



Educación indígena, de la asimilación al rescate: realidad excluyente de chichimecas, chontales y chinantecos en México

Indigenous Education, from Assimilation to Rescue: Excluding Reality of chichimecas, chontales and chinantecos in Mexico

Jenny Zapata de la Cruz

Universidad de Guanajuato
Lascuráin de Retana No. 5, Col. Centro, C.P. 36000.
Guanajuato, Guanajuato
historiadorazc@gmail.com
México

Roberto Sánchez Linares

Universidad Veracruzana
robertolinares_5@hotmail.com
México

Resumen:

La presente investigación tiene el objetivo de explicar los motivos por los cuales los indígenas maya Chontales de Tabasco, Chichimecas Jonaces de Guanajuato y Chinantecos de Oaxaca, México, optaron por el abandono o/y resignificación de sus lenguas maternas en la cotidianidad. Metodológicamente, la historia oral fungió como panóptica; permitió realizar análisis de los discursos orales a nivel individual y el comparativo de la memoria entre los grupos indígenas mencionados, lo cual fundamentó el porqué del abandono y la resignificación del uso de sus lenguas. Otra materia prima fue la revisión histórica institucional en torno a lo educativo y cultural. Se consultaron los resultados y las mermas que han ocasionado en los indígenas de México los proyectos integracionistas y del multiculturalismo.

Palabras clave: lengua materna; resignificación; exclusión; discriminación.

Abstract:

The objective of this research is to explain the reasons why the indigenous groups Chontal Maya of Tabasco, Chichimecas Jonaces of Guanajuato and Chinantecos of Oaxaca, Mexico, have opted for the abandonment or re-signification of their mother tongues in everyday life. Methodologically, oral history served as a panoptic, allowing analysis of oral discourses at the individual level and the comparison of memory among the indigenous groups mentioned above, which substantiated the reason for the abandonment and the re-signification of the use of their languages. Another raw material was the institutional historical review around educational and cultural issues. The results and the losses that the projects of integration and the projects of multiculturalism have caused in the indigenous peoples of Mexico were also consulted.

Keywords: mother tongue; re-signification; exclusion; discrimination.

Recibido: 09/05/2018 | **Aceptado:** 29/09/2018 | **Publicado:** 01/12/2018

| pág. 3 - 35



Educación indígena, de la asimilación al rescate: realidad excluyente de chichimecas, chontales y chinantecos en México

Introducción

La propuesta de esta investigación se enfocará en comprender y explicar el abandono o/y la resignificación¹ de la lengua materna² en el siglo XXI, entre los indígenas mayas chontales de Tabasco, chichimecas jonaces de Guanajuato y chinantecos de Oaxaca³. Para tal propósito, hemos recurrido al análisis comparativo del discurso en dos niveles metodológicos, uno: a través de la historia oral, la cual nos permitió la recuperación de la memoria, la experiencia del cómo es ser indígena en sus terruños y vivir discriminados, generación tras generación, por no ser hablante del castellano; dos: mostrar el análisis de los discursos institucionales educativos y culturales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). De estas instituciones se retoman publicaciones de intelectuales que estuvieron a su servicio en el siglo

pasado, así como la observación del modelo intercultural de la SEP del año 2005, cuya reflexión caminará sobre la castellanización durante los tres primeros tercios del siglo XX, sin perder de vista las décadas de 1980 y 1990.

Otro objetivo de este trabajo empírico es mostrar cómo se enfrentan los indígenas a una paradoja histórica, ya que por 50 años se les dijo que debían ser hablantes del castellano, y para tal meta se realizaron diversos proyectos educativos y culturales de castellanización a través de la educación formal. Después de esos años de ardua castellanización, se les informó a los indígenas “que ya no”, que deberían ser bilingües y dignificar sus prácticas culturales, porque ahora el mundo occidental sí los entiende, ante las exigencias de un mundo global. Por tanto, se harán críticas de cómo definen y explican las instituciones educativas y culturales a los *otros*, contrastando



la realidad de los indígenas a través de sus relatos, la memoria individual, que nos dan muestra de la exclusión y racismo del cual han sido sujetos y objeto de estudio y domesticación por la academia y la educación institucionalizada o formal⁴.

Finalmente, el análisis del discurso indígena y el institucional educativo van acompañados de una propuesta analítica, que está plasmada en las conclusiones; las sugerencias analíticas son para la comprensión del abandono o/y resignificación de la lengua materna, esperando que sea detonador de nuevas preguntas dirigidas a los estudiosos sobre el racismo y la alteridad de las culturas indígenas en México y en América.

a) El camino del racismo, labrado por la educación formal.

*Los pueblos indígenas:
No somos la vergüenza de México,
no somos canastas,
no somos escobetillas,
no somos aventadores,
no somos petates,
no somos estropajos,
no somos espectáculo,
no somos fotografía,
no somos artesanías,
no somos folklore,
no somos lástima.
Somos obra del mismo Dador de la vida,
somos sujetos con las mismas oportunidades [...]*⁵

A través de modelos educativos y culturales, el Estado Mexicano ha fomentado en los últimos 20 años, la idea del rescate y preservación de los pueblos originarios; eso incluye lengua, gastronomía, trajes típicos, rituales, artesanías, discurso que se ha difundido entre los mestizos⁶ e indígenas, con la intención de incluirlos en el mundo global o lo que hoy llaman la aldea global. Se ha empleado para dicha labor la perspectiva del “multiculturalismo e interculturalismo”, corriente educativa y del desarrollo comunitario que las instituciones nacionales e internacionales⁷ aplican desde la década de 1970 en comunidades indígenas. A finales de la década de 1990 la SEP incorporó el modelo intercultural⁸, sugerido por la Unesco, con el fin de moldear a los indígenas, educarlos, amasarlos hasta folclorizar sus tradiciones; y educar al mestizo en el consumo del folclore y la idealización del indígena muerto; de tal forma que al consumir objetos indígenas creen comprar lo estético de los pueblos indígenas. Pero este enfoque ha estandarizado los trabajos de producción y venta de artesanías de indígenas, acciones que no son nada nuevas, ya que observamos sus orígenes en el Instituto Nacional



de Antropología e Historia (INAH) y el Instituto Nacional Indigenista (INI) desde la década de 1930. De la Peña menciona que este proceso institucional cubrió dos grandes pasos:

El primero fue su *folclorización*: convertirla “en la representación genuina” del pueblo mexicano (en el sentido romántico de la palabra pueblo), pero fuera de su contexto; el segundo implicó su *exotización*: atribuirle una *otredad* misteriosa, fascinante pero ajena a “la normalidad”, con el fin de acrecentar su atracción en los mercados literarios, artísticos y turísticos (2011, p.62).

Las visiones del indígena se han transformado, hemos pasado de la asimilación del indígena de José Vasconcelos con sus misiones culturales, del proyecto educativo de la Escuela Rural guiado por Rafael Ramírez (1976), del modelo de los centros indígenas integracionista de Aguirre Beltrán (1976), hasta el tránsito educativo del interculturalismo de la SEP sugerido por la Unesco. Sin embargo, podemos observar aún visiones excluyentes en esta educación formal o escolarizada.

Esta propuesta intercultural, en la práctica cotidiana, en el día a día, sigue arrastrando las posturas posrevolucionarias nacionalistas y de la Unidad Nacional, aquellas ideas que se nutrieron de la asimilación e integración del “indio”. Algunos de los diagnósticos o problemas sociales, culturales de los gobiernos posrevolucionarios se basaron en el pensamiento que el analfabetismo entre los indígenas ocurría porque eran hablantes de alguna lengua materna. Pensaban que el bajo perfil de los indígenas no les permitía competir en el mundo que la Revolución Mexicana heredó al México moderno del siglo XX; ese mundo le pertenecía al “hombre nuevo”, a “la gente de razón”, o lo que Vasconcelos llamó “la raza cósmica” (1948), raza del mestizo. El “indio” por lo tanto, no era el reflejo del mexicano cósmico. Pronto se pensó en proyectos de la asimilación que sirvieron para que mestizos creyeran que los indígenas no existían y que los indígenas se castellanizaran para ser parte de la nación; de tal forma que los indígenas se volvieron al uso íntimo de su lengua materna, es decir, cerrando las puertas del hogar y a practicarla en la intimidad de sus casas, fuera de la luz y la libertad de la



calle. Los principales promotores de la lengua (abuelos, padres) prefieren eliminar su uso en espacios públicos, de esta manera proteger a la nueva generación de burlas, desprecios y malos tratos.

