



AIBR
Revista de Antropología
Iberoamericana
www.aibr.org
VOLUMEN 8
NÚMERO 2
Mayo - Agosto 2013
Pp. 183 - 208

Madrid: Antropólogos
Iberoamericanos en Red.
ISSN: 1695-9752
E-ISSN: 1578-9705

Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México

Bruno Baronnet
Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana

Recepción: 30.08.2012

Aceptación: 20.06.2013

DOI: 10.11156/aibr.080203



RESUMEN:

Este artículo aporta elementos de análisis antropológico para el estudio de las estrategias de los pueblos indígenas ante la enseñanza de las lenguas originarias en la escuela primaria en México. Se enfatiza el contraste entre un contexto multiétnico en el cual predomina una incidencia relativamente débil de las autoridades y las familias indígenas en la gestión administrativa y curricular, como en las colonias que cuentan con nuevas escuelas de educación indígena en Morelos, y otro contexto de participación más activa y amplia de los actores comunitarios en la educación, como en los municipios autónomos zapatistas de Chiapas. Al poner en perspectiva las experiencias de comunidades tzeltales, como en el caso de la Selva Lacandona, con las prácticas de actores nahuas en pueblos relativamente subordinados a las políticas estatales, se observa una mayor disposición por valorar las lenguas originarias en las aulas a medida que el marco de gestión educativa permite mayor participación de las familias en los planes y programas de estudio.

PALABRAS CLAVE:

Pueblos originarios, Escuelas primarias, Bilingüismo, Chiapas, Morelos.

LANGUAGES AND COMMUNITY PARTICIPATION IN INDIGENOUS EDUCATION IN MEXICO.**SUMMARY:**

This paper contributes as an anthropological analysis to study the strategies of indigenous peoples to the teaching of indigenous languages in elementary school in Mexico. It emphasizes the contrast between a multiethnic context in which the presence of authorities and indigenous families in the administrative and curriculum is relatively weak, like in the neighborhood with indigenous schools in Morelos, and a more active context of participation like the Zapatista autonomous municipalities of Chiapas. The experiences of Tzeltal communities in the Lacandon Jungle compared with the ones of Nahuatl people, relatively subordinate to state policies, show that there is a greater willingness to value native languages in the classroom as educational management framework. It also fosters the family involvement in the plans and programs of study.

KEY WORDS:

Indigenous peoples, Elementary schools, Bilingualism, Chiapas, Morelos.

Introducción

Frente a los problemas estructurales de acceso y calidad de la educación, los grupos indígenas optan por estrategias que difieren en función de las condiciones de participación política. Ante la desatención de los gobiernos nacionales en Latinoamérica, en distintos contextos y con recursos bastante limitados, algunos pueblos indios organizados, como los zapatistas en Chiapas, han aprovechado recursos disponibles y ciertas posibilidades coyunturales para establecer y administrar redes regionales de escuelas propias. Estas experiencias de autonomía político-educativa se inscriben en condiciones favorecidas por la constitución y la consolidación de movimientos sociales regionales que cuestionan a menudo la legitimidad del Estado para solucionar las demandas étnicas y sociales de las poblaciones (Baronnet, 2012). En esta perspectiva, la participación indígena contribuye a fundar, gestionar y evaluar los proyectos de escuelas comunitarias de acuerdo a estrategias culturales y lingüísticas pragmáticas.

Sin embargo, en un contexto de ausencia de acciones colectivas que van en este sentido, como en el estado de Morelos, se destaca la labor de ciertos maestros y autoridades locales por crear escuelas de educación indígena y por innovar en la enseñanza del náhuatl, a pesar de las resistencias y los obstáculos encontrados. Ahora bien, queda por indagar cómo se puede desarrollar la enseñanza de las lenguas vernáculas en las aulas con ciertos márgenes de autonomía política que permitan a los actores comunitarios obtener mayor control sobre los procesos de gestión educativa local.

En México, el uso escrito del náhuatl (De Pury, 1988) y de los idiomas mayas es ampliamente despreciado por las mismas familias indígenas y pobres que los hablan, tal vez por no representarles ninguna utilidad social. Sin embargo, la incipiente enseñanza de nociones de lectoescritura en los idiomas originarios en distintos programas y proyectos de educación primaria demuestra que se están haciendo esfuerzos para revalorizarlos, y quizás más aún a nivel oral. Esto se realiza a pesar de no tener los recursos económicos ni simbólicos para llevar a cabo una enseñanza que propicie un multilingüismo equilibrado también a nivel escrito en la cotidianidad del aula. Las prácticas culturales ligadas al uso y desuso desigual de la escritura en el medio escolar tienen que ver con la relación de los alumnos con el lenguaje; estando ellos más o menos social y culturalmente dispuestos a jugar el tipo de juegos de lenguaje al que la escuela les somete (Lahire, 2008).

En sus escritos, Pierre Bourdieu (2001: 284-287) hace referencia a los fundadores de la escuela republicana francesa quienes tenían, como en México para la escuela rural, el objetivo de la imposición de una lengua “nacional” con el fin de alfabetizar e inculcar explícitamente “el sistema común de categorías de percepción y de apreciación capaz de fundar una visión unitaria del mundo social”. En la óptica bourdiana, el mundo social también es representación y voluntad, para existir socialmente y también ser percibido como distinto. Esto subraya en realidad los ordenamientos objetivos; es decir, incorporados u objetivados, a veces bajo la forma de instituciones (como las fronteras jurídicas) y la relación práctica, actuada o representada, a través de las estrategias individuales o colectivas (Ibíd.). En la perspectiva sociológica de Bourdieu, se refuerzan rasgos identitarios y la idea de territorio regional en las estructuras subjetivas como si los criterios “objetivos” de la identidad fueran inseparables de representaciones mentales (actos de percepción y de reconocimiento) y objetales (banderas, ceremonias, etc.) usadas estratégicamente, en la cotidianidad de la vida de todas las escuelas.

En este artículo se aborda el problema del multilingüismo en la educación indígena en relación con los niveles de participación de los actores comunitarios en la política cultural regional, y específicamente en cuanto al uso de los idiomas originarios en los salones de clase. En un primer momento, se aportan reflexiones generales sobre la política del lenguaje y la educación indígena en México. Después se analizan las estrategias de los pueblos originarios ante la educación en lengua náhuatl en el estado de Morelos, tomando en cuenta que el bilingüismo en la escuela se reduce a una asignatura precaria de náhuatl. Sin embargo, se observan luchas sociales encabezadas por actores locales que protagonizan la creación de escuelas y de cursos de lenguas, a pesar de una participación comunitaria débil en la administración educativa. En otro contexto de movilización social y de construcción de ciudadanía étnica, las bases de apoyo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas actúan como gestores de políticas escolares de nuevo cuño, aunque no todos sus integrantes participan activamente en la cotidianidad. El marcado esfuerzo de revitalización de las lenguas mayas aparece en las prácticas zapatistas como el resultado de la movilización colectiva y la capacidad de gestión autónoma de las escuelas.

1. Política lingüística y educativa en México

La diversidad sociocultural en México representa un reto mayor para la política educativa dirigida a los pueblos originarios, en la medida en que es el Estado y no ellos y sus representantes quienes tienen el poder (legal) de determinar los objetivos y modalidades escolares del uso lingüístico de la lengua propia, en combinación con el español, el inglés y/o otra lengua originaria (Díaz-Couder, 2000). A nivel jurídico, los recientes cambios legislativos en cuanto a los derechos lingüísticos de los pueblos no aportan solución para el desafío político de proporcionar a todos los niños indígenas una educación en su propia lengua. Dejando aparte a cientos de miles de alumnos indígenas escolarizados en castellano, la política pública de educación bilingüe aún está lejos de responder flexiblemente a la necesidad de adaptar la enseñanza a medios extremadamente plurilingües y multiétnicos como lo son ciertas comunidades de estados como Morelos y Chiapas, así como los grandes campos de cultivos agrícolas y los barrios de migrantes indígenas en las grandes ciudades del país (Bensasson, 2010, Lestage y Pérez, 2003, Bertely, 1999).

