



Los etnolingüistas egresados del CIESAS

Sus contribuciones para el conocimiento y atención de las
lenguas indígenas



Año 36, Núm. 392 (febrero 2025)



Presentación

[Reflexiones sobre el pasado, su relevancia para el presente y su proyección hacia el futuro institucional: El Programa de etnolingüistas del CIESAS 1979-1982](#)

Roberto Melville

CIESAS Ciudad de México

Puntos de encuentro

[Inauguración del Programa de Etnolingüistas \(XI\)](#)

Guillermo Bonfil Batalla

CIS-INAH

[El Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas del CIESAS y sus egresados](#)

Salomé Gutiérrez Morales

CIESAS Golfo

[El impacto del Programa en Etnolingüística. Retos y desafíos de uno de los egresados](#)

Juan Julián Caballero

CIESAS Pacífico Sur

[Construcción de la identidad étnica y sus vínculos con la educación intercultural bilingüe](#)

María Bonifacia Chi Poot

Maestra y etnolingüista

Un futuro justo con nuevos horizontes

Jaime Torres Burguete

Universidad Intercultural de Chiapas

Nación plurilingüe en marcha, el reto de la 4ª Transformación

Juan Gregorio Regino

Poeta y etnolingüista

Reflexiones en torno a la revitalización de las lenguas originarias

Domingo Meneses Méndez

Universidad Intercultural de Chiapas

Las unidades léxicas y la normalización de la escritura de la lengua chinanteca

Pedro Hernández López

Universidad Pedagógica Nacional

Etnolingüística. De la investigación a la práctica

Margarita Melania Cortés Márquez

Maestra y etnolingüista

Ichan Tecolotl, año 36, número 392, febrero 2025. Revista de divulgación enfocada en temas de antropología, ciencias sociales y humanidades, con una periodicidad mensual y editada por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Calle Juárez 87, Col. Tlalpan Centro, Alcaldía Tlalpan, C.P. 14000, Ciudad de México, México, teléfono +52 (55) 54873570. Página electrónica: <http://ichan.ciesas.edu.mx/>. Contacto: ichan@ciesas.edu.mx. Editor responsable: Dirección de Vinculación. Responsable de la última actualización de este número: Teresita de Jesús Soria Gallegos. Fecha de última modificación: 25 de febrero de 2025. ISSN 2683-314X. Las opiniones expresadas por las y los autores no necesariamente reflejan la postura de la institución. Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación.

Equipo Editorial

Teresita Soria. *Responsable editorial*

Santiago Ruiz-Velasco. *Cuidado editorial y corrección de estilo*

RipDem. *Diseño de portada*

Jorge Ramírez. *Formación*

Chaac García. *Webmaster*

Yoselin Barrera. *Apoyo Técnico*

Sitio web: <https://ichan.ciesas.edu.mx>

Correo-e: ichan@ciesas.edu.mx

Redes sociales. *Facebook:* RevistaIchan. *X:* ichan_tecolotl



Reflexiones sobre el pasado, su relevancia para el presente y su proyección hacia el futuro institucional: El Programa de etnolingüistas del CIESAS 1979-1982

Roberto Melville^{II}

CIESAS Ciudad de México



Fachada de la Casa Chata del CIESAS, espacio emblemático que hoy alberga la librería Guillermo Bonfil Batalla.

Nemesio Rodríguez, Juan Julián Caballero y Ludka de Gortari me han admitido como colaborador de su proyecto orientado al rescate de las tesis de la primera generación del Programa de Etnolingüistas. Se han propuesto despertar el interés por las tesis de los 53 egresados de la primera generación, 1979-1982. Las tesis se han preservado en los anaqueles de unas cuantas bibliotecas; pero los textos no han recibido la atención (lectura, estudio y aplicación) que el programa aspiraba atraer. Los propios etnolingüistas

escribieron estas tesis para que fueran útiles a sus comunidades, a otros hablantes de sus lenguas nativas, a la descolonización de la educación. Los promotores de la iniciativa desean reeditarlas digitalmente y divulgar sus contenidos. Lucía Bazán^[2] les sugirió que me invitaran a colaborar. Esta iniciativa subraya una fuerte conexión del pasado con el presente y el futuro en términos de la construcción de un México multidiverso, y el lugar que en ello ocupan y desplegarán las ciencias sociales.

Recomendé que hiciéramos un catálogo con los datos bibliográficos de dichas tesis. Así divulgamos los títulos y autores de las tesis, así como los lugares donde hicieron su trabajo de campo, indicando las lenguas a las que cada tesis pertenecen. Esta información puede consultarse en <https://etnolingüistasciesas.alterum.info/>.