Estas políticas vasconcelistas ejercidas a través de las Misiones Culturales y el diseño de las Escuelas Rurales, no estuvieron únicamente para moldear a los mestizos, campesinos, sino para blanquear a los “indios”, porque eran un problema de orden económico y social. La lengua o el uso en lo cotidiano entorpecía las acciones educativas; entonces, el mayor obstáculo, escribió Lombardo (1924), fue:

I.- El problema fundamental del país es un problema de inteligencia entre los diversos grupos étnicos que forman la región mexicana. De sus quince millones de habitantes, tres no hablan sino sus propios idiomas...; siete u ocho más hablan español; pero no leen y no escriben, y una gran mayoría prefiere el idioma nativo de su provincia, al castellano. La civilización no puede existir en México mientras la lengua, que

es el vínculo de la expresión más importante de una teoría de la vida, de un propio pensar, de sentir y de obrar no se emplee por la totalidad de los mexicanos. El desconocimiento de la lengua castellana significa la perpetuación de las ruinas... de las culturas aborígenes y de la vida rudimentaria de muchas tribus primitivas que aún perduran con todos sus prejuicios... (p.52).

La asimilación diseñada por la SEP en los siguientes años de su creación (1921), implicó el inicio de la muerte oficial de las lenguas maternas en el siglo XX. ¿Por qué? Cuando tienes intelectuales al frente de la educación pública y estos creen que *los indios son el atraso de México* y superponen el uso del castellano por encima de las lenguas maternas, lo que ocurre es el fomento oculto del racismo. Ante la visión de que el castellano es la lengua de la civilización, la SEP buscó modernizar y civilizar al indígena de la mano del maestro, visión que permitió que en la práctica docente el maestro excluyera toda posibilidad de la integración de la cultura del otro. Por supuesto que es un pensamiento que se generó en un periodo de



revoluciones, crisis económicas, gobiernos fascistas y guerras mundiales, ante lo cual los proyectos nacionalistas se arraigaron. Y por más que deseemos ver en Manuel Gamio (1916), José Vasconcelos (1948), Alfonso Caso (1971), Rafael Ramírez (1976) o Aguirre Beltrán (1976) el pensamiento indigenista de la integración, lo cierto es que en el trasfondo están ocultas la segregación del indígena y la eliminación sistemática de la lengua materna.

Entre la década de los años 1920 y 1930 en el estado de Tabasco, la escuela o el método racionalista hacía lo suyo, erradicar el analfabetismo e integrarse a la patria, un doble problema del discurso educativo que entrañaba el método educativo empleado en el gobierno de Tomás Garrido Canabal, método heredado del catalán Francisco Ferrer Guardia. A este método basado en la enseñanza universal de la ciencia y la razón, se le sumaba la lejanía con la capital del país, el estado de la “incivilización”, y la creencia que se vivía en la barbarie tropical, en la que se encontraba “la provincia” tabasqueña (Giuseppe, 2011). Todo esto motivó a Garrido a emprender la alfabetización, eliminar la religión católica, erradicar el

alcoholismo, promover la educación de la mujer y la castellanización de los mayas (para él, esos fueron los problemas que aquejaban a la sociedad y atrasaban al estado). Ésta última, desde luego, se logró en los municipios más cercanos a la capital Villahermosa – Centro, Nacajuca y Centla–, con indígenas de etnia maya chontal. La escuela racionalista en el sureste mexicano duró muy poco; sin embargo, la idea de castellanización siguió vigente. Para muestra, este proceso de castración de la lengua materna, la narra el maestro chontal J. I. Rodríguez⁹ e 90 años, quien recordó cómo fue educado en su infancia para eliminar la lengua materna:

Para castellanizar en el Garridismo, sentaban a un niño chontal y uno que *hablara español...* Había la orden de sentar uno y de aquí y otro de Macultepec, había un poco de pena. Entonces, cuando Garrido, no fui a la escuela, me llevaron preso... Entonces, me llevaron al quiosco donde estaban todos los chiquitillos, ... a mí me tocó con uno al lado de un señor que se llamaba Pablo, ya murió ... yo no podía hablar con él porque no sabía nada, sabía el



dialecto, hablar con él, no nos entendíamos, así no si íbamos hasta que se fue perdiendo, perdiendo y quedaron una palabras más y otras menos... quedaba gente en el pueblo; mi abuelito, mi abuelita hablaban a base de dialecto... mi papá, mi mamá también lo sabían, pero ya estando en la casa mi papá, ni mamá ya no lo hablaban para que nosotros nos viéramos obligado a dejarlo. Así se fue perdiendo ... Había una orden, ya no podíamos seguir ... había la orden de entrar al castellano, ... a como fuera tenías que entrar al castellano (Comunicación personal, 2015).

El método racionalista fue eficaz para formar hombres y mujeres de “razón y productivos”, pero es otro ejemplo más de los brotes de las ideas nacionalistas a inicios del siglo XX. Una sola lengua, una sola cultura, una sola nación. La escuela rural mexicana no estaba muy lejos de esta versión de nación: una sola raza, un sólo mexicano. Su máximo representante fue Rafael Ramírez. En 1959 la SEP publicó sus memorias de la labor de maestro rural que realizó en los años de 1920 a 1930. El libro se intitula “La escuela

Rural Mexicana” y vio la luz en 1976 por la editorial SEPSETENTAS con la introducción de Aguirre Beltrán, en la cual señala que la labor docente realizada por Ramírez era lo que demandaba la educación rural en México. Pero el discurso de Ramírez en nada se trataba de inclusión, sino de la eliminación del indígena, convertirlo en el mestizo que necesitaba México. Por eso incita a los estudiantes normalistas y a maestros rurales de la siguiente manera:

Por eso tú, maestro rural, que trabajas entre indios, debes tener un alto y claro concepto de tu misión: no sólo eres en la pequeña comunidad en que actúas un maestro de niños, sino también un maestro de la gente adulta; no sólo eres un maestro de escuela, sino un maestro de toda la comunidad. La labor de “castellanizar” a la gente y volverla “gente de razón”, no has de realizarla sólo dentro de tu escuela, porque muchas, muchas de las oportunidades para hacer ese trabajo las encontrarás fuera de la mismas; has de entender que alrededor de la escuela hay un caserío y un vecindario a quien también debes



castellanizar y civilizar, porque de otro modo destruiría tu labor que hagas en la escuela y hasta es posible que te “descastellanice” y te quite lo gente de razón a ti (Aguirre Beltrán, 1976, p. 66).

Los ritmos nacionales de la integración continuaron con la apertura en 1936 del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas y entre las demandas estaba el respeto a la lengua materna. Pero la apertura de este centro no era el reflejo del respeto, sino de la integración indígena a la nación. Pérez (1947) publicó para la *Biblioteca Enciclopedia Popular de la SEP*, el documento “Mexicanidad y Educación” y dedica un apartado para los indígenas; evalúa que: “No hay que engañarse acerca de lo que significan las amargas verdades que se encuentran en la vida miserable de los indios, en su estado de segregación del medio civilizado, en su inferioridad social, en su existencia primitiva y en su ignorancia...” (p. 74). Después de estas líneas viene la descripción del discurso de “la valentía, fortaleza para sobrevivir penurias y vejaciones de los indígenas”. El método educativo que propone Pérez para “salir” de ese hoyo de la incivilización es a través

de la cultura occidental, y crear:

B.- Capacitación, por medio del aprendizaje de la lengua nacional, para lograr una manera eficaz de comunicación entre los núcleos de población indígena y los demás componentes de la población nacional:

1. La lengua nacional como el mejor instrumento de cultura.
2. Como recurso adecuado de comunicación más amplia, necesaria para destruir el estado de aislamiento espiritual de las tribus de indios entre sí, y del conjunto de la población indígena con relación al demás componente de la población nacional.
3. Como medio insuperable para la difusión de las formas civilizadas de vida en las regiones de existencia primitiva.
 - a) Para la dotación de cultura médico-higiénica.
 - b) Para la enseñanza de las técnicas.
 - c) Para la difusión de la cultura cívica.
 - d) Para la propaganda de las nuevas doctrinas de gobierno democrático (1947, pp. 89-90).