Para comprender mejor los fenómenos sociales de diglosia, o de dominación de una lengua sobre otra, que se reflejan en las aulas, falta desarrollar desde la sociolingüística, en vínculo con el análisis antropológico, líneas convergentes de investigación social construidas y aplicadas por los mismos educadores con sus alumnos en los distintos niveles; sobre los usos y efectos concretos de los lenguajes, las actitudes lingüísticas, los contactos conflictivos o los fenómenos de desplazamiento. Si los actores comunitarios tuvieran acceso a los resultados de la (auto) evaluación de competencia lingüística de sus alumnos en escritura y oralidad (Podestá y Martínez Buenabad, 2003), reajustarían la acción pedagógica en el sentido requerido para ellos.

En las escuelas federales, raras veces el idioma originario se utiliza como lengua de enseñanza directa, y tampoco llega a constituir una asignatura en sí misma, aunque su uso tiende a reducirse al estudio de palabras y textos para facilitar la transmisión de contenidos y disciplinar al alumnado. En esta perspectiva, no se busca hacer coincidir multilingüismo social y multilectismo escolar; es decir, introducir el habla y la lectoescritura en lengua originaria para que en la escuela se reflejen realmente los usos comunicativos de la sociedad regional autóctona.

La cuestión del lugar que ocupan en la educación las lenguas vernáculas ha sido tratada por el Estado como una herramienta asimilacionis-

ta, más que como un objeto de revalorización cultural,¹ formando parte del proceso de aculturación (Aguirre Beltrán, 1983). Desde la época colonial, la trayectoria de la política lingüística del Estado persigue el objetivo de extender el castellano a todo el territorio nacional, buscando eliminar los “dialectos” autóctonos. El bilingüismo fue introducido por el Estado indigenista en el siglo XX a través de su estrategia para obtener de los indígenas un mejor rendimiento en el proceso de aprendizaje del español, aunque en realidad las políticas educativas han contribuido a acelerar el desuso y el abandono de las lenguas originarias (Bensasson, 2010).

Cuando en Morelos hay que esperar los años 2000 para que se extienda el sistema de educación indígena en los principales pueblos nahuas, en los Altos de Chiapas desde luego se obtuvieron de estas políticas integracionistas resultados bastante visibles en cuanto a la castellanización, más eficiente en las escuelas llamadas bilingües (Modiano, 1974). Además, no cabe duda que el conjunto del magisterio mestizo e indígena transmite en la cotidianidad actitudes y estereotipos negativos hacia las lenguas originarias, aunque el mercado laboral sea el principal campo social donde opera tal discriminación radical. La falta de calidad y de pertinencia cultural en la educación heredada del indigenismo genera entonces la reproducción de desigualdades y de relaciones de dominación social y lingüística. “La falta de un enfoque realmente bilingüe en la instrucción ha producido niños egresados de las escuelas que, según los padres de familia entrevistados, ‘ni saben nuestra lengua ni el español’” (Fundación Rigoberta Menchú, 1997: 86).

La llamativa inexistencia de programas bilingües en la educación básica representa una causa obvia de la “pérdida” o desplazamiento de la lengua propia que tanto preocupa a los adultos mayores de edad de las comunidades y a los antropólogos. Sin embargo, no fue este motivo de defensa cultural que inspiró los esfuerzos de los misioneros religiosos en su empeño para realizar investigaciones etnolingüísticas y para difundir de manera oral y escrita materiales derivados de éstas. Las campañas de evangelización de algunos equipos pastorales de la Iglesia católica y de otras denominaciones protestantes han provocado que la lengua dominante de la esfera religiosa local (ritos, lecturas, charlas, etc.) sea estratégica y legítimamente la lengua originaria.

1. Algunas experiencias de revalorización de las lenguas originarias han marcado la historia del indigenismo en México, como el Proyecto Tarasco de M. Swadesh en Michoacán (1939-1941) y la formación de los promotores culturales en los años 60 (ver Bertely, 1999). Sin embargo, los resultados de numerosos proyectos piloto planeados por el Estado han sido frustrados por dificultades sistemáticas para pasar de la experimentación a la expansión de las innovaciones en materia de enseñanza y aprendizaje en las variantes dialectales.

Al servicio del Estado mexicano, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) ha instrumentalizado en la práctica el valor simbólico de las lenguas nativas para fines de dominación política y religiosa (Hartch Ferguson, 2000). La acción que desempeñó el ILV en Morelos y en Chiapas se articuló tanto en el plano del proselitismo religioso como en el campo de la investigación lingüística. Si bien hoy no se perciben fenómenos de vitalidad de los idiomas originarios en localidades con presencia histórica del ILV como la comunidad nahua de Tetelcingo en Morelos, la expansión de la teología de la liberación en las comunidades de la diócesis de San Cristóbal de Las Casas sigue representando un vector de cambios lingüísticos favorables a la generación de prácticas de lectoescritura en lenguas mayenses.

Desde la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, la propuesta oficial de bilingüismo coordinado que intenta valorar la lengua nativa y el castellano en términos igualitarios (Bertely, 1999: 87) no ha sido aplicable, por lo menos en las Cañadas de Chiapas y en los pueblos de Morelos, ya que resistencias propias a la burocracia educativa y la política de formación docente impiden introducir cambios en la cultura escolar; especialmente de acuerdo al bilingüismo social de la región y en un sentido favorable a un bilingüismo equilibrado en el aula. Más de 20 años después, se crea en 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) cuya misión no propone algo muy distinto al atribuir a la educación el deber de enseñar tanto la lengua propia, “la que permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura”, como “el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos” (SEP, 2001: 46). A pesar de los esfuerzos por elaborar y difundir libros de texto en las variantes lingüísticas demográficamente importantes, el Estado mexicano está lejos de poder ofrecer educación bilingüe y culturalmente pertinente al conjunto de la niñez de los pueblos originarios.

Ahora bien, la planeación educativa bastante centralizada en la Secretaría de Educación Pública (SEP) abre pocos espacios de participación directa a las familias y las organizaciones sociales del movimiento indio. Se vuelve relativamente inoperante para atender la diversidad profunda de las particularidades sociolingüísticas de las colonias, los ejidos y los campamentos de jornaleros de carácter multiétnico. En cambio, la autonomía comunitaria y regional de la gestión educativa permite en cierta medida rebasar la desatención de las autoridades estatales y federales frente a este problema que proviene, en parte, de la afectación laboral de la gran mayoría de los maestros indígenas fuera de su zona lingüística de origen.

2. Las estrategias de los pueblos indios ante la enseñanza de la lengua náhuatl en la Tierra de Zapata (estado de Morelos)

Ante todo, cabe indicar que son escasas e insuficientes las escuelas públicas en las cuales se enseña el náhuatl en Morelos. Creada a inicios de los años 80, la Coordinación de Educación Indígena del Instituto de Educación del Estado de Morelos (DGEI-SEP) cuenta con una plantilla de 140 maestros prestando servicio en 23 localidades de doce municipios. Nueve plazas nuevas han sido creadas en 2010 para jóvenes licenciados en educación indígena que tienen algunos años de experiencia docente. Existen este año once escuelas primarias, quince preescolares y diecinueve de nivel inicial, organizadas en dos zonas de supervisión de reciente creación, con un total de cerca de 900 alumnos de primaria en la Zona 1 (Cuernavaca) y de 230 en zona 2 (Cautla). Ahora bien, llama la atención la casi ausencia de oferta de educación bilingüe, tanto en la atención a los niños de los jornaleros agrícolas como de los migrantes en contexto urbano. La mayor parte de las localidades que tiene más de 200 hablantes de lenguas indígenas según el Censo de Población y Vivienda del 2005 (INEGI) no cuenta con escuelas federales bilingües.²

2.1 ¿Escuelas bilingües o con asignatura de náhuatl?

