hay "lenguas inferiores" desde el punto de vista lingüístico. A las lenguas dominadas se les suele llamar -peyorativamente- "dialectos". Dicha denominación es completamente errónea y debe ser evitada. Los dialectos son variantes de una misma lengua. Ninguna de las lenguas indígenas es un dialecto del español. Pero todos hablamos alguna variante dialectal de nuestra lengua materna. (Ferreiro 2007, 389).

Lenguas muertas vs. Lenguas vivas

En México, el estatus de las lenguas indígenas es realmente ambiguo. Como se sabe, los lingüistas, los historiadores y los filólogos llaman lenguas muertas a las lenguas que han dejado de hablarse (como es el caso del latín, el celta o el arameo) (Romaine 2015). Pero, una lengua que ha dejado de hablarse ¿es efectivamente una lengua muerta?; y una lengua que se habla ¿es realmente una lengua viva? ¿Cuál es el caso de las lenguas indígenas americanas?

El criterio para designar "muerta" a una lengua se basa exclusivamente en el nivel oral: si se habla o no por parte de una comunidad de hablantes. Pero los lingüistas no llaman "lengua viva" a aquellas lenguas que si bien se hablan no se escriben ni se leen. Hasta hace poco, este era el caso de las lenguas indígenas de México y del resto del continente. Es el caso de las lenguas náhuatl, maya, tzotzil, tzeltal, tarasco, mixteco, etc., que

actualmente se hablan en México, pero que muy pocos de sus hablantes las escriben, ya sea porque carecen de sistemas de escritura propios, o porque éstos son conocidos y usados sólo por un pequeño núcleo de individuos instruidos. ¿Debemos llamarlas lenguas vivas?

A mi juicio, ni el término "lengua muerta" es afortunado, al menos para algunas lenguas, ni el término "lengua viva" lo sería para las lenguas indígenas de nuestro país. ¿Por qué? Muchos años después de que el latín dejó de hablarse en la península itálica y en el territorio del ex-imperio Romano, esta lengua siguió usándose ampliamente en dichos territorios, sólo que ya no en forma oral sino escrita (Janson 2004). En muchas regiones de Europa, como la Iberia mozárabe, e incluso de la América colonial, el latín siguió siendo considerado como la lengua escrita por excelencia: la única lengua legítima para escribir, la lengua que servía para conservar, consagrar, transmitir y heredar los sucesos y el conocimiento de la humanidad. Mientras se siguió escribiendo en latín, no podría considerarse a éste como una lengua plenamente "muerta".

En cambio, cinco siglos después de la conquista española, más de 50 lenguas indígenas se siguen hablando en México, algunas con más de 200 mil hablantes concentrados en territorios específicos de la república. Sin embargo, se trata de lenguas cuyos hablantes rara vez las escriben.

El caso de las lenguas mayenses es muy ilustrativo a este respecto. Las lenguas mayenses son aquellas que derivaron del maya antiguo: maya actual, tzotzil, tzeltal, chol, tojolabal, mam, katchikel. Se trata de un conjunto de lenguas, cuyos hablantes (unos 2 millones) se concentran en una zona geográfica definida: el antiguo territorio maya, integrado hoy por los tres estados de la península

de Yucatán (Campeche, Yucatán y Quintana Roo), y el estado de Chiapas, a los cuales habría que sumarles los hablantes de lenguas mayenses que habitan en Guatemala, Belice, y en Estados Unidos, notablemente en el área de San Francisco (Whiteside 2006).

Resulta sorprendente para un mexicano del centro o norte del país visitar el sureste y descubrir que, tanto en las comunidades rurales como en las zonas marginadas de las ciudades, la gran mayoría de la gente no habla español, sino alguna lengua indígena. Personalmente, como mestizo hispanohablante de la Ciudad de México, me sentí literalmente como “extranjero en mi propio país” durante un año de trabajo de campo que realizamos en escuelas y comunidades indígenas de Chiapas y Yucatán (Pellicer, Hernández y Castañeda 1995). Sin embargo, la realidad es justo lo opuesto: son ellos, los mexicanos hablantes de lenguas precolombinas, quienes se sienten y son tratados como extraños en su tierra, al grado que muchos han desarrollado un sentimiento de rechazo hacia su propia identidad y hacia su propia lengua.