Para los años de 1940 “el problema del indio” se había convertido para la SEP y sus intelectuales en la tarea de la redención y dignificación de aquella “raza” sobajada por españoles y por el gobierno de Porfirio Díaz. Sin embargo, Caso en 1948 dibuja al indio falto de capacidades e inteligencia para salvarse a sí mismo. Ellos que necesitan ser redimidos por su pasado de opresión y rescatados de la destrucción de la ignorancia de sus prácticas irracionales, necesitan de la gente como “nosotros” que saben qué es la cultura y darle la nuestra, la científica, la real. Éste es lo que plantea Caso en el siguiente discurso:

Los grandes problemas del indio, por lo menos en México, no son los económicos, sino fundamentalmente culturales: falta de comunicaciones materiales y espirituales con el medio exterior; falta de conocimiento científicos y técnicos para la mejor utilización de la tierra; falta de sentimiento claro que pertenecen a una nación y no sólo a una comunidad; falta de conocimientos adecuados para sustituir sus viejas prácticas mágicas para la previsión y curación de las enfermedades,

por el conocimiento científico, higiénico y terapéutico. En suma, lo que falta que llevemos al indígena para resolver sus problemas es cultura... En el momento que entendamos que es indispensable llegar al indígena dándole lo que le hemos quitado, es decir, cultura en ese momento estaremos ya en el buen camino... para resolver los problemas indígenas de la América intertropical, que son en gran parte, la raíz de nuestros problemas económicos, sociales y políticos (Caso, 1948, pp. 108-109).

La educación indígena en la década de los 1940 no se practicaba y enseñaba en español. Claro ejemplo es que las escuelas indigenistas o de orden rural en zonas indígenas, no tenían profesores hablantes del idioma, lengua o dialecto (como ellos dicen). Por ejemplo, Don Nicandro, de 79 años al momento de la entrevista, de origen maya chontal, narra cómo fue el proceso de la castellanización en su persona:

La escuela nomás hasta cuarto año. Eso sí, un sólo maestro para todos. Me acuerdo que mi papá



me mandó tres veces a cuarto año, no había más... me enseñaban las letras, primero, un maestro batallaba a enseñar a un niño, porque primero teníamos que aprender el castellano puej, el español, porque los maestros no sabían chontal, entonces cuando sabíamos español, entonces aprendíamos las primeras letras a, e, i, o, u, y después la numeración, eso que llaman aritmética (Comunicación personal, 2015).

Esta memoria de Nicandro, no se aleja mucho de las vivencias de don L. Mata, de 70 años. En sus relatos podemos observar las vivencias que les dejó la escuela rural; entre los chichimecas fue creer que ellos debían hablar el castellano, para relacionarse con el mundo mestizo y evitar malos tratos o robos en sus relaciones laborales y comerciales. Al igual que para Nicandro, para don L. Mata la escuela primaria sólo fue o era hasta tercer año, y a pesar que su maestra era bilingüe, la educación formal tendía a dictarse en castellano:

Sí, las clases eran en español, y por eso decía que sabía los dos idiomas. No pude al principio,

después ya me gustó. Saqué la suma, la aprendí fácil, la resta también aparte, ya las otras no podía muy bien, pero apenas iba empezando, ya en la tardecita decía: “a ver, traigan sus cuadernos todos para ponerles sus tareas” y ya nos ponía las tareas, no, pos yo las acababa rápido, pero ya mi papá después dice: “sabes que, este, pues tú ya no vas a seguir estudiando”. Le dije: “¿Por qué?”, “Pues este, tu hermano es el que va a seguir, tu hermano se va a ir a estudiar a San Luis, y tú ya tienes que ayudarme aquí en el trabajo del campo... (Comunicación personal, 2013).

La escuela rural en 1950 en la Misión de Chichimecas buscaba castellanizar para alcanzar la modernización de estos territorios indígenas. Sin embargo, aquí ocurrió que la pobreza de los propios indígenas hacía imposible la labor constante educativa. Niños que a corta edad tenían que abandonar la escuela rural Emiliano Zapata, pero con un año a tres era suficiente para convertirse en hablantes del español. El otro escenario para aprender castellano fue el trabajo realizado en la cabecera



municipal o en haciendas cercanas a San Luis de la Paz, Guanajuato. A pronta edad los niños chichimecas se integraban a las labores del campo con sus padres. La combinación de la escuela, el trabajo en el campo y/o vender los productos nacidos de sus tierras en el mercado municipal, los convertía al castellano por necesidad. La escuela, el espacio público laboral, no era un lugar fácil, se enfrentaban a la humillación y a un idioma que no conocían. Don Trinidad, de 75 años narra cómo dejó la escuela y qué sentía cuando veían a la “gente de razón”:

...pues ya hace muchos años, yo no sabía *español*, pero mi idioma sí. Entonces los de razón, los que hablan español, yo les tenía miedo. *Pensaba*: “ahí vienen esos señores, ¿qué les digo, ¿cómo les voy a decir? Si me van a saludar, ¿cómo les voy a responder?” La mera verdad yo estaba muy cerrado, entonces, ni me lo va a creer, yo me escondía detrás de los cuijos, y ya se pasaba, ahí me quedaba, *pensaba*: “ya se fueron”. Ya me quedaba tranquilo. ... Me humillaban en las escuelas, y ya no me gustó ir, fuimos al sótano, acá abajo había un tanquesote, a

la hora del recreo nos llevaban los demás... había uno, Alfredo Ruiz... entonces él era bien travieso nos escondía las ropas, llegábamos a las escuela, sin ropa, tapados con las manos, y nos decían ya no anden yendo, ... ya no quise ir a la escuela, me daba vergüenza, nuestra maestra se llamaba María de Jesús, cuando le traían de almorzar nos daba frijolitos fritos, lo jayabamos bien güenos, pues nosotros acá agua miel, nopalitos, verdolaga, quelites, garambullos... Entonces ya después le dije a mi papá: “ya no voy a ir” ... ”¿por qué no vas ir?, bueno si no quieres ir, le voy a decir a la maestra que nos de unos libros para que aquí mismo estudies”. Fui creciendo, a los 12, 14 años como aquí estamos pobres empecé a trabajar... yo me desobligué de la escuela... muy apenas terminé primero de primaria, y sólo sé escribir mi nombre, lo que sé es de oído... así vivo. (Comunicación personal, 2015, las cursivas son nuestras).

Desde la década de los años de 1970 la visión de “rescatar” al indígena de la marginación cultural y económica fue una labor realizada por la educación



pública en México, y la idea de castellanizar continuó vigente, tanto en el discurso como en la práctica. En 1976, a Gloria Bravo le publica la SEP su libro “Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos”. Este libro deja mucho por reflexionar sobre la vigencia del integracionismo indígena; desde sus primeras páginas, aún se percibe estas ideas referidas a una sola lengua, una sola raza, ante lo cual escribió:

A casi cinco siglos del despertar de un pueblo que nació en la búsqueda de una lengua común, los diversos grupos indígenas de nuestro país no tienen, hoy día, cabal acceso a lengua mayoritaria. Sin embargo, cercados muchos de ellos por presiones sociales y económicas, continúan el curso que a corto o a largo plazo habrá de llevarlos a participar en la cultura del mayor número de mexicanos mediante la comunicación, que es esencia del hombre (p. 9).

Este diagnóstico de Bravo (1976) sobre el indígena aislado y sin cultura de la mayoría, permite entender porqué la escuela y la educación

formal se consideraban como el único medio para que los indígenas lograran integrarse a la cultura y al uso de la lengua de las mayorías. Bravo por ningún motivo plantea que esa transformación cultural del indígena debía hacerse por medio de sus lenguas maternas, porque para esta intelectual pedagoga el problema son los indígenas que hablan una lengua de minorías, a lo cual escribió: “En México donde la incomunicación se agrava debido a la pluralidad lingüística, cabe, entre otras, esta pregunta: ¿cómo ha sido enseñado el español a los hablantes de lenguas indígenas?” (Bravo, 1976, p. 9). No se pregunta, ¿cómo podemos mantener vigente las lenguas maternas indígenas, aún enseñando el castellano? Para Bravo, como para Sáenz, era sumamente un problema, no una virtud, vivir en un país plurilingüístico. Las preocupaciones de la investigación eran saber el nivel de castellanización, por supuesto, no evaluar la preservación de las lenguas indígenas.