Morelos constituye un marco regional de diversidad lingüística interna que parece obstaculizar la emergencia de planes y programas de educación indígena y de materiales didácticos propios a los pueblos indios de Morelos. Al respecto, la antropóloga Laura Bensasson (2010) se opone a todo tipo de normatividad estándar en la cual se diluyeran las variantes del náhuatl en Morelos, aunque fuera consensuada, pero que nadie usaría y con la cual nadie se identificaría. De ser así, los niños no podrían practicar la lengua con sus familias y sus abuelos para aprenderla mejor; pues la permanencia de una lengua depende sobre todo de su uso, y no de las pocas horas que se le destinan en los planes y programas educativos.

2. Hasta agosto del 2010, no existían escuelas primarias bilingües en las cabeceras municipales de Cautla, Cuernavaca, Totolapan, Jiutepec, Temixco y Tlayacapan, así como en comunidades campesinas como Santa Catarina Zacatepec (Tepoztlán) y Coatetelco (Miacatlán) que aspiran a obtener el rango de municipio, ni en localidades habitadas por familias indígenas migrantes de Guerrero y Oaxaca, como Tenextepango, El Pañuelo y Valle de Morelos (Ayala).

Como en casi todo el país, los profesores de educación indígena son formados, reclutados y asignados de maneras controvertidas. En su mayoría no dominan el manejo básico del idioma de la comunidad donde laboran y no muestran mucho interés por aprenderlo y capacitarse para su enseñanza. Con ello, contribuyen al desplazamiento lingüístico, además de no disponer de materiales didácticos en las variantes morelenses del náhuatl. Como se puede observar en Xoxocotla, la formalización de una asignatura de la lengua materna en el plan curricular de dichas escuelas no es suficiente para evitar el fenómeno de desplazamiento lingüístico. Es necesario que los dispositivos de formación de docentes (inicial y continua) generen identidades culturalmente fortalecidas para que estos sean capaces de adecuar los contenidos curriculares de la educación primaria a los contextos educativos en los que se desempeñan tanto en una como en otra lengua (Bustos, 2009).

Una minoría de maestros indígenas enseña la lengua náhuatl como segundo idioma en la escuela porque gran parte de ellos no son nahuahablantes y no reciben formación adecuada en competencias de enseñanza bilingüe. Los candidatos nahuahablantes a una plaza de educación indígena están en condiciones desventajosas en el concurso de atribución de plazas porque hablar esta lengua no es un criterio exclusivo, y por ende buena parte del magisterio indígena morelense no habla el náhuatl. Muchos de los maestros supuestamente bilingües se declaran dispuestos a tomar cursos de náhuatl, sintiendo la necesidad de aprender a hablar y escribir la lengua antes de prepararse a enseñarla como asignatura semanal a una población infantil bastante aculturada y vulnerada, y cuyas lenguas originarias están minorizadas incluso dentro de las escuelas.

De acuerdo con Bensasson (2010), la planeación educativa y los programas de formación docente son determinados y controlados por el estado nacional de una manera centralizada, lo que desemboca en una educación burocratizada, corrupta, antidemocrática y de baja calidad. Como no puede haber una respuesta única a los problemas de educación indígena, se sugiere recurrir a propuestas locales, adaptadas a la realidad etnolingüística y a las necesidades educativas en cada caso, descentralizando la planificación e implementación de los currículos interculturales, con la participación real de todos los actores involucrados.

Un análisis crítico de los materiales educativos hasta ahora elaborados contribuye al diagnóstico de una lengua en extinción. De la Comisión de Libros Gratuitos sólo se han recibido unos manuales en variantes del náhuatl de Puebla y de Guerrero. Estos son descartados en general por ser inútiles para los alumnos mestizos e indígenas no hablantes, como en las escuelas primarias de Xoxocotla y en nuevas colonias cerca de Tetelcingo

y de Hueyapan. Además de no ser muy didácticos, los mismos maestros nahuahablantes se quejan de los errores, de la complejidad y las incoherencias que llevan los materiales que han llegado a sus manos, pero pocos de ellos tienden a producir sus propios métodos bilingües, incluyendo el uso de técnicas lúdicas y expresivas. Según Bensasson (2010), los intentos para mantener la lengua son esporádicos y dependen sólo de las buenas intenciones de los maestros, pero no constituyen la norma. Tampoco existen proyectos comunitarios; es decir que no hay pueblos en concreto que luchan por su lengua, sino que se trata de individuos y casos aislados. Estos actores fácilmente identificables en el campo educativo regional resisten ciertamente con buenas intenciones, pero sin un éxito real significativo.

Como defensores de la enseñanza de la lengua en Morelos, los maestros que innovan a nivel pedagógico tienen en común trayectorias individuales que pasan por una formación profesional fuera de la comunidad y por un proceso de politización de la identidad étnica. En la ausencia de un movimiento social que empuje las demandas etnoeducativas en Morelos, como de la creación de escuelas bilingües, los promotores de la lengua náhuatl se encuentran desprovistos de los medios materiales adecuados y de asesoría pertinente. Las autoridades del Estado, como las principales organizaciones sociales en Morelos, tienden entonces a eludir su responsabilidad histórica a nivel de los derechos lingüísticos y en estimular la interculturalidad en la educación.

En Cuentepec, los alumnos se comunican entre ellos en náhuatl pero la lengua de enseñanza es el español. A la imagen del conjunto de los padres de familia del Preescolar “Alfonso Caso” y de los dos turnos de Primaria “Miguel Othón de Salazar” y “Kuentepetsin”, la mayor parte de los adultos vive en una situación bilingüe de manera cotidiana, donde predomina el náhuatl sobre el español, a pesar de enfrentarse a numerosos prejuicios contra el bilingüismo temprano. Los prejuicios negativos sobre el bilingüismo coordinado son alimentados también por los profesionistas de la educación quienes muchas veces son originarios de Xoxocotla, Tetelcingo y Hueyapan. La diglosia se manifiesta entre los niños y sus familiares, ya que tienden a practicar la lengua náhuatl en la casa, la calle y la milpa, mientras el uso del español crece en espacios ajenos a la cultura originaria como en las aulas.

A nivel preescolar, en Cuentepec no se lleva a la práctica un programa bilingüe de revitalización de la lengua materna o de equilibrio entre ambas lenguas en la escuela, ya que no hay enseñanza de la lengua y se da por hecho que los niños hablan los dos idiomas (Jaimes, 2007). El Programa de Educación Preescolar 2004, en el campo formativo del lenguaje y la comunicación y sus derivadas competencias del lenguaje

oral, no está llevado a la práctica en la lengua materna de los niños como se propone en dicho programa (Ibíd.). El predominio del español en el proceso de aprendizaje muestra que las habilidades lingüísticas y capacidades pedagógicas de las profesoras son insuficientes para desarrollar prácticas de enseñanza intercultural multilingüe.

En cuanto a los alumnos de educación primaria en Cuentepec, es interesante remarcar la existencia de diferencias en las subcompetencias lingüísticas de los niños entre las lenguas involucradas y al interior de las mismas (Manríquez-López y Acle Tomasini, 2006). Considerando que los niños se comunican mayormente en náhuatl y que el español se aprende en segundo lugar, siendo el instrumento de comunicación más utilizado al interior de los salones de clase y con los maestros, “se puede comprender por qué los niños tienen mejores habilidades narrativas en náhuatl mientras que en tareas de vocabulario, o bien el español tiene ventajas sobre el náhuatl o bien las diferencias se anulan” (Ibíd.: 273).