La cuestión es que la gran mayoría de estos mexicanos, denominados "indígenas", a pesar de que hablan una lengua distinta al español, no la escriben ni la leen. Salvo unos cuantos, en su mayoría antropólogos, lingüistas y filólogos extranjeros; o bien algunos jóvenes escritores indígenas (como los que publican en la revista Nuestra Sabiduría, de Chiapas) muy pocos ponen la palabra de los indígenas por escrito. La gran masa de hablantes de lenguas indígenas sólo usan su idioma para hablar, y aún esto se limita al ámbito familiar o de la comunidad. Ellos son hablantes, además, de unas lenguas que si bien hoy día ya están reconocidas en la Constitución como lenguas de la “sociedad multicultural mexicana”, en la práctica casi en ningún ámbito oficial e

institucional se usan (gobierno, medios de comunicación, comercio, etc.). Los actuales proyectos educativos, especialmente las recientes “universidades indígenas” son esfuerzos para sacar a las lenguas indígenas del auto-consumo, pero no es claro cómo las sacarán del auto-aislamiento, dado el carácter segregacionista del proyecto mismo. Es como si en Estados Unidos, tras el movimiento de los Derechos Civiles (en los años 60 del siglo XX), en vez de lograr la integración de estudiantes negros y blancos en todas las universidades, hubieran creado “universidades negras”. Algo así es lo que pasa hoy con las llamadas “universidades indígenas”: dan un poco de visibilidad a los indígenas y sus lenguas, pero a la vez los segregan del resto del sistema educativo.

Pasemos ahora a la pregunta: ¿por qué las lenguas indígenas no se escriben?, ¿por qué están confinadas y condenadas al uso oral? Podemos enunciar tres grandes causas: causas históricas, causas lingüísticas y causas educativas.

Lo histórico

Históricamente la destrucción hasta el último vestigio de las escrituras indígenas fue un elemento crucial de la conquista. Eliminando las escrituras indígenas (quemándolas, destrozándolas, secuestrándolas) los conquistadores cumplían un doble objetivo: primero, dejar el campo libre para introducir (por la vía que fuera, brutal o piadosa) su cultura, su religión, su lengua (castellanización forzosa), y segundo, amputar la memoria histórica de los conquistados, los indígenas (Hamel y otros 2004; Barriga 2010; Rockwell 2001, 2005, 2006a, 2006b). Es cierto que los habitantes de Mesoamérica carecían de sistemas alfabéticos para la representación escrita de sus lenguas, y que la escritura ideográfica (entre los

grupos que la tenían, como los mayas) estaba concentrada en una élite intelectual. Pero lo mismo puede decirse del latín: durante siglos el latín escrito fue la lengua de los intelectuales y no de la masa iletrada; pero así cumplió eficientemente su función histórica. Gracias al latín escrito la humanidad conoce hoy gran parte de su pasado, y gracias a las lenguas escritas en general la humanidad conoce gran parte de su historia. Recordemos que justamente los historiadores llamaron pre-historia al periodo anterior a la invención de la escritura. La razón es que la Historia no son los hechos en sí, sino la narrativa de los hechos, y de ésta sólo tenemos noticia por las escrituras antiguas.

¿Por qué no se escriben las lenguas indígenas? A diferencia de los hablantes de una lengua dominante (como el español en México o el inglés en EU), para el hablante de una lengua dominada, la adquisición de la lectoescritura le supone problemas adicionales, especialmente lingüísticos y socioculturales, que enseguida exploramos.

Lo lingüístico

Una dificultad lingüística de las lenguas indígenas es que, hasta hace poco, la mayoría de ellas carecían de alfabetos propios. Y las que lo tienen, les ha sido impuesto desde fuera por evangelizadores (antiguos y modernos), por lingüistas (nacionales y extranjeros) y por instituciones oficiales. En todos los casos se trata de sistemas de escritura desarrollados originalmente para lenguas europeas (como el alfabeto latino), para otras lenguas (como el español o el inglés), y por parte de hablantes no nativos de las lenguas indígenas (evangelizadores o lingüistas españoles, franceses, ingleses, etc.). El resultado: paradójicamente ahora hay lenguas que cuentan no con uno sino con varios alfabetos. Es el

caso del maya y del tzotzil, por ejemplo, donde ni las instituciones públicas responsables (INI, SEP-DGEI, INEA, etc.) ni los grupos de escritores indígenas logran ponerse de acuerdo sobre cuál alfabeto (conjunto de símbolos escritos) usar. Por ejemplo, hay disputas sobre si se debe usar *ts* o *tz* en el caso del maya-tzotzil.