Quizá uno de los estados con mayores experimentos educativos y de asimilación del Estado Mexicano durante el siglo XX, - hasta hoy en día - es Oaxaca. Así lo afirma Bravo:



Nuestro interés por entender este renglón educativo surgió hace diez años. Nos encontramos en Tuxtepec, Oaxaca, efectuando una de las etapas de recolección de material de investigación que se llevan a cabo en El Colegio de México. Teníamos tan próxima la Chinantla oaxaqueña, donde el índice de monolingüismo es alto, que deseamos acercarnos a las escuelas de aquella ranchería. Ahí nació este trabajo. No sin sorpresa presenciamos el mismo cuadro desalentador que años antes impresionó al maestro Moisés Sáenz: para los alumnos resultaba sumamente difícil seguir una clase que se impartía en español y con textos escritos en español (Bravo, 1976, p.10).

No hay que olvidar que, Oaxaca es uno de los estados que posee el mayor número de personas indígenas y mayor cantidad de variantes lingüísticas. También es el estado en donde antropólogos, sociólogos, pedagogos, historiadores, educadores y artistas han intentado diversificar los estudios en cuestiones indígenas, centrando su atención en el folclore oaxaqueño, en los movimientos sociales, estudios de entidades

plurilingüística y pluricultural, temáticas que vinculan a los indígenas ante una generalización u homogenización de sus tradiciones. El Sistema Educativo Mexicano sigue imponiendo a los indígenas una educación basada en el idioma español, como lo revelan Arellanes et al: “La obra educativa de la Revolución Mexicana se siente a partir de la fundación de la Escuela Normal Rural, fundada en 1925, institución encargada de formar profesores destinados a comunidades indígenas del estado y promover cambios en la cuestión productiva, la salud pública, fomentar el bienestar y difundir el uso del español entre la población monolingüe” (2006, p. 184).

En ese contexto, la señora A. A. Miguel de 50 años, comerciante hablante del Chinanteco Central de Valle Nacional, comparte su experiencia sobre las dificultades a las que se enfrentó por ser indígena en el sistema escolar:

Todas las clases eran en español, así era porque esa escuela no era bilingüe, era como la escuela que está en la loma. Sí entendía yo un poco el español solo que no podía yo hablar bien, como no fue el tiempo que estoy ahora,



antes digo yo, porque no podía... no se enseñaba a escribir y a leer el chinanteco... no comprendía yo, se me dificultaba, porque hay muchas dificultades cuando se habla un dialecto, es muy duro hablar en español porque le digo que yo fui muy cerrada... todo era en español, lo que era más difícil todavía, porque yo hablaba puro chinanteco (Comunicación personal, 1 de julio, 2017).

Así mismo la señora Rosa de 63 años, trabajadora no remunerada del hogar, hablante de la misma variante que la señora Alicia, afirma:

...las clases era en español allí fue donde aprendí un poco español, no nos enseñaban en chinanteco, no había libros para enseñarnos la lengua todo estaba en español. Ahora ya hay libro, pero no es nuestro chinanteco. ¡Quién sabe de dónde lo sacaron! Creo que es el de Usila, pero nuestro chinanteco no es... No me gustaba ir a la escuela, me daba miedo, me daba miedo aprender y estudiar, tenía miedo a los maestros porque hablaban el español por eso no iba con los maestros. Me pegaban cuando

no quería ir a la escuela y ahora me siento triste porque ya no hay tiempo para estudiar, para mí ya no hay tiempo... mi papá me cuenta que fue muy difícil cuando él estudió, los maestros enseñaban en español y se le complicaba porque él sólo hablaba el chinanteco (Comunicación personal, 11 de agosto, 2017).

Las señoras Alicia y Rosa ingresaron a los primeros grados del sistema escolar básico a la edad de ocho años. No habían tenido contacto con el español hasta entonces, lo que les ocasionó que el aprendizaje fuera lento, doble esfuerzo de comprensión de dicho idioma. En su corta escolaridad se sintieron culpables por hablar el chinanteco y de hecho renegaron su lengua natal, como también se relata en el caso de Tania Eulalia Martínez Cruz, indígena mixe de Oaxaca, en un artículo de la Agencia Informativa de Conacyt:

La gente la discriminaba, la miraba raro y sus compañeros de la escuela se burlaban de ella y le hacían acoso escolar porque no sabía bien hablar español. “Se habla muy poco de esto, pero aún



hay discriminación. Hubo un tiempo en que me pegó bastante y empecé a renegar de mis raíces, pero entre ese ir y venir de mi pueblo a la ciudad empecé a valorar más mi historia y mis tradiciones” (Sánchez, 2016).

El profesor L. A. Olivares de sexto grado de la escuela Bilingüe “General Lázaro Cárdenas” ubicada en la localidad de Arroyo de Banco, Oaxaca, en entrevista comenta que:

La lengua materna se está perdiendo, esta lengua materna que nosotros pues estamos supuestamente querer levantar, que no se extinga por completo. De hecho, hay unas familias que en este mismo pueblo ya no hablan con sus hijos lo que es la lengua materna, puro español y a raíz de eso se va perdiendo (Comunicación personal, 2017).

Se cuestionó al profesor si contemplaba la lengua indígena en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dijo al respecto:

Nuestra principal arma en esta área, nosotros primeramente damos las clases normal, así como vienen en lo que es nuestra

planeación, en español, ya de ahí yo pregunto: “¿entendieron?”. Y siempre va a ver uno o dos que [dicen] “no entendí”. Entonces: “¿por qué no entendiste?”, y mucho “¿por qué no?”. Ya de ahí pues: “ah, tú no le entendiste tal vez por el español, no le entendiste bien”. Entonces: “ahí te va en la lengua materna”. Sí, sí, le digo, si le doy como una segunda opción, como una segunda opción si no entendió.

Para Trinidad, de la Misión de Chichimecas, la escuela formal es precisamente el primer lugar donde mueren las lenguas indígenas. Para él los esfuerzos que se hacen en la escuela por mantener la lengua chichimeco jonaz, no son los adecuados; es un error la forma en que está enseñando la lengua, no involucran a la comunidad, porque:

Los niños no quieren hablar por la escuela, es más duro el español, es por eso por lo que los niños de hoy, ...dicen “ya no importa nuestro idioma, queremos prender el español para estudiar, para ser gente de estudio”. Pos eso está bien, por eso aquí en esta escuela hay maestros



bilingües, pero no lo dicen igual, les falta un poquito, ni yo mismo les entiendo lo que enseñan ahí, les falta (Comunicación personal, 2010-2013).

Don Trinidad nos muestra su visión de la comunidad que lo vio nacer, pero esta tónica de señalar a la escuela como el principal espacio de la eliminación de las lenguas maternas la confirma la directora de Educación Inicial Indígena de Arroyo de Banco, Oaxaca, de nombre Eli:

Los de primer grado desde la casa ellos hablan y entienden bien la lengua materna y el español se les enseñan en el preescolar, como se llama este, como se llama el otro y ya agarran la onda cómo se dice, cómo se hace, y ya cuando ya termina la primaria se va acostumbrando al español... aprenden puro español, no dominan la lengua materna y ahora aquí, los maestros usan la lengua materna y el español para que ellos, para que sea fácil aprender español (Comunicación personal, 11 de septiembre, 2017).