Desde la perspectiva de tres padres de familia campesina entrevistados en Cuentepec (enero 2011) y quienes han sido alumnos de la primera escuela federal bilingüe de Morelos en los años 80, son escasos los maestros que tienen títulos universitarios y “para colmo aquí vienen a aprender náhuatl”. A pesar de que las autoridades educativas no les exigen conocimientos gramaticales, los docentes de Tetelcingo, Hueyapan y Xoxocotla son reconocidos por ser los fundadores de las escuelas de la DGEI y los principales docentes en esta comunidad cercana a Xochicalco. Ellos siguen tendiendo a manejar variantes lingüísticas distintas a la de sus comunidades de origen. Las llegan a dominar para poder impartir sus clases, por propia iniciativa y por necesidad, como lo muestra un estudio sobre el desempeño de ciertas maestras tetelcingas (Rodríguez, 2008), quienes ahora laboran en su pueblo de origen donde contribuyen a impulsar y consolidar escuelas de nueva creación.

2.2 Lenguas y participación indígena en la educación

A pesar de importantes trabajos etnolingüísticos hechos por el ILV años atrás, el primer programa de enseñanza del náhuatl de Tetelcingo, o *muo-sieuale*, aparece en 1995 en una escuela primaria urbana, con cursos a los alumnos de primero a sexto grado. Una década después, se crea una escuela federal bilingüe en condiciones muy precarias en una nueva colonia de esta comunidad ahora enclavada en la mancha urbana de Cuautla. Es posible interpretar a los proyectos internos de revalorización del *muo-sieuale* como una reacción de resistencia étnica de ciertos sectores del

magisterio y la población frente al riesgo de extinción de la lengua en su uso diario casi exclusivo ahora de los mayores de edad.

Frente a la inexistencia de programas específicos de la SEP para la revalorización de la lengua y la cultura del pueblo con la colaboración de los propios docentes, la resistencia cultural que han desarrollado las maestras en Tetelcingo para poder enfrentar las limitaciones que impone la SEP, ha sido mediante la apropiación de espacios para crear nuevas escuelas de nivel inicial, preescolar y primaria (Rodríguez, 2008). La participación de actores comunitarios a la creación de estas escuelas llamadas “indígenas” puede dejar pensar erróneamente que representan espacios puestos bajo control de las autoridades, las familias y los maestros nahuas, capaces de impulsar la revitalización de la lengua y la dignificación de la cultura étnica.

De cierto modo, la politización de las identidades étnicas genera en Morelos ciertas iniciativas individuales de maestros y jóvenes lingüistas nahuas que se destacan por “rescatar” la lengua y algunos rasgos culturales de los pueblos, como en Cuentepec, Santa Catarina, Xoxocotla, Hueyapan o Tetelcingo. Los promotores independientes del náhuatl no cuentan con el apoyo gubernamental, y a veces tampoco por parte de asociaciones civiles y políticas –a pesar del protagonismo del Consejo de los Pueblos de Morelos en el plan político-cultural (Arnaut, 2010) – ni de ONG y fundaciones caritativas. En este sentido, la observación etnográfica obliga a mencionar la participación casi nula de las familias en la orientación y la evaluación del desempeño de los maestros indígenas.

Resistiendo a las lógicas heterónomas, la lucha en las colonias de Tierra Larga y de Las Cruces (Tetelcingo) por la creación de escuelas federales bilingües se puede conceptualizar como un paulatino proyecto colectivo de comunidad periurbana en construcción donde la carrera magisterial ofrece perspectivas de promoción social y de generación de empleos para los hijos de los maestros en función desde hace dos a tres décadas. Para analizar los procesos de movilización de sus actores –vistas como actantes y actuados, así como sujetos y sujetados– se debe situarlos en las condiciones de (re)producción social de las prácticas de resistencia étnica. Es decir ubicar la praxis en su contexto histórico, territorial, cultural, etc. Sin embargo la lucha por el terreno escolar y luego por la clave de educación indígena de la SEP no desemboca en demandas de control sobre los contenidos curriculares. Esto se debe en parte al objetivo común que une a las autoridades indígenas locales y los maestros nahuas, en el caso de las nuevas escuelas de Tetelcingo que obtuvieron sus respectivas claves en septiembre 2010 después de varios años de lucha por su creación oficial.

Al respecto, don Félix, el ayudante municipal de la colonia Tierra Larga relata el sentido que da a su experiencia reciente cuando la SEP permitió después de siete años de presiones, la apertura de la escuela de nivel preescolar “Omeyaltlamatine” en el local de concreto recién construido para las oficinas de la propia ayudantía: “Les dije a mi gente que yo no sé leer pero voy a hacer la lucha y lo voy a tener, voy a tener la clave, y aunque se ríen de mí pero lo voy a tener. Mire por yo quise esto, pues en realidad aquí estamos viviendo todo lo que es Tetelcingo y ya ve, pues necesitamos eso, de esa clave para que no se pierda los idiomas mismo aquí del pueblo. Ahora que tenemos la clave del preescolar, vamos por la primaria” (entrevista septiembre 2010).

Aunque el *muosieuale* sea menos usado en esta colonia tetelcinga en comparación con el mixteco y el tlapaneco hablado por las familias migrantes recién instaladas, la estrategia encaminada por las maestras bilingües de nivel preescolar y las autoridades indígenas tiende a instrumentalizar la cuestión de la posible pronta extinción de la lengua originaria para obtener la creación de escuelas donde trabajen docentes nativos del ejido a favor de su posible revitalización. Sin embargo, tanto el ayudante municipal de Tierra Larga como las madres de familia reunidas en grupos focales³ confiesan que no participan directamente, ni tratan de incidir en los contenidos y métodos educativos, dejando en manos de los docentes y del Estado el conjunto de las decisiones en materia pedagógica.

En el contexto de luchas por superar las lógicas heterónomas de poder como las contiendas por municipios libres en Tetelcingo, Hueyapan y Xoxocotla, una educación básica que fuera más autónoma implicaría una participación profunda de los pueblos a su gestión cotidiana. Mientras en el contexto caracterizado por un grado débil de organización y movilización político-étnica, se tiende a observar que las estrategias indígenas ante la educación son las del casi abandono de la gestión educativa a actores externos impositores de normas. Se llega así a la interiorización de la cultura escolar dominante, lo que no impide la emergencia de resistencias e innovaciones tanto en la gestión administrativa como en la orientación pedagógica de las escuelas. Sin embargo, estas prácticas bien intencionadas de regeneración etnolingüística parecen ser mucho más individuales que colectivamente asumidas.

Al debilitar las formas heterónomas de fundar y administrar las escuelas, ¿los pueblos indios están realmente en situación de participar activamente en los asuntos de política y gestión educativa? En algunas ocasiones, el incipiente control comunitario sobre los procesos educativos

3. Entrevista en Tierra Larga, Tetelcingo, municipio de Cuautla, enero del 2011.

ha resultado ser restringido, por no darse en un contexto más amplio de autogobierno indio. De ahí, son reprimidas las estrategias de designación comunitaria tanto de las autoridades civiles y del docente, como de la apreciación de lo que es (o no) culturalmente pertinente enseñar en las aulas. La política centralista de imposición de maestros foráneos a las comunidades donde laboran, ha generado métodos discriminatorios y contenidos ajenos a la cultura y organización comunitaria.

Siendo una barrera frente a las demandas de autonomía étnica, las tensiones entre los efectos de la política nacional de educación y las estrategias dispersas de los pueblos originarios se ubican a nivel de la negación de los derechos de los pueblos en la creación y la administración de las escuelas en sus territorios. En el contexto de la crisis actual que afecta el gasto público en educación y dificulta la construcción de aulas y una capacitación más pertinente de los maestros, las estrategias de los pueblos cuando se oponen al Estado, buscan reinventar modos de gestionar y evaluar por sus propios medios las políticas educativas. Ello implica hasta cierto punto una apropiación social de las escuelas y de la función docente, al tender a orientarse hacia la revitalización de lenguas minorizadas, como si el aula fuera un espacio instrumental para salvarlas.