Ciertamente los problemas y discrepancias son diversos, y abarcan desde aspectos fonéticos (si existen o no los fonemas largos, rearticulados, etc.), hasta aspectos meramente gráficos (si se usa "*ts*", "*tz*" o "*dz*"), pero también aspectos ideológicos y políticos que tienen que ver con cual grupo o institución define y/o decide la forma legítima de escribir una lengua. La discusión parece no tener solución porque entre ellos mismos hay quienes piensan que las lenguas tienen una forma "correcta" de representación gráfica, y que hay alguien que sabe cuál es esa forma correcta. Es decir, se ignora el largo proceso histórico por el cual toda lengua, incluidos el español y el inglés, pasa para llegar a constituir una ortografía medianamente convencionalizada y que, eventualmente, dicha convención será siempre temporal. Es por ello que la disputa se atasca: se piensa que lo que ahora se establezca tendrá vigencia eterna.

Resultado de todo lo anterior es la inexistencia de tradición escrita en las lenguas indígenas. A excepción de las diversas versiones de la biblia (traducidas a diferentes lenguas indígenas por el Instituto Lingüístico de Verano) casi nada escrito en dichas lenguas circula masivamente en las regiones donde habitan los indígenas. Esto no niega la notable emergencia de núcleos de narradores y escritores indígenas que están empujando para abrir espacios a las lenguas indígenas en el mundo letrado (Rockwell 2006b; Escritores en lenguas indígenas 2004). Pero aún son esfuerzos focalizados

en una minoría dentro de las minorías indígenas, dado que el grueso de la población indígena se mantiene en niveles muy bajos de escolaridad y en los niveles más altos de analfabetismo.

Para la tarea alfabetizadora de las instituciones educativas, como las primarias bilingües del medio indígena, hay dos retos aun por superar: 1) muchos maestros bilingües que intentan alfabetizar en lengua materna desisten al desconocer ellos mismos cuál es la representación convencional (ortografía) de su propia lengua; y 2) la presión de las propias familias indígenas para que sus hijos aprendan las lenguas dominantes en el mercado laboral: español e inglés, y no la lengua que ya hablan en casa.

Lo social-cultural

Después de 300 años de colonialismo español y de 200 años de políticas culturales y educativas dirigidas a construir una identidad nacional basada en la castellanización y alfabetización en español, el resultado es que hoy día el idioma español no sólo es la lengua mayoritaria y dominante en México (junto con el inglés), sino también la única lengua de uso en el espacio público nacional: gobierno, medios, instituciones, economía y educación pública se realizan en español. Todos los diarios y revistas, libros, programas de televisión y radio, música, cine y otras expresiones culturales de carácter nacional, se producen en español y están dirigidos a hispanohablantes, incluso en regiones donde la mayoría de la población es hablante de lenguas indígenas. Ciertamente existen algunos proyectos de radio comunitaria en algunas zonas indígenas, pero éstas tienen un carácter muy local. Asimismo, existe un sistema oficial de estaciones de radio indígenas, llamado “Ecos indígenas: La voz de la diversidad”, a cargo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI 2017) que cuenta con 21 emisoras en igual número de

estados de la república; sin embargo, en una exploración que realizamos en dichas estaciones, la mayor parte de lo que escuchamos era en español, tanto las rúbricas de las emisoras, como las voces de los locutores, e incluso muchas de las canciones. De esta forma, en México es muy difícil tener acceso a contenidos de radio, televisión y prensa en lenguas indígenas. Por tanto, quienes hablan lengua indígena, y encima desconocen el español, son marginados automáticamente de la información, el conocimiento y hasta la diversión.

A diferencia de países multilingües, como Reino Unido, España, Canadá y otros, en México sólo hay una lengua de carácter nacional, el español, que sirve para informarse (vía publicaciones escritas y medios orales), para pedir y para desempeñarse en el trabajo, para actuar en el terreno legal (demandar, defenderse), etc. El español es la lengua que hablan y escriben los gobernantes, los patrones, los curas y los maestros. En fin, el español es la lengua que se usa para vivir y ser parte de la nación mexicana en la actualidad. Esto parece normal, pero es tan extraño y surrealista como si en España la lengua de uso dominante fuese el Chino, o si en Alemania la lengua dominante fuera el árabe. Y es igualmente surrealista y perturbador el hecho de que los responsables nacionales de las instituciones para el desarrollo de la cultura y lenguas indígenas han sido en su mayor parte personas no indígenas, e incluso con fuerte ascendencia extranjera, como es el caso de la directora por muchos años de Educación Intercultural y Bilingüe (Sylvia Schmelkes, de origen checo-argentino), o la ex titular de la Dirección General de Educación Indígena (Ludka Krupskaja de Gortari Krauss, de origen español-vasco y alemán). En México esto parece normal, pero es tan extraño como si el ministro de educación de Palestina fuese un israelí.