El modelo educativo intercultural entró con mayor auge en el siglo

XXI, bajo la perspectiva o el enfoque del “multiculturalismo”, que la Unesco ha sugerido desde 2005 por la convención en Rabat, Marruecos. Esta propuesta ha servido para moldear al indígena, amasarlos hasta rayar en la folclorización de sus vidas cotidianas y forjar la idea entre los mestizos y algunos indígenas que la “lengua” es la mayor fuerza cultural e identidad de un pueblo. Efectivamente la lengua es un instrumento humano que nos permite nombrar el mundo en que vivimos e identificarnos con las cosas y los otros. Sin embargo, no es la única fuerza cultural que permite estar, crear identidad y convivir en sociedad. La experiencia histórica en México ha demostrado que a pesar de que el sistema mexicano educativo ha castellanizado a los grupos indígenas durante el siglo XX, la esencia cultural de pueblos indígenas no ha desaparecido por hablar español, ya que sus danzas, ritos, organizaciones políticas y religiosas, continúan vivas y en transformación. La Unesco (2006) define:

Las lenguas son el resultado de una experiencia histórica y colectiva y expresan concepciones del mundo y sistemas de valores que tienen



su propia especificidad cultural. Causan preocupación las estimaciones según las cuales la mitad de las 6.000 lenguas que se hablan actualmente en el mundo corren peligro de desaparecer, ya que ello supone también la desaparición de las culturas a las cuales están tan íntimamente asociadas, así como de los sistemas de conocimiento que engloban.

A pesar que la misma Unesco reconoce que existen otras manifestaciones culturales, como la religión y organizaciones políticas, parece que la SEP promueve la idea que la lengua es la única vía de identidad, el fomento al “rescate de la lengua” y se extiende por encima de las otras prácticas de identidad indígena. Los derechos indígenas en las leyes estatales como en el caso de Tabasco¹⁰ (2009), Guanajuato¹¹ (2011) y Oaxaca¹² (2016) se manifiestan de la misma manera con un lenguaje “de protección” como si los indígenas fueran “cosas” que cuidar y proteger.

Pese a estas iniciativas que mucho se le puede observar en la forma en el que se sigue viendo al indígena –como menores de edad-, las instituciones

educativas y culturales¹³ manejan un doble discurso. Mientras las escuelas bilingües buscan “conservar” intacta la cultura –que por sí misma, la cultura es cambiante– incentivan en la práctica que los niños dejen de hablar su lengua materna, por carecer de maestros capacitados y sensibles hacia las lenguas indígenas. La maestra bilingüe (chinanteco/español) J. J. Jacobo, de la Telesecundaria de Arroyo de Banco, Oaxaca, muestra que la educación para indígenas y niños en general en México no está preparada para educar el crisol cultural de nuestro país. Lo dicho se confirma con sus comentarios:

Yo trato de que ellos hablen español porque a ellos les cuesta, les da vergüenza hablar español. Entonces, ellos encantados de la vida si yo hablara chinanteco con ellos, ¿no? Ellos me dicen: “¿maestra por qué usted no nos enseña chinanteco?” Yo les respondo: “si ustedes hablaran el español al cien por ciento, entonces yo dijera que voy a tratar de que hablen el chinanteco para que no pierdan su lengua materna...” No, no, la verdad no. ¿Para que le voy a mentir? No



imparto la clase en chinanteco. Damos clases de inglés, todas las materias están escritas en español y si todo está escrito en español más que la materia de inglés, pues les enseñamos lo básico... (Comunicación personal, 11 de septiembre, 2017).

b) La educación intercultural: ¿de espalda al racismo?

La idea de los pueblos originarios surge en la Unesco a principios del siglo XXI, con la intención de validar ante los Estados-Nación los territorios perdidos y arrebatados a los indígenas, por las políticas de modernización en América Latina. A su vez la Unesco propone que el modelo intercultural debe servir para fomento del respeto a las prácticas indígenas, porque:

...se prepara a los estudiantes a vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima, y donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división, o un problema. Se desea contribuir a la construcción de una sociedad

con igualdad de derechos y al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas. Se reconocen las diferencias culturales, sin que ello signifique la superioridad de unas culturas sobre otras (Hevia, 2005).

También la Unesco reconoce que la cultura indígena en América Latina es dinámica y cambiante, que la educación intercultural “se entiende como un proceso dinámico; como la manera cambiante de percibir, comprender y habitar el mundo. En este enfoque la diversidad cultural se considera un derecho y lo intercultural como un elemento constitutivo de la cultura” (Hevia, 2005). Sin embargo, en la práctica docente -en México- en aula, el modelo intercultural de la Unesco y la SEP, se enfrasan en la búsqueda de lo “originario”, que pierde de vista las transformaciones, coyunturas históricas de las prácticas culturales indígenas. La SEP apela a preservar “lo original, lo que estaba antes de la llegada de los españoles”. Ante tal simplicidad poco se puede lograr en la eliminación del racismo que se ejerce a estos mexicanos, porque la búsqueda de lo original ocasiona que los indígenas se sometan a la folclorización de sus prácticas



identitarias y estas se vean forzadas a la estática cultural, útil para la foto del turista, pero que no busca conocer al indígena vivo, el que exige derechos y necesita la visibilidad social, educativa y política.

La leyenda “pueblos originarios” se convirtió en *un meme*¹⁴ que ha tenido éxito desde la década de los años 1990, década que fue marcada con el resurgir del indígena por el movimiento zapatista en México. El concepto se ha reproducido en la academia y en las organizaciones sociales, culturales, sin matizar que no puede existir pueblos originarios o lo original, porque se debe considerar los matices, transformaciones que han sufrido la cultura indígena e incluyendo el uso de sus lenguas maternas. Por eso cuando se discute del “rescate” de la lengua sólo se confirma que se ha perdido un objeto indígena, apelando que se puede recuperar con “talleres de lengua indígena” o con educación intercultural ¿y así se puede recuperar una acción comunicativa humana?

En esta misma inflexión de las instituciones indigenistas que buscan lo original, tanto de orden educativo como culturales, lo que han hecho es homogenizar la tradición y la

creación artística indígena; estas visiones y acciones se han enfocado en cuestiones, como la gastronomía, danza, rituales, vestimentas, música, artesanías, lenguas, tradiciones, costumbres e incluso el vínculo con la naturaleza y la biodiversidad, olvidando de esta manera las necesidades reales como el derecho a la educación monolingüista, pertinente para cada pueblo indígena.

Por ello el precepto de la educación multicultural empleada a finales del siglo XX ha sido rebasado por las necesidades sociales, educativas y políticas que demanda la sociedad indígena hoy. García (1997) menciona que la educación multicultural en ocasiones se olvida de entender que los indígenas necesitan una atención específica por diversidad de lenguas y de cada cultura. Por ello es necesario evidenciar las condiciones educativas y de vida culturales de los pueblos indígenas, para proponer modelos pedagógicos que atiendan verdaderamente las diferencias y no homogenicen a las comunidades indígenas. En ese tenor se propone el modelo intercultural en la SEP, pero en el ejercicio educativo formal continúan coexistiendo la educación de los *otros* mexicanos que



se deben reducir e incluir a la vida social del mestizo. Es evidente que “la castellanización, que prohibió el uso de las lenguas indígenas en el ámbito escolar, fue puente central en las políticas educativas, y las lenguas indígenas fueron consideradas como simples dialectos y sin ningún valor relevante para la formación de los alumnos y para la sociedad” (Rehaag, 2010). En este discurso de la diversidad, transformado en inclusión a finales de la década de 1990, no traza nuevos rumbos de la eliminación del racismo, porque poseían mecanismos sociales y culturales de exclusión cotidianos que coexisten en la memoria colectiva del siglo XXI, ya que los indígenas aún son vistos y educados como “objetos” o /y menores de edad que no saben preservar su cultura heredada de aquellos indígenas precolombinos¹⁵.

c) ¿Racismo indígena en México? ¡Naciendo el indio y cortándole la cabeza!¹⁶

Precisamente la lengua, es uno de los elementos culturales indígenas que ha sido tema de discusión entre académicos. A los ojos de antropólogos, sociólogos, pedagogos, historiadores

indigenistas y de las instituciones educativas y culturales, han decidido diagnosticar en peligro de “extinción” algunas lenguas indígenas, idea que por sí misma ya expresa exclusión, porque la lengua es entendida como “cosa”, y sus proyectos de “rescate” eximen el proceso histórico de la conformación, transformación de la lengua, el contexto del racismo y eliminación de la cultura indígena viva a través de proyectos educativos de principios y a mediados del siglo XX, los cuales no son parte de ese análisis institucional. Las instituciones culturales y educativas se han dado a la tarea de imputar de forma indirecta a los indígenas de esta pérdida –de la lengua- argumentado que ha sido por la falta de interés –de ellos- por no hablar sus lenguas con las próximas generaciones, sin considerar las acciones educativas formales y la visión racista del mestizo, que han motivado sin duda la práctica íntima¹⁷ o la eliminación de sus lenguas. Sólo basta observar lo que para INALI consideró en 2009 como una de las grandes excusas de la desaparición o lo que genera el peligro de “extinción”:

Otros fenómenos que influyen en el grado de riesgo de desaparición,



sea paulatino o acelerado, son las actitudes negativas de los miembros de las comunidades y pueblos indígenas hacia su propia lengua, la reducción de los ámbitos de uso, la decisión errónea de los hablantes a no usar su lengua en nuevos ámbitos y medios, las actitudes y políticas lingüísticas de los gobiernos e instituciones, incluyendo el estatus y uso oficial, la existencia de materiales, la cantidad y calidad de los materiales escritos en general y para la educación, el reducido número de hablantes, la proporción de hablantes con base en el número total de habitantes de una población, entre otros. (INALI, 2009)

La explicación institucional nos dice que es una actitud “errónea” de los indígenas el no transmitir ni hablar sus lenguas maternas dentro y fuera de sus entornos geográficos, pese a que el mismo INALI reconoce que el mundo mestizo acepta que las sociedades indígenas son discriminadas¹⁸. ¿Es quizá la más importante justificación -la discriminación- para que los indígenas decidan convertirse en hablantes del castellano? ¿Es una decisión errónea? ¿Errónea para

quién? Precisamente en este sentido el patrimonio intangible (la lengua) no se debe comprender como una cosa. La decisión de hablar o no una lengua está en el humano que decide ser bilingüe o monolingüe, ante un mundo global que le exige integrarse a la modernización o civilidad entendida por occidente.

En este tenor, Juan Carlos, M. Quevedo de la Misión de Chichimeca, vislumbró que para integrarse al mundo mestizo fue y es necesario hablar español; él expresa: “ahora es más útil [el español] que el chichimeco, aquí sólo lo hablamos nosotros, no hay provecho, pero afuera todos hablan español, que mis hijos se preparen para el mundo allá afuera, aquí no hay nada...” (Comunicación personal, 2013).

No es fortuito que Juan Carlos sea uno de los resultados de los proyectos educativos de la SEP posrevolucionaria de la integración, el blanqueamiento indígena en México, de las prácticas ideológicas racistas de los mestizos de los cuales sus padres, como es caso de Juan Carlos su padre don L. M. Quevedo, quien razonó por experiencia propia que sus hijos debían hablar español



y no la lengua, y en la conversación de forma dubitativa dice: “...los dejé que aprendieran más el español, porque, solamente de esa manera podían defenderse más, [...yo los dejé...] porque en nuestro idioma no hay autoridades que dominen ... el idioma, eso pasó, mis hijos hablan más español, casi el dialecto no” (Comunicación personal, 2013). Al preguntarle cómo los trataban en la cabecera municipal de San Luis de la Paz, Guanajuato, él señala que muchas personas de “San Luis de la Paz eran indios y aprendieron un poco español y se creyeron superiores”; a su memoria vienen pasajes de familiares entre ellos, su esposa: “aquí en la comunidad Ciénega, cada que iban al molino la agarraban a pedrada” por ser de la Misión de Chichimeca y no hablar español.

Pese a estas vivencias racistas y violentas en su entorno indígena, los enfoques interculturales de INALI en pleno siglo XXI, poco atienden la realidad humana de los indígenas. Es decir, no se considera en sus estudios que el abandono de la lengua es por racismo y violencia tanto en las calles como en las escuelas, a pesar de que en la cotidianidad siguen siendo objeto y sujetos de burlas y dichos populares¹⁹

que los lastiman, los excluyen. Como lo comenta la Sra. Yolanda:

Ay, si tú conocieras a las personas, cómo son hirientes con las palabras, te dicen “india”, por hablar mi dialecto, les sorprende porque no hablan el dialecto, no les gusta que las personas como yo hablemos nuestra lengua, porque nos gritan “india”, por no saber hablar bien el español... además, me dicen “paisana” en un sentido de inferioridad, que soy “paisana pata rajada”, que no sé qué, eso es lo que dicen ellos, ellos se enojan cuando uno habla, dicen que no sé hablar bien el español... Así son algunas personas, que nos dicen “indias pata rajadas”, porque hablamos nuestro dialecto (Comunicación personal, 25 de junio de 2016).

Alberto, de 26 años, originario de Valle Nacional relata:

Creo que las personas discriminan algo que no conocen porque se fijan en lo superficial y entonces empiezan a emitir juicios negativos. Sí me han discriminado. En una ocasión caminábamos mi madre y yo en la plaza de una ciudad muy



conocida por aquí, entonces nos comunicábamos en nuestra lengua como normalmente lo hacemos en el pueblo, en eso nos detiene unas señoras para decirnos que no era bien visto hablar la lengua en esos lugares y que aprendiéramos el español. Tratamos de ignorarlas y eso ocasionó que nos gritaran “indios pata rajada”. La verdad esa expresión es muy común entre los hombres de mentes intolerantes, pero bueno, así fue. (Comunicación personal, 7 de marzo, 2016).

El caso de la Sra. Yolanda de 49 años y Alberto de 26 son parecidas. Ambos han enfrentado situaciones de discriminación que los han orillados a abandonar la práctica de la lengua en espacios públicos, e incluso sentirse culpables por hablar el chinanteco, lo cual los repliega a la intimidad de su hogar, donde se siente seguros y lejos de la exclusión, como lo evidencia Rosalía, de 63 años, originaria de Arroyo de Banco, Oaxaca. Dice:

Yo no quisiera hablar el chinanteco, yo prefiero hablar el español, yo les digo a mis hijos que hablen un poco de español

para que yo pueda aprender. No quieren hablar el español, puro chinanteco. Cuando viene alguien que habla español es cuando hablan el español. Me es muy difícil aprender el español. Cuando voy a una reunión me acompañan para que me traduzcan los asuntos que se tratan (Comunicación personal, 14 de septiembre, 2017).

Rosalía afirma que se resiste salir del pueblo ya que se siente cobijada en la comunidad. Comparte también, que en la ciudad la gente “la ve feo” por no hablar el español. Finalmente, la lengua es un factor de señalamiento que ocasiona sentimientos de vergüenza y tristeza entre la comunidad indígena.

Ante estas situaciones y experiencias de vida de discriminación, ¿cómo entender la pérdida de la lengua?, ¿de qué manera la enseñanza básica, asentada en lo intercultural, debe incluir y reflexionar estas formas de racismo? El modelo educativo intercultural a nivel primaria, en cual se señala que: “La educación intercultural es para toda la población, porque supone convivencia respetuosa entre personas y comunidades que



reconocen sus diferencias en un diálogo sin prejuicios ni exclusiones” (SEP, sf). El problema radica en que este modelo educativo no está hecho para mestizos quienes en su mayoría educan a los niños indígenas. Es un modelo construido y sugerido por la Unesco desde el año 2005, para niños indígenas del país y para América Latina, ¿Cómo puede suponerse la convivencia? Si la convivencia no está abierta, si no se abre y se cierra el círculo hacia la comunidad indígena y se parte de una idea de que no pertenecen a la nación, si en esta educación no se trabaja con las exclusiones de que son sujetos sus padres, abuelos, hermanos y amigos, el respeto y la inclusión indígena no será una realidad en México. En el principio 2 de la educación intercultural de la SEP se sugiere:

La educación intercultural enseña a cada educando conocimientos, actitudes y competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad. Para que este principio sea efectivo, se precisa:

- Acceso a la educación con equidad y sin discriminación.

- Participación de grupos sociales con necesidades culturales y lingüísticas especiales en todos los niveles educativos.

- Incorporar al currículo la historia, lengua y cultura de los diversos grupos que componen la Nación.

- Comunicar desde distintas perspectivas culturales.