Luego de haber recorrido con nuestra comunidad CIESAS varios episodios de nuestra historia institucional en sucesivas comunicaciones a fines del año pasado, caí en cuenta que no sabía lo suficiente acerca de la historia y circunstancias en las que estuvo inscrito el programa de Etnolingüistas. Tuve que tomarme el trabajo de buscar y reconstruir objetivos y características del programa, e investigar y preguntar acerca del contexto de su diseño y ejecución. El programa de Etnolingüistas lo promovió con empeño Guillermo Bonfil, durante su gestión como Director General del CIS-INAH, entre 1976 y 1980. Considero que podríamos calificar este programa de etnolingüistas como el proyecto emblemático de la gestión de Guillermo al frente del CIS-INAH. Si este atributo es correcto, parece doloroso que no se le haya permitido continuar al frente de la dirección general del CIS-INAH, y capitalizar los frutos de esta iniciativa.

Trataré de armar una buena secuencia de testimonios documentales sobre los orígenes, el diseño, las autorizaciones e instituciones participantes, los maestros y estudiantes, la selección de lugares y temas de estudio. Si lo consigo, conseguiremos despertar y reactivar nuestro interés por las tesis de quienes participaron en la primera generación del programa coordinado por Luis Reyes García. Igualmente, esta reconstrucción de la evidencia documental podría abrir nuevas conversaciones con aquellos actores sobrevivientes: diseñadores del programa, maestros de clases y talleres, y los propios egresados. Les preguntaré ¿cómo desearían participar en la reconstrucción del programa del que fueron parte? Probablemente esta reconstrucción documental y los ecos del pasado se tomen en cuenta en las actividades para celebrar el 35 aniversario de la instauración de la Maestría en Lingüística Indoamericana (MLI).

Así que pongamos manos a la obra. En el catálogo de la biblioteca Ángel Palerm del CIESAS, Ciudad de México, ya identificamos los ejemplares de las 53 tesis. Los datos bibliográficos ya los subimos a la página arriba mencionada. Hay una serie de dichas

tesis que corresponde a los ejemplares que los candidatos presentaron en examen público. Estas fueron impresas en hojas tamaño carta y se encuentran en buen estado. Hay otra serie impresa en media carta, con ISBN, pero con letra muy pequeña en papel de estraza. Esta segunda serie tiene varias cosas que llaman la atención: un tiraje de 2000 ejemplares cada una, y también el párrafo añadido de agradecimiento al presidente López Portillo, quien recibió a los estudiantes en Los Pinos el 21 de mayo de 1982. Se trata de un extracto de palabras pronunciadas por el presidente que se reprodujo en la primera página de todos los ejemplares de esta segunda serie. El extracto es el siguiente:

“Quiero expresarles la satisfacción que tengo por el esfuerzo profesional que ustedes han cumplido, que fortalece nuestra identidad, al volver sobre las esencias y raíces nacionales. México se escribirá de aquí en adelante, en gran parte con las voces indígenas que ustedes representan, significan y alientan. ¡En buena hora!”

En las dedicatorias que comúnmente inscriben los autores en sus propias tesis, los etnolingüistas, hombres en su mayoría, pero también algunas mujeres, agradecieron a sus familias, a las comunidades donde hicieron sus trabajos de investigación para la tesis, a sus maestros y directores de tesis y al programa. Sin embargo, esta invitación al grupo de egresados para un encuentro con el presidente de la república en Los Pinos debería ser un tema de conversación. Pues ningún otro grupo de egresados ha recibido este tipo de invitación, que yo recuerde. ¿Qué nos sugiere este evento, qué ocurrió ahí?

En junio del año 2000, Mutsuo Nakamura, dirigido por François Lartigue, elaboró su tesis de maestría sobre el programa de etnolingüística: *Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas (primera generación 1979-1982). Una comparación de dos experiencias etnolingüísticas y educativas de egresados otomíes y mixtecos* (junio de 2000). Mutsuo Nakamura recopiló la información disponible sobre el programa (¿Dónde la localizó? Pues aún no estaba habilitado el Fondo G. Bonfil), y analizó el desempeño posterior de dos grupos de egresados, pertenecientes a dos grupos lingüísticos: los otomíes y los mixtecos.

En el catálogo de la biblioteca del CIESAS encontraremos numerosos documentos sobre el programa. Casi todos se encuentran en el Fondo Guillermo Bonfil Batalla. Hay que solicitar una cita a la encargada del Archivo para su consulta. He acudido dos veces (el 20 de diciembre de 2024 y el 17 de enero de 2025) para mirar los documentos más relevantes, y para reproducir algunos de ellos para estudiarlos posteriormente.

En mi opinión, es indispensable que recuperemos el contexto en el que se produjeron estos documentos. Así podremos apreciar el significado social, cultural e institucional del programa. Y asumo que la trama de las diferentes coyunturas alentará el interés por la lectura de las tesis. Los etnolingüistas enuncian claramente en las introducciones de sus tesis, que las escriben con la expectativa de que sus afanes sean de utilidad para diferentes causas de las comunidades indígenas de México. Hay guías para la enseñanza de las lenguas nativas, análisis sintácticos, léxicos, normas para la escritura de las lenguas, diagnósticos sobre la vitalidad de las lenguas, las variantes dialectales. También hay monografías acerca de las condiciones económicas y sociales de sus comunidades, la situación agraria, las artesanías, la religiosidad, las escuelas, la solidaridad, la medicina tradicional, etc. En muchos casos, los temas lingüísticos se cruzan con un abordaje sociológico; pero hay algunas tesis que abordan temas eminentemente lingüísticos.