Las iniciativas individuales y colectivas de creación de “escuelas indígenas”, hechas de láminas y cartón, llamadas despectivamente “escuelas gallinero”, como en las nuevas colonias de Tetelcingo (Cuahtla), cuestionan las implicancias del neoindigenismo, el centralismo y el corporativismo que impiden que los pueblos indios gocen de sus derechos a una educación apropiada, sin alcanzar a extender mucho la participación social. Las acciones y reacciones de los sujetos no obedecen necesariamente a pautas de resistencia organizada o de estructuración de discursos o movimientos reivindicativos. Existe en efecto una pluralidad de formas de participación política que puedan parecer desordenadas y heterogéneas, ya que no se agrupan precisamente en torno a un patrón de acción específico y que responden a lógicas diversas de aspiraciones de transformación de la realidad social y educativa de los pueblos.

A diferencia de Morelos, algunas experiencias educativas innovadoras en grandes regiones plurilingües, como en Chiapas y Oaxaca, se inscriben en condiciones favorecidas por la constitución y la consolidación de movimientos sociales, culturales y magisteriales que cuestionan a menudo la legitimidad del Estado para solucionar las demandas étnicas y sociales de las poblaciones. Si bien parece indispensable a los actores elaborar materiales educativos en y para las lenguas indígenas para revertir su extinción, Bensasson (2010) advierte de los obstáculos y parámetros a tomar en cuenta, empezando por la disposición de los pueblos a organi-

zarse para propiciar la elaboración de materiales, sin esperar del Estado o de las ONG en que desconfían, la necesaria asesoría etnolingüística y pedagógica y el apoyo financiero consecuente.

3. La educación bilingüe “verdadera” en los municipios autónomos zapatistas (estado de Chiapas)

Ahora bien, desde mediados de los años 90, los municipios zapatistas (MAREZ) han podido reclutar y capacitar docentes locales para impulsar una educación bilingüe “de a de veras”. En el Caracol de La Garrucha (zona Selva Tzeltal) en las cañadas de Ocosingo, cerca de 200 jóvenes educadores zapatistas conocidos como “promotores de educación autónoma” están encargados por las asambleas comunitarias de enseñar “la verdad”, es decir conocimientos útiles con métodos pragmáticos, a partir de una visión propia del mundo y de prioridades educativas establecidas a nivel local y orientadas a resolver problemas socioeconómicos regionales (Baronnet, 2011). Así en los cuatro MAREZ de esta región céntrica de la Selva Lacandona donde las tierras fueron “recuperadas”,⁴ son alrededor de 4,000 alumnos de familias zapatistas quienes reciben hoy entre 3 y 5 días semanales de clase en sus lenguas y en español, en cerca de 120 escuelas no reconocidas por los poderes oficiales. Sin embargo, cabe mencionar que la alternativa zapatista no beneficia a la mayoría de los alumnos tzeltales de Chiapas quienes reciben una educación descontextualizada y sobre todo en castellano.

El sentido que los pueblos mayas zapatistas otorgan a sus proyectos de “educación verdadera” corresponde a una enseñanza efectiva de dos o más lenguas originarias en las actividades cotidianas, tendiendo hacia un bilingüismo equilibrado en el aula. No obstante, la castellanización acelerada de la población infantil indígena, observable tanto en Morelos como en Chiapas, parece frenarse relativamente en las comunidades zapatistas, gracias a una cierta revalorización política del tzeltal en el ámbito escolar. No se trata de poner en práctica la estrategia castellanizadora del bilingüismo de transición rápida (o sustractivo); es decir, cuando la lengua nativa –vista como obstáculo– sirve de medio e instrumento para caste-

4. Después de ser tomadas en 1994 por el EZLN junto con otras organizaciones campesinas de Ocosingo, las tierras y casas de los hacendados y rancheros son reocupadas por grupos indígenas –muchos de ellos tzeltales– a finales de los años 90. Esta recolonización campesina de las parcelas de explotación ganadera tiene un aspecto pluriétnico, ya que llegaron a instalarse en las Cañadas cientos de familias tzotziles y tzeltales provenientes también de Los Altos.

llanizar más eficientemente y favorecer la asimilación a la cultura nacional. La enseñanza del español como segunda lengua permite desembocar en un bilingüismo aditivo y coordinado en una perspectiva intercultural y enriquecedora (Hamel *et al.*, 2004).

3.1 Castilla y tzeltalero

En las Cañadas de la Selva Lacandona, las casas, las parcelas, las asambleas, los templos e incluso las escuelas de las comunidades zapatistas son espacios comunitarios donde prevalece cierta dominación de la lengua *bats'il k'op* (palabra verdadera), tal como la llaman los campesinos mayas “tzeltaleros” de la Selva Lacandona. Pocos jóvenes y adultos manejan con habilidad el español o, mejor dicho, “la castilla”. No siempre han estado escolarizados y aún menos alfabetizados en su niñez, a pesar de la obligación formal. El contexto de escasez de materiales impresos (libros, periódicos, etc.) provoca que haya pocas oportunidades en la cotidianidad de la Selva para practicar la lectura, a pesar de la introducción de productos comerciales (refrescos, alimentos en lata, jabón, etc.) con etiquetas llamativas, así como anuncios de comunicación política gubernamental que publicitan la construcción de infraestructuras escolares, sanitarias, productivas o carreteras.

Los jóvenes tzeltales, choles y tojolabales aseveran en entrevistas haber aprendido “la castilla” hablada en las Cañadas, no sólo con los maestros de la SEP sino con sus propios familiares, quienes muchas veces se esfuerzan ahora por comunicarse con los niños en esta variante local del español, y también con la participación en actividades de la “organización” zapatista, de la Iglesia, así como crecientemente por medio de la radio y la televisión (noticias, películas, canciones, publicidad, etc.). La escuela oficial no aparece en la historia del siglo XX como la primera instancia de promoción de la lectoescritura del tzeltal sino que se ha visto rebasada en este ámbito por los movimientos religiosos y político-agrarios que han sacudido la región (Rockwell, 2006).

El aprendizaje de la lectoescritura en lenguas de tradición oral como los idiomas tzeltal, chol y tojolabal no se considera explícitamente en los discursos de las familias zapatistas de las Cañadas como una cuestión prioritaria, ya que su práctica erudita es marginal. Prevalece en la educación indígena en México una profunda desconfianza hacia la escritura en lengua nativa, y ello ha provocado la ausencia casi total de escritura en los salones de las escuelas de la DGEI (Pellicer, 1999: 279). “Lo que se ha escrito y lo que se ha llevado al aula es tan pobre que al maestro no

le queda más que la castellanización o, en su defecto, realizar prácticas incipientes de educación bilingüe” (Ibíd.). A pesar de que la escritura en lengua vernácula con el alfabeto latino no aparece sistemáticamente como una demanda central de las luchas culturales de los campesinos amerindios, las nuevas élites indígenas de América –quienes ahora muchas veces son profesionistas– entienden desde hace poco que la escritura en sus propias lenguas puede consolidar un espacio político, y actúa como un medio de afirmación de la existencia y la particularidad de un pueblo (Landaburu, 1998).