En resumen, la lengua que se lee y se escribe en un país es la lengua dominante, porque es la lengua socialmente útil, la lengua sin la cual quedamos excluidos de la realidad económica, política y social, tanto a nivel estatal como nacional e internacional. En consecuencia, así como los hispanohablantes, sobre todo las clases medias urbanas del centro-norte del país, hacen lo imposible porque sus hijos aprendan inglés, las familias indígenas le exigen a las escuelas bilingües que enseñen a sus hijos a hablar, leer y escribir en español, y no su lengua materna. Quienes así actúan no son renegados de su cultura, sino actores sociales pragmáticos, cuya defensa de la identidad cultural se subordina a su necesidad de sobrevivencia o avance socioeconómico. Es decir, usan y/o demandan que sus hijos aprendan y usen una lengua ajena por necesidad, y no por libre elección. El indio de San Juan Chamula que quiere vender sus mercancías en San Cristóbal de las Casas debe saber español y no tzotzil; el indio de Kanxoc (Yucatán) que sale a trabajar a Cancún debe hablar, leer y escribir en español (mejor aún, en inglés), no en maya.

Este último caso, el de los mayas actuales de Yucatán es patético. Veamos. ¿Qué es el maya?, me refiero al maya como lengua, como persona y como cultura. Quien ha viajado a la península de Yucatán y a Chiapas lo sabe, y lo sabe muy bien: maya es la palabra que se usa para referirse al "mundo maya", esa inmensidad de "atractivos turísticos" (sitios arqueológicos, cenotes y cavernas, selvas y lagos, playas y mares "de ensueño", flora y fauna "exóticas", especies en peligro de extinción). Maya, es la palabra que inunda estaciones de autobuses, aeropuertos y centros turísticos, y que se usa para referirse al "mundo maya": el lugar ideal para gozar de unas "inolvidables vacaciones", gracias a la exuberancia de la naturaleza y a la

grandiosidad de su pasado. Pero, ¿y los mayas actuales?, ¿y la lengua maya que actualmente hablan 800 mil personas en el sureste mexicano? "La maya", como llaman los indígenas de la península a su lengua, es esa lengua inútil que avergüenza, y que por eso se deja guardadita allá en el pueblo. Y el maya-persona es esa mano anónima que sirve al turista: la que le alcanza la copa, el platillo y los cubiertos; es esa mano sin rostro que limpia la mesa, los dormitorios y los zapatos; la que lava los platos, recoge la basura, barre las playas, tiende las camas, recoge la ropa sucia, lava y plancha; son esos brazos sin cuerpo que levantan hoteles de cinco estrellas en los terrenos que les fueron expropiados a sus propios ancestros mayas; el maya es esa nariz aguileña y esos ojos rasgados, pero no los del mesero o la camarera, sino los de las hermosas postales, litografías y demás souvenirs que tanto fascinan al "turismo nacional e internacional".

El maya-hombre/mujer, el maya-lengua, el maya-pueblo es, para una nación educada por Televisa, aquella "grandiosa" cultura que se extinguió hace muchos siglos, y de la cual sólo nos quedan los vestigios arqueológicos que "nos hablan" (¿hablan?) de aquella formidable y extinta civilización.

Las lenguas indígenas en las escuelas bilingües

El desarrollo de una cultura escrita alrededor de las lenguas indígenas difícilmente se producirá a partir de una decisión vertical de política educativa, si bien dicha política puede ser necesaria para lograr la normalización lingüística (especialmente en la escritura) en comunidades donde los hablantes mismos tienden a remarcar las diferencias dialectales con fines de orgullo y

distinción identitaria, lo cual dificulta la construcción de una cultura escrita común entre hablantes de familias lingüísticas afines y de lenguas específicas[1]. Este proceso, sin embargo, exige la creación de condiciones socioeconómicas, políticas y culturales más amplias, más allá de lo estrictamente escolar, aun cuando hay tareas que sí corresponden al sistema educativo. Por ello, es necesario preguntarse: ¿Cuál es la situación de la educación llamada "bilingüe", que se imparte a los niños de algunas zonas indígenas del país?