Por supuesto que no se pueden negar los grandes cambios que propone este modelo intercultural para el respeto de los indígenas, y lo advertimos cuando se compara con la idea de la asimilación de José Vasconcelos, del integracionista de Alfonso Caso, Rafael Ramírez, Aguirre Beltrán y con el modelo multicultural usado a finales del siglo XX; pero el modelo intercultural no ha sido suficiente para revertir el camino racista trazado por los modelos educativos del siglo XX; aún podemos observar huellas de la exclusión y la violencia en la memoria de los indígenas que nacieron y crecieron en el siglo XX y viven en el nuevo siglo; de alguna manera sigue vivo el racismo. Beatriz Urías (2007) plantea que las raíces del racismo en México están en el siglo XIX, y que continuó vigente en



los proyectos posrevolucionarios de orden cultural educativo unido a los estudios científicos de la antropología física de Juan Comas. Estos dieron pie a que creciera el racismo durante el siglo XX. De alguna manera el racismo es producto de la ciencia y de las instituciones educativas que tejieron la discriminación.

| Conclusión, a manera de propuesta analítica

A partir de las conversaciones sostenidas con indígenas de las comunidades antes mencionadas, surgieron supuestos que creemos deben atenderse a la hora de comprender y explicar el abandono y resignificación del uso de las lenguas maternas -indígenas-, las cuales se engloban de la siguiente manera:

a) En la cotidianidad los indígenas chontales, chichimecas y chinantecos no ven como prioridad “salvaguardar” su lengua; en ocasiones buscan esconderla para no enfrentarse al mundo mestizo y evitar la exclusión.

b) ¿Realmente los líderes comunitarios ven como identidad

la lengua materna o la usan para adquirir recursos económicos de las instituciones culturales y educativas? ¿Pueden existir ambas posturas: identidad e intereses económicos?

c) ¿Hoy las instituciones se preocupan y se ocupan de la identidad del indígena, o sólo es una meta institucional que se debe cumplir para recuperar la lengua materna? ¿Se recupera lo perdido, o se transforma?

d) ¿Debemos respetar lo que las nuevas generaciones de indígenas deciden, como la acción de abandonar la lengua materna, o debemos sujetarlos a la idea de la recuperación de sus lenguas? ¿Qué sentido tiene para nosotros que ellos “recuperen” o resguarden sus lenguas?

Estos supuestos, permiten plantear tres caminos de trabajo comunitario educativo, los cuales deberíamos considerar e interiorizar para aprender del y con el indígena:

1. Las intervenciones educativas deben comprometerse con y analizar la historia de las comunidades, ser sensibles y no



ignorar los procesos históricos del contexto internacional, nacional, regional y local del que han sido sujeto y objeto de estudio.

2. No partir únicamente del presente, empleando modelos educativos de “moda”, ni “creer que los vamos a rescatar” de las manos del capitalismo, para luego enseñarles a preservar su propia cultura.

3. El uso de la memoria, la debemos considerar como fuente de reflexión histórica, y no como un acto del presentismo del que sólo debemos contemplar.

Al considerar estas premisas que en absoluto son nuevas en el desarrollo comunitario educativo y en la ciencia antropológica, de alguna manera seríamos más receptivos a sus urgencias sociales, políticas, educativas; los volveríamos a humanizar para la academia y las instituciones educativas, y no tendríamos la pretensión del “rescate” de las prácticas culturales, como si ésta -la identidad cultural- fuera objeto que podemos moldear desde la teoría. Si trabajamos en el ejercicio de entender que la cultura son actos identitarios que cambian,

se transforman según las necesidades de los indígenas, del humano; los programas educativos serían pensados no sólo para el indígena, sino para todos los infantes mexicanos que, hoy sabemos desconocen cuántas lenguas y grupos étnicos moran en México.

Ser receptivos, entender las particularidades y diversidad del *otro*, evitarían el modelo unilateral del ABC del interculturalismo de la SEP y la Unesco en México que, únicamente ha sido diseñado en “pro” de los indígenas, quienes en ocasiones no conocen a otros grupos indígenas del país y de América. El cruce de la memoria con el análisis institucional, pensando en larga data, también puede ser útil para comprender qué estamos haciendo como académicos y cómo existimos en un país pluricultural racista.



| Notas al final

1 La lengua no sólo es el acto de hablar, también es la forma de comprender el mundo y enunciarlo. Esta acción sufre transformaciones por la convivencia con otros en sociedad. El mundo que habitamos nos motiva a cambiar, lenta o abruptamente, la manera de decir las cosas. Como diría Alfred Schütz (1993), ese mundo social nos permite reflexionar, cambiar y transformar el cómo o por qué decir las cosas de otra manera; la experiencia, entonces, juega un papel importante para resignificar el cómo nombramos la realidad. En este caso, el racismo ha motivado a los indígenas a resignificar el uso de la lengua. Resignificar, entonces, se trata de cómo transformo mi entender y mi decir el mundo.

2 Entendemos por lengua materna la comunicación y significación oral del mundo, que se aprende en el seno familiar, la cual ha sido heredada de generación a generación. “La lengua es parte de nuestro diario vivir. Podemos cambiar de religión, de pareja, de gustos alimenticios, de partido político, pero no de lengua materna. La lengua materna es nuestra segunda piel, es la voz susurrante de nuestra conciencia” (Corrales, 2008, p.188).

3 Los indígenas chichimecas jonaz habitan el noroeste del estado de Guanajuato, en el municipio de San Luis de la Paz. Vale la pena señalar que se hacen llamar Úza –indio, en español; en plural, Ézar-. Los mayas chontales se dispersan del centro al sur del estado de Tabasco; actualmente se autodenominan yokot’anob oyokot’; en español: “lengua verdadera”. Los chinantecos viven al noroeste del estado de Oaxaca; se autodenominan “Tsa ju jmi”, que significa “gente de palabra antigua”.

4 Entiéndase por formal, la educación que imparte el Estado bajo el diseño de un modelo educativo y cartas curriculares de enseñanza.

5 Poema Colectivo de la comunidad Hñähñu (Otomí), en Tierra, Blanca, Guanajuato, México.

6 Se entenderá por mestizo al ser humano que no se identifica, ni se siente indígena.

7 Como la SEP, el INALI, la Comisión Nacional para el Desarrollo Indígena de los Pueblos Indígenas y la Unesco.

8 En teoría, se plantea que “La interculturalidad en el marco de la educación entendida como la formación de habilidades que posibilitan el encuentro con la otredad, sea en forma de cultura, género, estrato social, o religión diferente a la propia. Se trata de aceptar la diferencia, de adquirir la capacidad de cambiar la perspectiva y actuar con esta nueva visión, equilibrando los intereses y poder sentir empatía” (Rehaag, 2010, p. 78).

9 Todas las conversaciones con los indígenas se hallan referenciadas en la Tabla 1.

10 Ley de derechos y cultural indígena del Estado de Tabasco. Capítulo V Conocimiento de las culturas indígenas. Artículos 35, 36, 37 y 38.

11 Ley para la protección de los pueblos y comunidades indígenas en el Estado de Guanajuato. Capítulo VII lenguas indígenas Protección de las lenguas indígenas. Artículos 42 y 43.

12 Ley de educación para el Estado libre y soberano de Oaxaca/Decreto 1937. Capítulo III. De los principios y fines de la educación. Artículo 7°: Capítulo IV. De la diversidad biocultural, sociocultural y lingüística. Sección III. De la diversidad lingüística, Artículo 11. Secciones, I, II, III y IV.

13 Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Secretaría de Cultura, Secretaría de Educación Pública, etcétera.

14 “Para replicarse, los memes tienen que poder transferir su contenido, además de preservarlo”(Distin, 2005, p. 45). Esta idea está basada en la propuesta de Kate Distin (2005), de la obra “El meme egoísta”. En ella explica que los memes culturales se transmiten por medio de la enseñanza, que le da sentido a las acciones humanas en colectivo. Por ello un meme adquiere éxito y se mantiene replicándose por largo tiempo en la comunidad en la que surge y la necesita.

15 Empero, cabe señalar que los líderes político-culturales indígenas (chontales, chichimecas y chinantecos) han hecho la bonanza y aprendieron a negociar con las instituciones del Estado (CDI, INALI, SEP) el ser o



cómo deben ser indígenas para la sociedad mestiza que consume folklore; solicitando apoyo económico para jugar el rol del “indígena institucionalizado”. Pese a esta fortuna de los indígenas bilingües con sus relaciones institucionales y los beneficios mínimos que reciben por incorporarse o/y el comulgar la idea de pueblos originarios, la gran mayoría sigue viviendo el racismo de los mestizos y la pérdida de la lengua en las nuevas generaciones (hijos y nietos), continúa siendo un asunto vigente y en ocasiones una opción entre los indígenas para eliminar la exclusión y el racismo del cual son sujetos en pleno siglo XXI.