Los procesos regionales de politización moderna de las identidades étnicas tienden a reforzar el valor social y político de la lengua nativa, como instrumento ideológico de defensa cultural. En este sentido, la lucha de los zapatistas, como la de otros pueblos originarios apunta a contrarrestar los efectos del proceso de desaparición de sus lenguas. Los acercamientos a la educación multilingüe se inscriben en un proceso de afirmación cultural de larga duración que responde a lógicas de resistencia política a la dominación social y lingüística. En los discursos de los tzeltales zapatistas sobresale la necesidad subjetiva e instrumental de ser políglota. Primero, para poder involucrarse de lleno en la comunicación interna de la estructura político-administrativa zapatista que es fundamentalmente interétnica. Segundo, para evitar ser engañados cuando salen fuera de su territorio por asuntos comerciales y laborales. Tercero, para acceder al orgullo personal de escribir y hablar “bien” tanto en español como en lenguas mayas. Así se hace relevante la cuestión de la dignidad individual pero colectivamente valorizada.

En los casos minoritarios de trilingüismo en ciertas comunidades de las Cañadas (sobre todo español y tzetal/tojolabal, tzetal/chol o tzetal/tzotzil), las estrategias educativas de los padres de familias zapatistas desafían en la práctica los efectos de la política nacional de educación indígena. Lógicamente, las familias bases de apoyo tienden a elegir como promotores de educación ya sea a un joven trilingüe, o bien a varios jóvenes bilingües que puedan atender a cada grupo lingüístico. Al dibujar un complejo mosaico geoterritorial, estos casos de plurilingüismo comunitario a escala regional representan escenarios específicos donde el marco de gestión autónoma se revela mucho más adecuado que el marco legal nacional para atender a la diversidad cultural y lingüística no sólo de cada pueblo sino de cada localidad rural y campesina maya.

Muy pocas microrregiones zapatistas de las Cañadas son homogéneas desde el punto de vista étnico, por razones obvias de colonización y ocupación de las tierras “nacionales” y luego “recuperadas” en 1994. En esta zona, la dominación demográfica de las poblaciones hablantes

del tzeltal y sus variantes de Ocosingo, Oxchuc y Bachajón no implica que sea hegemónica la lengua “tzeltalera”, pero de cierta manera tiende a aparecer como segunda lengua franca después de “la castilla”. La complejidad del tejido multicultural de las Cañadas vuelve muy difícil la tarea de elaborar un mapa de ubicación precisa de los asentamientos de grupos poblacionales en toda su diversidad etnolingüística.

3.2 Autonomía indígena, lenguas y escrituras

En entrevista (enero 2007), Francisco, un campesino tzeltal y zapatista de 30 años, enfatizó lo siguiente para insistir en el carácter participativo y autogenerado de la educación en su comunidad instalada en 1997 en tierras “recuperadas”. “La autonomía en la educación es que aquí el pueblo manda como quieren que haga el promotor, y le damos apoyo, pero como le hace falta el maíz y frijol, también él trabaja en su milpa”. En 2013 las palabras de Francisco siguen vigentes, ya que en la actualidad varios cientos de escuelas zapatistas funcionan sin la contraparte estatal en términos de apoyo financiero y técnico-pedagógico. Además de la cuestión de la dependencia alimentaria del educador con respecto a la colectividad rural, este testimonio subraya la idea de que la gestión indígena y comunitaria de los asuntos escolares introduce una ruptura en las prácticas y relaciones de poder en el campo de la educación. Ello se inscribe en un contexto de dificultades materiales y comunicativas, de guerra contrainsurgente y de luchas para el desarrollo y la defensa del territorio fronterizo bajo la influencia de los rebeldes.

Distintas “comisiones” de representantes de los educadores comunitarios y del consejo municipal autónomo se encargan de la coordinación de los asuntos educativos y también de la organización de las sesiones de formación de los jóvenes promotores de educación. Con la participación activa de las familias (comúnmente extensas) al seno de asambleas y de los cargos de comités de educación, se construye paso a paso y en la cotidianidad otra manera de considerar la organización escolar; siempre vigilando quedarse al margen de las acciones derivadas de las políticas oficiales de educación. El conjunto de los actores de la educación autónoma zapatista defiende y sostiene, en efecto, sistemas municipales de escolarización sin la intromisión del Estado mexicano en materia de decisión, financiamiento, supervisión y capacitación (Baronnet, 2012). Cabe mencionar que en algunas comunidades autónomas se observa poca participación de ciertos actores clave en los asuntos político-educativos, como las mujeres y los adultos sin hijos (o nietos) en edad de ser escolarizados.

La producción de conocimientos escolares interculturales por parte de las redes educativas zapatistas desmiente las suposiciones de que la autonomía de la educación indígena constituiría un repliegue etnicista de la comunidad sobre sus valores y saberes propios; es decir, que se mantendría cerrada frente a la sociedad nacional y global. Con sus modos de organización comunitaria de la educación, los pueblos zapatistas están emprendiendo experiencias de gestión política innovadoras en la formación de contenidos y métodos pedagógicos, ya que se fundamentan en el ejercicio participativo de los derechos a la autonomía local y regional.

Se puede considerar que el marco autonómico de gestión educativa permite a los pueblos zapatistas obtener condiciones más favorables a una enseñanza multilingüe. Es posible extrapolar hipotéticamente que la lucha por la autonomía educativa reafirma la centralidad de la enseñanza en y de las lenguas mayas, y por ende contribuye a un multilingüismo en el aula que tiende a reflejar la poliglotía del entorno social de las familias. Aparecen límites por el proceso de coexistencia de las lenguas indígenas y el castellano en el aula que reflejan las asimetrías en el uso cotidiano de los idiomas en el mismo ámbito político y socioterritorial. No se puede negar que prevalece una situación de diglosia en el seno de las comunidades originarias, la cual se puede apreciar por el uso recurrente de préstamos lingüísticos tomados de “la castilla” (Díaz-Couder, 1983) en un marco más vasto de conflicto lingüístico que conduce a la “enajenación de lo propio” (Hamel, 1996). La revalorización de los idiomas mayas en el campo político y educativo ocurre en los territorios de influencia zapatista entre distintos grupos lingüísticos, sin obviar relaciones de competencia en el uso colectivo entre variantes dialectales y lenguas minorizadas de cada región y comunidad autónoma pluriétnica.

Al estudiar el contacto conflictivo entre dos lenguas en la escuela secundaria autónoma del actual Caracol de Oventik, Gloria Benavides observa los numerosos préstamos del español al tzotzil, así como “las marcas referidas a las categorías gramaticales fuertes de la lengua indígena, lo cual es percibido por los propios hablantes indígenas como ‘castía’, ‘mal español’, reflejo de su falta de dominio de la ‘estructura’ del mismo” (Benavides, 2003: 160). Sostiene que “aun en este espacio donde, en razón de estar organizado y dirigido de forma autónoma, está atenuado el conflicto lingüístico, persiste la relación diglósica entre las dos lenguas, prevaleciente en casi todas las zonas donde se hablan lenguas indígenas” (*Ibid.*). Igualmente entre el tzeltal y el español, todo parece indicar que la fuerte vitalidad del primero bajo el impulso del movimiento zapatista no sólo lo mantiene en el ámbito intra e intercomunitario, sino que se expande a la escuela sin ser hegemónico en todo el tiempo escolar, a pesar

de ser la lengua principal para la comunicación entre alumnos. En los centros de capacitación de los promotores de educación del Caracol de La Garrucha, la castilla y el tzeltalero están en competencia y en tensión permanente, en la escuela como en la vida cotidiana, es decir en la cancha de básquet, en la pequeña biblioteca, en los dormitorios, en la cocina, en las reuniones.