En este punto es preciso distinguir entre el plano normativo formal (que incluye la creación de instituciones, dependencias, programas, planes y materiales educativos, y alfabetos oficiales) y el plano descriptivo real (que incluye lo que efectivamente ocurre en las escuelas y en las comunidades de hablantes).

En el plano normativo, si personas de otros países revisaran los documentos oficiales, quedarían gratamente sorprendidos por la manera en que la educación indígena se define y describe a través de una cantidad de instituciones, programas y materiales educativos desarrollados por el gobierno mexicano desde hace décadas. Hay toda una historia de instituciones ligadas a este propósito, como son el INI (Instituto Nacional Indigenista, hoy transformado en CDI: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas), la DGEI (Dirección General de Educación Indígena), y la CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe), entre otras. Si la educación de los pueblos indígenas fuera juzgada por la cantidad de instituciones y siglas, México sería una potencia mundial en este aspecto. Lo mismo puede decirse en relación con el currículum formal, que desde la década de los 90 empezó a incorporar programas y contenidos ligados a la cultura y lengua indígenas, tanto en la asignatura

de Español, como en asignaturas estatales y en la creación de espacios curriculares para abordar las lenguas indígenas como lengua de instrucción y como objeto de estudio. Entre los materiales curriculares recientes, destaca el documento de 124 páginas titulado *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*, para educación básica, de la SEP (SEP s/f). En éste se hace una amplia justificación y fundamentación de los derechos lingüísticos, las recomendaciones internacionales, los enfoques de enseñanza, y los fines educativos, para dar paso a una larga lista contenidos y actividades, así como recomendaciones sobre el perfil docente y la organización escolar. Nuevamente, si la educación indígena fuera juzgada por la amplitud de sus documentos formales, México sería visto como un país de vanguardia en este rubro.

No obstante, en el plano descriptivo real, el panorama que se observa es muy distinto. La profusa investigación sobre educación y lenguas indígenas (Tinajero 2013; Pellicer, Hernández y Castañeda 1995; Hernández Zamora 2013) muestra que a la fecha (2017) los pueblos indígenas en México permanecen en el fondo de la escala socioeducativa. La propia Sylvia Schmelkes (directora por muchos años de la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe, y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa), declaró recientemente “los pueblos indígenas son los menos beneficiados por el sistema educativo nacional” (Schmelkes 2017). Por su parte, la versión en extenso del último estado del conocimiento sobre lenguaje y educación realizado para el COMIE (Carrasco y López Bonilla 2013), incluye un capítulo dedicado a la educación bilingüe e intercultural, que sintetiza así el hallazgo principal:

Los estudios reseñados muestran la compleja realidad por la que transita la escuela indígena, y

tanto los reportes de experiencias educativas que impulsan un bilingüismo coordinado (véanse Hamel, 2010, 2009, 2006; Hamel y Francis, 2006; Hamel y otros, 2004) como aquellos que muestran la inoperancia del enfoque intercultural vigente (véanse Barriga Villanueva, 2004a, 2005, 2007, 2008, 2009a; 2009b, 2010c; Aguilar Nery, 2004, Hamel, 2003) aportan elementos para discutir las acciones llevadas a cabo, y revisar si son congruentes con los postulados sobre los derechos de las minorías lingüísticas del país (Tinajero 2013, 135).

Es decir, se ha avanzado muchísimo en la formulación de políticas y documentos normativos, y mucho menos en la concreción de prácticas y resultados educativos, al grado que éstos contradicen, en gran medida, los postulados teóricos de la normatividad oficial.