16 Dicho empleado por mestizos en la zona indígena chontal de Tamulté y Ocuilzapatlán, Tabasco.

17 Utilizando el punto de análisis de Mónica Chávez (2014), íntimo se refiere la acción y decisión del indígena de hablar su lengua a puerta cerrada, es decir, una vez que los miembros de una familia indígena se reúne en el hogar, allí se comunican con su lengua materna; lejos de los ojos, miradas que le transmiten exclusión, racismo.

18 Encuestas de 2005 arrojan que un 87.3% de los mexicanos mestizo opina que “los indígenas tienen razones para sentirse discriminados” (INALI, 2009).

19 Por ejemplo: “la culpa no es del indio sino del que lo hizo compadre”, “naciendo el indio y cortándole la cabeza”, o frases despectivas como “meco”, “indio pata rajada”, “pareces una india”.



|Referencias

- Aguirre Beltrán, G. (1976). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México, D.F., México: Secretaría de Educación Pública.
- Arellanes, A. et al. (2006). *Historia y geografía de Oaxaca*. México, D.F., México: Carteles Editores.
- Bravo, G. (1976). *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. México, D. F., México: Secretaría de Educación Pública.
- Caso, A. (1971). *La comunidad indígena*. México, D. F., México: Secretaría de Educación Pública.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2006). Coordinación General de Programas y Proyectos Especiales, Dirección de Fortalecimiento de Capacidades de los Indígenas.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2007). *Identidad y organización indígenas de cara al siglo XXI*, Coordinación General de Programas y Proyectos Especiales (libro electrónico). Recuperado de www.cdi.gob.mx
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2009). *Chichimecas Jonaz-Ézar*. Recuperado de <http://www.cdi.gob.mx/>
- Corrales, C. S. (2008). La lengua materna: más que una metáfora. Afán femenino por las letras, *Convergencia*, 15(47), 185-206.
- Hevia, R. (2005). *Diversidad cultural: el valor de la diferencia*. Santiago, Chile: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001613/161306s.pdf>
- Chávez, M. L. (2014). *Identidad étnica, migración y socialización urbana profesionistas indígenas de la Huasteca en la capital potosina*. México, D.F., México: Editorial CIESAS.



- de la Peña, G. (2011). *La antropología y el patrimonio cultural de México*. México D.F., México: Conaculta.
- Distin, K. (2005). *El meme egoísta*. Madrid, España: Biblioteca Buridán.
- Gamio, M. (1916). *Forjando Patria (pro-nacionalismo)*. México, D. F., México: Editorial Porrúa.
- García, J. *et al.* (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/100108.pdf>
- Giuseppe, M. D. (2011). El Tabasco racionalista frente a lo indígena: entre laboratorio social y experimentación cultural. *Historia Mexicana*, LXI (2), 643-706.
- Instituto Nacional Indigenista. (2000). *Cuentos y leyendas chichimecas*. México, D. F. México: Viterbo Editorial.
- Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca. (2016). Texto original del Decreto número 1937, aprobado el 9 de abril del 2016 y publicado en el Periódico Oficial Extra del 11 de abril del 2016. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9db15657-4ea9-47fe-9fe6-4a6181040a2c/oaxaca.pdf>
- Lombardo, V. (1973). *El problema del indígena*. México, D. F., México: Secretaría de Educación Pública.
- Pérez, J. (1947). *Mexicanidad y educación*. México D.F., México: Secretaría de Educación Pública.
- Ramírez, R. (1976). *La escuela rural mexicana*. México D.F., México: Secretaría de Educación Pública.
- Rangel, G. A. (2006). La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL. *Revista Interamericana de educación de Adultos*, 28 (2), 169-176.



- Rehaag, I. (2010). La perspectiva intercultural en la educación. *El Cotidiano*, 160, 75-83.
- Sánchez, V. (2016). Los sueños se pueden alcanzar, el mío era ser investigadora: Tania Martínez. *Conacyt Agencia Informativa*. Recuperado de <http://www.conacytprensa.mx/index.php/sociedad/personajes/10024-los-suenos-se-pueden-alcanzar-tania-martinez>
- Secretaría de Desarrollo Social. (2013). Unidad de microrregiones. Cédula de Información Municipal, entidad Guanajuato, municipio San Luis de la Paz. Recuperado de <http://www.microrregiones.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (Sin fecha). “ABC de la Interculturalidad”, en Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/abc-de-la-interculturalidad/>
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social introducción a la sociología comprensiva*. Madrid, España: Paidós Ibérica.
- Unesco. (2006). Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural. París, Francia: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Urías, B. (2007). *Historias Secretas del Racismo en México (1920-1950)*. Ciudad de México, México: TusQuests.
- Uzeta, I. J. (1997). La comunidad en el contexto de la Sierra Gorda de Guanajuato. *Cuadernos del CICSUG*, 13.
- Vasconcelos, J. (1948). *La raza cósmica*. México D.F., México: Espasa Calpe.



Tabla 1

Relación de participantes en las entrevistas

Nombre	Edad	Grupo étnico	Lugar	Profesión	Año de la entrevista
Delfina Ramírez	50	Chichimeca jonaz	Misión de Chichimecas, San Luis de la Paz, Guanajuato	Agricultura/comerciante	2009
Regino Mata	70	Chichimeca jonaz	Misión de Chichimecas, San Luis de la Paz, Guanajuato	Curandero	2013
Trinidad Ramírez	75	Chichimeca jonaz	Misión de Chichimecas, San Luis de la Paz, Guanajuato	Jornalero, músico y promotor cultural	2010-2013
Juan Carlos Mata Quevedo	29	Chichimeca jonaz	Misión de Chichimecas, San Luis de la Paz, Guanajuato	Comerciante - tendero	2013
Luis Mata	70	Chichimeca jonaz	Misión de Chichimecas, San Luis de la Paz, Guanajuato	Campesino - ejidatario	2013
Nicandro Gerónimo Cruz	79	Maya chontal	Tamulté de la Sábana, Centro, Tabasco	Comerciante jubilado	2015
José Inés Hernández Rodríguez	90	Maya chontal	Villa Ocuilzapotlán, Centro, Tabasco	Profesor rural jubilado	2015
Rosa	63	Chinanteco	Arroyo de Banco Oaxaca, municipio de Valle Nacional, Oaxaca	Trabajadora no remunerada del hogar, campesina	2017
Rosalía	63	Chinanteco	Arroyo de Banco Oaxaca, municipio de Valle Nacional, Oaxaca	Trabajadora no remunerada del hogar	2017



Nombre	Edad	Grupo étnico	Lugar	Profesión	Año de la entrevista
Alicia Andrés	50	Chinanteco	Arroyo de Banco Oaxaca, municipio de Valle Nacional, Oaxaca	Comerciante	2017
Yolanda	49	Chinanteco	San Juan Bautista, Tuxtepec, Oaxaca	Trabajadora remunerada del hogar	2016
Alberto	26	Chinanteco	San Juan Bautista, Tuxtepec, Oaxaca	Estudiante de licenciatura	2016
J. J. Jacobo	48	Chinanteco	San Juan Bautista, Tuxtepec, Oaxaca	Profesora bilingüe (español-chinanteco) de segundo grado de la Telesecundaria, de Arroyo de Banco	2017
Eli	Sin datos	Chinanteco	San Juan Bautista, Tuxtepec, Oaxaca	Directora de Educación Inicial Indígena de Arroyo de Banco	2017
L. A. Olivares	Sin datos	Chinanteco	Arroyo de Banco, Oaxaca	Profesor bilingüe, escuela Bilingüe "General Lázaro Cárdenas"	2017

Fuente: Elaboración propia. Roberto Sánchez Linares realizó las entrevistas en el estado de Oaxaca; Jenny Zapata de la Cruz, realizó las entrevistas en los estados de Tabasco y Guanajuato.