Basándose en métodos de etnografía en el aula de la escuela *Tzajal tzeek* (escorpión rojo) de Francisco Villa, un nuevo centro de población zapatista en la Cañada de Las Tazas (MAREZ San Manuel), la etnolingüista Alicia Guerrero (2007) sostiene que en contextos multilingües donde convergen lenguas emparentadas y éstas tienen varias funciones en el contexto comunitario, no es necesario recurrir a horarios y materias específicas, por cada idioma, ya que los individuos interactúan dentro y fuera de clase de manera multilingüe. Al interior del aula, la castilla no tiene más peso que las otras lenguas mayas (tzotzil y tzeltal) sino que se restringe a conectores discursivos: relacionales o expresivos y a sustantivos (nativizados) y como lengua de aprendizaje dentro del contexto escolar (Ibíd.). Asimismo, Guerrero (2007) observa que el español queda subordinado al tzotzil y tzeltal al igual que el tojolabal (que no habla el promotor en este caso), con la diferencia de que el tojolabal es la lengua materna de algunos alumnos de la escuela zapatista, mientras el español no lo es.

En efecto, los mecanismos de gestión educativa autónoma permiten evitar desfases –no solucionados por la SEP– entre el origen sociocultural del maestro y del alumnado, entre los planes y programas nacionales y la demanda de educación social y culturalmente pertinente. Esto tiende a superar las dificultades de aprendizaje que contribuyen a interiorizar el estigma de la dominación cultural y lingüística. Sin embargo, hasta hoy pocos MAREZ han podido desarrollar planes de valoración escrita de las lenguas mayas, sobre todo porque pocos promotores han tenido la oportunidad de aprender a leer y a escribirlas fluidamente, aplicando las reglas ortográficas derivadas de los acuerdos tomados en sus equipos municipales. En las comunidades, los escasos libros disponibles provienen sobre todo de donaciones, no siempre oportunas. Muchos promotores reconocen el uso de todo tipo de soporte pedagógico, incluyendo el juego, elementos del medioambiente, la imagen y el video; mientras que no es tabú la consulta esporádica de uno u otro libro de texto gratuito de la SEP “porque de por sí traen cosas que no miramos aquí en la Selva”.⁵

Según Louis-Jean Calvet (1999: 60-61), las fronteras políticas traza-

5. Entrevista en Nuevo Paraíso (octubre 2005) a Eduardo, promotor y campesino tzeltal de 19 años, quien en 2012 cumple con otras funciones dentro de la organización política de su comunidad.

das por el Estado son un buen ejemplo de intervención exterior sobre un “nicho ecolingüístico”, que contribuye a reorganizar todas las relaciones intra e interlingüísticas. En el caso zapatista, las fronteras entre comunidades federadas en MAREZ y estos a su vez en Caracoles, aún no permiten que se armonicen y estandaricen a nivel macrorregional las prácticas lingüísticas en el aula. Así, los equipos municipales de promotores no comparten entre ellos los métodos ni los materiales didácticos producidos por ellos mismos, como por ejemplo los manuales redactados y/o traducidos en las lenguas habladas en las Cañadas. En efecto, en varios MAREZ de habla tzeltal de los Caracoles de Morelia y Roberto Barrios, los promotores se han reunido en talleres de reflexión y producción de materiales didácticos junto con otros miembros de la comunidad y con pedagogos y etnolingüistas universitarios.

Si bien la prioridad actual de los campesinos zapatistas no es escribir su propia lengua, algunos promotores quieren –y ciertos logran– desarrollar estas habilidades entre la niñez, sin olvidar que no cuentan con los recursos económicos, culturales y sociales (por ejemplo las relaciones de colaboración con lingüistas exteriores) suficientes para dotarse de diccionarios, léxicos, manuales y programas multimedia en versiones multilingües. A la imagen de los “licenciados” –supuestamente bilingües– formados en la Universidad Pedagógica Nacional, una parte considerable de los promotores afirma tener mucha dificultad para entender y manipular expresiones y “palabras elevadas”, frases de construcción gramatical compleja, así como la conjugación de los verbos sobre todo en subjuntivo y en pretérito. Los frecuentes errores ortográficos del español en los pizarrones de todas las escuelas en las Cañadas, tanto oficiales como zapatistas, manifiestan el escaso uso cotidiano de la lectoescritura entre adultos indígenas. Esto concierne tanto a los funcionarios y a los educadores comunitarios becarios, como a los promotores de los municipios rebeldes.

En las representaciones sociales de los tzeltales, la autonomía en el ámbito educativo ofrece marcos de maniobra para “enseñar la verdad”, “solucionar nuestras demandas” y “mejorar la vida”, de acuerdo a prioridades y visiones propias del mundo. Las estrategias colectivas surgidas de la participación comunitaria apuntan a adecuar el nivel de bilingüismo a adoptar en las escuelas en función de la diversidad de redes sociocomunicativas en la comunidad y la región (Baronnet, 2012). En los etnoterritorios donde es evidente un proceso de fortalecimiento de la identidad india, “la lengua es un instrumento que puede ser usado y manipulado según las necesidades de desarrollo político-económico de las poblaciones” (Coronado *et. al.*, 1999: 302). Al ser bi o a veces trilingües, los indígenas cuentan con varios códigos lingüísticos que pueden ser empleados

de manera instrumental; como por ejemplo, para excluir monolingües en español. Sin embargo, en muchos aspectos tanto orales como escritos, las lenguas vernáculas siguen subordinadas al español en las aulas e interactúan mediante lógicas de resistencia y conflictividad que operan a nivel intercultural. En Chiapas, como en Colombia donde los intentos de las organizaciones de los pueblos indios por poner en práctica una enseñanza bicultural y en lengua indígena son aún anteriores (Landaburu, 2004), probablemente sería prematura la evaluación de su repercusión sobre la práctica lingüística.

Conclusión

Poniendo en perspectiva las experiencias de comunidades rebeldes, como en el caso de la Selva chiapaneca, con las prácticas de actores indígenas en pueblos relativamente subordinados a las políticas estatales, como en el campo morelense, cabe indicar que se observa una mayor disposición en valorar las lenguas originarias en las aulas a medida que el marco de gestión educativa permite mayor incidencia de las familias en los planes y programas de estudio. Además, la participación indígena no surge invariablemente donde retrocede el control estatal, como en el caso del descompromiso financiero, técnico y humano de la SEP hacia las escuelas en medio rural. Es difícil sostener además que las estrategias observadas de lucha para la creación de nuevas escuelas bilingües en Morelos sean meramente productoras de participación social y autónoma en la gestión pedagógica y administrativa de las escuelas. De allí, se sostiene que las prácticas de lucha indígena observables en el sector educativo, que merecen ser documentadas y visibilizadas a escala nacional, no tienden a contribuir hoy a favorecer el paso de la lucha contra la heteronomía a una lucha por la autonomía.

Hasta ahora el Estado desconoce el derecho a la autodeterminación de los pueblos originarios, e inclusive reprime las iniciativas de educación autónoma, y por ende impide el uso de los idiomas originarios de manera transversal en las escuelas. Negando los acuerdos de San Andrés (1996), la agenda política nacional no contempla por ahora el reconocimiento del derecho de ratificar y destituir a los maestros según criterios previamente establecidos entre el Estado, los sindicatos y las organizaciones de los pueblos. Sin participación activa de los pueblos indios en la educación parece difícil entrever que los derechos lingüísticos sean hechos realidad en las aulas del país, ya que la autonomía educativa representa una condición para garantizar que las lenguas originarias no estén reducidas a

una asignatura pendiente de concretar en los currículos interculturales. Por ello, conviene desarrollar análisis contundentes de las competencias “inter-lingües” de los actores, de acuerdo con las competencias relacionales que hacen posible la traducción entre horizontes lingüísticos y culturales no sólo heterogéneos, sino sobre todo asimétricos (Dietz, 2007: 36).