De este corpus de investigación, así como de nuestras propias inmersiones en las llamadas escuelas bilingües (dependientes de la SEP), especialmente los estados de Chiapas y Yucatán (de fuerte población indígena), podemos describir la situación de las lenguas indígenas en los siguientes puntos clave:

La formación pedagógica y lingüística de los maestros indígenas es sumamente limitada, tanto en español como en sus lenguas maternas, y tanto a nivel oral como escrito. En años recientes se han creado programas de licenciatura y posgrado para mejorar esta formación, pero aún es reducida la población de docentes indígenas que acceden a estos programas, y aún es difícil lograr comprensión y consenso sobre los sistemas de grafías que deben usar para escribir las distintas lenguas indígenas. En este sentido, un porcentaje alto de maestros indígenas hablan pero no escriben su lengua materna, ya sea por desconocimiento o incompreensión

cabal del sistema de fono-gráfico apropiado, o porque en sus comunidades de vida no es una práctica sociocultural leer y escribir en lengua indígena. Algunos conocen el alfabeto oficialmente diseñado para representar por escrito su lengua, pero no lo usan realmente para producir textos con fines reales y funcionales, y evitan escribir en el pizarrón ante los alumnos, a excepción de palabras aisladas (mariposa, ajo, etc.).

Los problemas de los maestros no se limitan al área de la lengua, sino que abarcan el conjunto de los contenidos escolares, de manera que muchos tienen tantas dudas sobre los contenidos del curriculum y libros de texto como sus propios alumnos.

Aunque las políticas actuales exigen a los docentes indígenas saber leer y escribir en lengua indígena, e incluso impartir alguna asignatura en lengua indígena, en la práctica son pocos los maestros "bilingües" emplean la lengua indígena en su vida diaria y, en cambio, se enfocan en enseñar el curriculum oficial en español, sin considerar la lengua de comunidad. Esto, en parte, se debe a la presión de las comunidades y los padres de familia que exigen a la escuela enseñar el español y ahora también el inglés, más que las lenguas indígenas, por lo que en muchas escuelas indígenas los niños están aprendiendo más inglés que su propia lengua (Hernández Aguirre 2017). En consecuencia, El "bilingüismo" en las aulas de escuelas indígenas suele ser reducirse a poner orden en el salón o dar instrucciones, más que a la enseñanza de contenidos.

La disponibilidad de materiales escritos en lengua indígena es muy limitada en las escuelas bilingües, comparada con la disponibilidad de textos en español. A excepción de los libros de texto oficiales, o de editoriales privadas, la interacción con materiales escritos diversos

(bibliotecas escolares) es escasa o nula. La alfabetización y el trabajo con la lengua a lo largo de los 6 años escolares se basan casi exclusivamente en prácticas tradicionales como el copiado y el dictado, y con base en libros de texto en español.

A estos problemas específicos de las escuelas indígenas deben sumarse todos los problemas ancestrales de la escuela rural mexicana: contextos sociales donde saber leer y escribir no sirve para mucho, excesiva movilidad y ausentismo de los maestros, carencias materiales, corrupción y burocratismo institucional; prácticas pedagógicas tradicionales (dictados y copias sinsentido), etc.

Las consecuencias educativas de todo esto son negativas en múltiples sentidos. Los pocos niños de que logran "alfabetizarse" en español (la deserción y el fracaso escolar son comunes) tienen terribles problemas sintácticos, gramaticales, lexicales, semánticos y conceptuales para expresarse por escrito en español y para comprender los contenidos escolares del resto de las materias. De hecho, el pobre manejo de la lengua oral y escrita es casi generalizado entre alumnos hispanohablantes de clase baja (Hernández Zamora 2016), pero entre los indígenas es aún más grave, dado que el español no es su lengua materna. Muchos "saben leer" en el sentido de decodificar las grafías, e incluso hay quienes decodifican con cierta fluidez, pero su comprensión y apropiación de lo leído es muy limitada.

Los resultados de lo anterior, en términos del aprendizaje de los niños, son terribles. Veamos un ejemplo. En la primaria bilingüe de Crustón (en los alrededores de San Cristóbal de las Casas, Chiapas) mostramos a los niños del grupo de 5o. año (cuyas edades fluctúan entre los 11 y los 16 años, pero cuyas estaturas y aspecto físico los hacen parecer

de 10 o menos) la página del libro México Desconocido correspondiente al estado de Chiapas. Este libro forma parte de la colección "Rincones de Lectura" que la SEP distribuye en las escuelas públicas, y que ni los niños ni los maestros de la escuela "Revolución Social" (nombre irónico en sí mismo) habían visto jamás porque, como en la gran mayoría de estas escuelas, se hallan bien guardados en algún estante de la dirección escolar. Mostramos la página donde aparece una foto y un texto, incluido el título, que se refieren a la Selva Lacandona, y preguntamos ¿saben qué es Montes Azules? (el artículo se refería a la reserva de la biosfera de Montes Azules). Los niños guardaron silencio. ¿Saben qué es la selva lacandona? Silencio. ¿Saben dónde está la selva lacandona?, ¿en qué estado de la república está la selva lacandona? Los niños se miran extrañados y mueven la cabeza en sentido negativo.

No se piense que el problema era que les hablábamos en español, los niños lo entienden mejor de lo que los maestros suponen. El desconocimiento de una cuestión tan aparentemente elemental evidencia un gravísimo problema de la educación que reciben los niños indígenas: el español es la lengua en que se les alfabetiza e instruye en la escuela, y rara vez (o nunca) leen o escriben textos en su propia lengua. En las aulas leen mecánicamente (decodifican) los libros de texto gratuito nacionales (en español), sin comprender casi nada de lo que leen. Es muy probable que a lo largo de su vida escolar, estos niños de 5o. año de Crustón hayan leído textos referidos a Chiapas y a la selva lacandona, pero es evidente que entendieron muy poco de dichos textos. Posiblemente los niños de los Altos de Chiapas saben más acerca de la Selva Lacandona tras el movimiento zapatista en esa zona... posiblemente.

Reflexiones finales

El problema, por supuesto, no se circunscribe al ámbito escolar. El contexto social de estados como Chiapas, Yucatán, Oaxaca, Guerrero, etc. exige de la escuela la enseñanza del español y no de la lengua indígena ("si mi hijo ya la sabe, lo que quiero es que aprenda español", suelen decir los padres de niños indígenas). Pero no es solo eso. Las mismas restricciones que tienen las lenguas indígenas dentro de las escuelas bilingües, se dan fuera de la escuela. En los Altos de Chiapas, por ejemplo, no existen publicaciones de circulación amplia (periódicos, revistas) escritas en tzotzil o tzeltal. Existen sólo dos estaciones de radio, una privada y otra gubernamental, la estación del gobierno transmite por las mañanas (sólo hasta antes de las 8 am.) con un locutor hablante de un tzotzil pésimo (mitad "español" y mitad "tzotzil", semejante al llamado spanglish de los mexicanos que viven en el sureste de EU). La televisión comercial transmite sólo programas en español e inglés. Los anuncios viales y comerciales están escritos sólo en español. Los nombres de municipios, pueblos y comunidades (colocados en postes a orillas de las carreteras) están escritos como mejor se le ocurrió al rotulista que los hizo (sin ningún criterio ortográfico, ni del español ni de las lenguas indígenas de la región). En suma, no hay ni una demanda social que obligue a la gente a comunicarse en lengua indígena, ni una oferta cultural en dichas lenguas. El resultado es que, aunque dichas lenguas no desaparecen, sus propios usuarios las confinan al uso doméstico y comunitario, conservándolas más por su valor de "reliquia" que por su función social real.

El de las lenguas indígenas no es un problema de "preservación", sino de reconocimiento y uso social real. Pensar en la preservación de las lenguas indígenas como un asunto de "preservar" la

identidad (a la manera de la preservación de una especie "en peligro de extinción"), es condenar las lenguas indígenas, y por tanto a sus hablantes al papel de reliquias de la nación.

Al respecto el sureste mexicano es un ejemplo elocuente. Uno se encuentra con que a pesar de que en ciertas zonas de esos estados la gran mayoría de la población habla lenguas distintas al español, toda la vida económica, política, cultural, social se da "en español", que el mundo letrado (escuela, medios, comercio, trabajo) es un mundo en español (y en inglés). Quizás a muchos les parezca incosteable la introducción de las lenguas indígenas como lenguas de uso público, al menos a nivel estatal: "¿para qué traducirles la información a los indígenas, si al fin y al cabo no saben leer?", "y si eso se hiciera después habrá que enseñarles a leer y escribir en sus lenguas", dirán los políticos.

Los problemas son complejos, hay quienes sostienen que de cualquier manera los indígenas que concluyen su primaria y prosiguen sus estudios a nivel medio y superior se verán obligados a aprender el español porque toda la bibliografía y demás portadores de información está en español (justamente eso es lo que, entre otras cosas, hace dominante a una lengua); y que eso es justamente lo que les pasa a nuestros universitarios, quienes se ven imposibilitados de avanzar si no leen el inglés. En fin, se trata de plantear algunas reflexiones en torno a la necesidad de empezar a construir una cultura nacional multilingüe, es decir de reconocer y asumir la realidad multilingüe de nuestro país.