Retomando el planteamiento de Bourdieu (2001) sobre la idea de identidad regional que los agentes buscan visibilizar e institucionalizar como forma de demostrar una voluntad colectiva de vivir juntos, las formas de participación protagónica en la construcción e implementación de programas educativos y lingüísticos, constituyen dispositivos indispensables para la afirmación identitaria y la obtención de una educación verdaderamente multilingüe e intercultural. En palabras de Enrique Hamel (2009: 196), “los actores educativos deben tener la posibilidad de poder apropiarse de las propuestas para crear conjuntamente una base de legitimidad que requiere toda reforma o programa de mejoramiento”. De acuerdo con él, parece que el principal problema de muchas reformas insatisfactorias reside en su direccionalidad exclusiva de “arriba hacia abajo”, la falta de articulación entre sus niveles y escalas y la poca participación real que se le ofrece a los principales actores del proceso educativo no sólo en la implementación, sino en el diseño mismo y la evaluación de alternativas y componentes de los programas (*Ibid.*: 222).

En el contexto de un movimiento indio como el zapatista en Chiapas, la franca hostilidad que oponen los pueblos al Estado, y en particular a la escuela oficial, hace posible que la mayoría de las bases de apoyo del EZLN se involucre de lleno en la experiencia alternativa de construcción de la educación autónoma. A diecinueve años del levantamiento armado, la militancia zapatista no implica por lo tanto que estos proyectos autogestivos y participativos sean homogéneos y reproducidos de manera idéntica de un Caracol a otro, de un municipio autónomo a otro y de una comunidad a otra. Formalmente, no se trata de construir una educación apropiada “para” los indígenas sino creada, sostenida y apropiada “por” ellos, es decir gracias a recursos sociales provenientes de sus propias culturas, identidades, habitus, modos de organizarse y de relacionarse con el exterior.

Como lo menciona un coordinador del equipo de promotores zapatistas del municipio autónomo Francisco Villa (entrevista colectiva, enero 2007), son los mayores de edad analfabetos quienes valoran mucho, al igual que don Félix de Tetelcingo, la posibilidad de usar plenamente en el aula las lenguas nativas que pierden actualmente mucha vitalidad entre las generaciones de los jóvenes adultos que hablan la castilla con más frecuencia y habilidad:

“A nuestros ancianos, les gusta porque estamos reviviendo la cultura. Quiere decir que estamos construyendo de nuevo lo que se ha perdido. Sí, porque antes se había perdido porque el gobierno no quiere que haya esas culturas y tradiciones, pero gracias a la educación autónoma lo estamos rescatando de nuevo, porque los pueblos no quieren que se pierdan sus costumbres, su lengua.”

Referencias bibliográficas

- Aguirre Beltrán, G. (1983). *Lenguas vernáculas: su uso y desuso en la enseñanza, la experiencia de México*. México: CIESAS.
- Arnaut, A. (2010). “Movimientos sociales e identidad: el caso de los movimientos en Xoxocotla, Morelos”. *Cultura y representaciones sociales*, 8: 58-85.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Abya-Yala.
- Baronnet, B. (2011). “Entre el cargo comunitario y la militancia zapatista: los promotores de educación de la zona Selva Tseltal”. En *Luchas ‘muy otras’. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. B. Baronnet, M. Mora Bayo y R. Stahler-Sholk (coords.) México: UAM-X, CIESAS, UNACH.
- Benavides Guevara, G. (2003). *Alternancia y conflicto lingüístico en un espacio escolar de los Altos de Chiapas*. Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana, CIESAS, México.
- Bensasson, L. (2010). *El Náhuatl en Morelos. Propuestas para la elaboración de métodos y materiales para la lengua Náhuatl*. Tesis de Doctorado en Antropología, CIDHEM, Cuernavaca.
- Bertely, M. (1999). “Educación indígena del siglo XX en México”, en *Un Siglo de Educación en México*, vol. 2. P. Latapí (coord.) México: FCE.
- Bustos Córdova, R.B. (2009). *Formación, prácticas e identidad de docentes de escuelas primarias generales en contextos indígenas en el estado de Morelos*. Tesis de Maestría en Educación, ICE-UAEM, Cuernavaca.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. París: Seuil.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. París: Plon.
- Coronado, Gabriela et al. (1999). *Porque hablar dos idiomas... es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*. México: CIESAS.
- De Pury, S. (1988). “El náhuatl: ¿dialecto o ‘lengua civilizada?’”. En *Indianidad, etnocidio, indigenismo en América Latina*. C. Bataillon et al. México: III, CEMCA.
- Díaz-Couder, E. (2000). “Diversidad sociocultural y educación en México”. En *Globalización, Educación y Cultura*. J.M. Juárez y S. Comboni (coords.). México: UAM-X.

- Díaz-Couder, E. (1983). “Los préstamos lingüísticos como índice de dominación”. En *Dominación y resistencia lingüística en el estudio de Oaxaca (el caso de la Mixe Alta)*. L. Aubague *et al.* Oaxaca: SEP, UABJO.
- Dietz, G. (2007). “La interculturalidad entre el “empoderamiento” de minorías y la “gestión” de la diversidad”. *Puntos de Vista, Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, 3(12): 27-46.
- Fundación Rigoberta Menchú (1997). *Informe final: diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de los Altos de Chiapas (México)*. San Cristóbal de Las Casas: UNESCO, CESMECA-UNICACH, UNACH.
- Guerrero Cervantes, A. (2007). *Convergencia lingüística en una escuela autónoma zapatis-ta de Chiapas. Contacto entre tzotzil, tzeltal, tojolabal y español en el aula. Un estudio de caso*. Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana, CIESAS, México.
- Hartch Ferguson, T. (2000). *At the service of the state: The Summer Institute of Linguistics in Mexico, 1935-1985*. Tesis de Doctorado en Filosofía, Universidad de Yale.
- Hamel, E. (1996). “Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?”. En *Lo propio y lo ajeno, interculturalidad en sociedades multiculturales*. Ú. Klesing-Rempel (ed.) México: Plaza y Valdés.
- Hamel, E., *et al.* (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(20): 83-107.
- Hamel, E. (2009). “La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural”. *Revista guatemalteca de educación*, 1(1): 177-230.
- Jaimés Ramírez, N. (2007). *El desplazamiento de la lengua indígena por el predominio del español en la educación preescolar intercultural bilingüe*. Tesis de Maestría en Literatura, CIDHEM, Cuernavaca.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Landaburu, J. (2004). “La situación de las lenguas indígenas de Colombia: prolegómenos para una política lingüística viable”. *Cahiers Amérique Latine Histoire et Mémoire*, 10.
- Landaburu, J. (1998). “Amérique latine : la réaction indigène à l'écriture occidentale”. *Ethnies*, 12(22-23): 105-128.
- Lestage F. y Pérez, T. (2003). “Una escuela bilingüe, ¿para quién? El caso de los migrantes indígenas en Baja California”. En *Las dinámicas de la población indígena*. F. Lartigue y A. Quesnel (coords.) México: CIESAS, IRD, M.A. Porrúa.
- Manríquez-López, L. y Aclé Tomasini, G. (2006). “Bilingüismo y competencia lin-güística: diferencias en las subcompetencias lingüísticas náhuatl-español”. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3): 267-274.
- Modiano, N. (1974). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: INI.

- Pellicer, Alejandra (1999). *Así escriben los niños mayas su lengua materna*. México: Plaza y Valdés, DIE-CINVESTAV.
- Podestá, R. y Martínez Buenabad, E. (2003). “Sociolingüística educativa”. En *Educación, derechos sociales y equidad*, vol. 1. M. Bertely (coord.) México: COMIE, SEP, UNAM.
- Rockwell, E. (2006). “Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas”. En *Historias saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, M. Bertely (coord.) México: CIESAS, pp. 35-68.
- Rodríguez Morán, S. (2008). *Identidad y educación indígena en Tetelcingo, Morelos*. Tesis de Maestría en Historia contemporánea, Instituto de Ciencias de la Educación-UAEM, Cuernavaca.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa nacional de educación 2001-2006*. México: SEP.

Copyright of AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana is the property of Asociacion de Antropologos Iberoamericanos en Red and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.