Notas

[1] Los intentos por normalizar la escritura mediante un alfabeto estándar para una misma lengua o familia lingüística (ver Figura 1) con frecuencia

son vistos con recelo por los hablantes, pues tienden a enfatizar las diferencias dialectales, más que las semejanzas estructurales. Por ejemplo, a los hablantes de ngigua (Sierra Negra, Puebla) no les gusta usar el alfabeto creado para el popoloca, aun cuando el ngigua es una variante dialectal de éste, tanto por razones fonéticas (algunos fonemas del ngigua no están representados en el alfabeto popoloca) como por razones de identidad cultural (ngigua es un término con que se autodenomina hoy día un sector de los popolocas, en rechazo a la palabra “popoloca”, que fue impuesta por los mexicas con intenciones peyorativas (significa “tontos”) (Gámez 2011).

Referencias

- Barriga Villanueva, Rebeca. 2010. Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano. En *Historia Sociolingüística de México*. Vol. 2, dirs. Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño, 1095-1194. México: El Colegio de México.
- Carrasco, Alma y Guadalupe López Bonilla, coords. 2013. *Lenguaje y Educación. Temas de Investigación Educativa en México*. México: SM-CPL.
- Despaigne, Colette. 2013. “Indigenous Education in Mexico: Indigenous Students' Voices”. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education* 7: 114-129.
- Despaigne, Collete. 2015. “Modernidad, colonialidad y discriminación en torno al aprendizaje del inglés en Puebla, México”. *Trace* 68 (diciembre): 59-80. Disponible en <http://trace.org.mx/index.php/trace/article/view/3/3> (consultada el 12 de octubre de 2017).
- Ferreiro, Emilia. 2007. *Alfabetización de niños y adultos: Textos escogidos*. México: CREFAL.

- Gámez Espinosa, Alejandra. 2011. “El complejo-cerro, símbolo del territorio ngingua. Apropiación del espacio en el sureste de Puebla”. *Escritos: Revista de Ciencias del Lenguaje*, 44 (julio-diciembre): 57-80.
- González, Norelly. 2017. Porcentajes de analfabetismo en México. *AZ Revista de educación y cultura*. Disponible en <http://www.educacionyculturaaz.com/noticias/porcentajes-de-en-mexico-analfabetismo>.
- Hamel, R. Enrique y otros. 2004. “¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (enero-marzo): 83-107.
- Hernández Zamora, Gregorio. 2013. Cultura escrita en espacios no escolares. En *Lenguaje y Educación. Temas de Investigación Educativa en México*, coords. Alma Carrasco y Guadalupe López Bonilla, 239-286. México: SM-CPL.
- Janson, Tore. 2004. *A natural history of Latin*. Oxford: Oxford University Press.
- Pellicer, Alejandra; Hernández, Gregorio; Castañeda, Elena. 1995. *Alfabetización en lenguas indígenas: Informe final*. México: DIE-CINVESTAV/SEP-DGEI.
- Rockwell, Elsie 2006a. “Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela”. *Cultura Escrita y Sociedad* 3: 161- 218.
- Rockwell, Elsie. 2006b. *Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios: los pueblos nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas*. En *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, coord. María Bertely, 35-68. México:

CIESAS.

Rockwell, Elsie. 2005. Indigenous accounts of dealing with writing. En *Language, Literacy and Power in Schooling*, ed. Teresa McCarty, 5-27. NJ: Lawrence Erlbaum.

Rockwell, Elsie. 2001. The Uses of Orality and Literacy in Rural Mexico: Tales from Xaltipan. En *The Making of Literate Societies*, eds. David Olson y Nancy Torrance, 225-247. Oxford: Blackwell.

Tinajero Villavicencio, Guadalupe. 2013. Bilingüismo, cultura escrita y escuela intercultural: balance de una década. En *Lenguaje y Educación. Temas de Investigación Educativa en México*, coords. Alma Carrasco y Guadalupe Bonilla, 133-155. México: SM-CPL.

Vargas Ortega, María del Rocío. 1995. El inicio de la alfabetización en niños tzotziles. Tesis de maestría, DIE-CINVESTAV.

Whiteside, Anne. 2006. "Research on transnational Yucatec Maya-speakers negotiating multilingual California". *Journal of Applied Linguistics* 3: 103-112.