En esta colaboración deseo hacer una síntesis de los asuntos que me parecen más relevantes para reconstruir el contexto más general. Aquí sintetizo lo que he aprendido durante un mes y medio gracias a la recopilación de documentos. En el Fondo Bonfil encontré las *Noticias del CIS-INAH* perfectamente conservadas. Se encuentran en la caja 100, exp. 289 de documentos relativos al programa llevado a cabo en Pátzcuaro. Las *Noticias del CIS-INAH* eran una publicación bimestral, distribuida gratuitamente, cuya responsable, Josefina Torres, era la Secretaria Administrativa del CIS-INAH. Se distribuyeron 14 boletines bimestrales entre enero de 1978 y agosto de 1980. Con la nueva dirección de Henrique González Casanova se suspendieron las *Noticias*. Tengo, por ahora, dos tipos de fuentes, estos boletines del CIS-INAH, y los documentos generados por el programa que se conservan en el Fondo G. Bonfil. Aún no sé si podré hallar paralelamente la documentación oficial en el Archivo institucional. Y ¿dónde voy a encontrar la documentación sobre lo ocurrido a partir de septiembre de 1980, con el nombramiento de González Casanova, hasta la terminación del programa con la visita a Los Pinos? En las actividades científicas, y en la recuperación de la memoria, la redundancia es siempre muy apreciada. En esta ocasión, concentraré mi atención en la información publicada en las *Noticias*. Se trata de volver a mirar, con más atención y nuevas preguntas, la información que se difundió ampliamente en su momento. Más adelante ordenaré nueva información más detallada sobre el funcionamiento del programa, derivada de la documentación del Fondo G. Bonfil. Acerca de los etnolingüistas, las *Noticias* cubren el período que va de octubre de 1978, cuando el INI solicitó al CIS-INAH que se hiciera cargo del diseño y coordinación académica del programa, hasta la inauguración del programa en sesión pública en junio de 1979, con la presencia de Fernando Solana, el Secretario de Educación Pública, en Pátzcuaro, Mich.

Hay una breve nota en la despedida de Roberto Cardoso de Oliveira que señala que acudió a Pátzcuaro cuatro días en diciembre de 1979 para impartir una conferencia y escuchar las inquietudes de los estudiantes.

Voy a iniciar con un intento de interpretación general, que no se desprende precisamente de los documentos analizados. El origen del interés en este programa de etnolingüistas hay que buscarlo años atrás. La idea de formar cuadros indígenas tomó fuerza a partir de la participación de Guillermo Bonfil en la reunión y declaración de la isla de Barbados en 1971. Si inspeccionamos la selección de textos publicadas en las *Obras Escogidas de Guillermo Bonfil Batalla*, encontraremos que el autor va construyendo y desarrollando su convicción de que los indios deben ser los sujetos de su propio desarrollo. Va dando a conocer su pensamiento en sucesivas publicaciones. En la publicación del libro *Ideología y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina* (Nueva Imagen, 1981), Guillermo reunió e interpretó numerosos documentos y manifiestos sobre este despertar de este nuevo sujeto político, los indígenas de América Latina, buscando con sus voces cómo trazar su propio destino. Merece anotarse que la introducción a esta compilación está fechada en Tlalpan en diciembre de 1979, siendo aún director del Centro.

Igualmente, en las obras publicadas por Salomón Nahmad Sittón bajo los títulos *La antropología aplicada en México. Ensayos y reflexiones* y *Sociedad Nacional, etnicidad e indigenismo* (ambas en 2014) encontré numerosas pistas de su postura, de su convicción forjada como funcionario del INI, de que los indígenas mexicanos deben participar en el diseño, gestión y ejecución de los programas de desarrollo. Deseo poder esclarecer más adelante cual fue la influencia de Salomón en el financiamiento aportado por el INI para el desarrollo del programa, y en la invitación girada al CIS- INAH, a Guillermo Bonfil, para que se hiciera cargo académicamente del diseño y coordinación del programa de etnolingüistas. Pues muchas cosas que se atribuyen a las instituciones fructifican como iniciativas de sus funcionarios gracias a una coyuntura particular de su campo de responsabilidades.

Sin duda, también hay que mucho más para explorar e identificar acerca de las luchas de maestros bilingües y líderes indígenas que fueron marcando este nuevo rumbo. Se trata de una ruptura con los programas del indigenismo mexicano, cuyos programas de desarrollo estaban diseñados principalmente para la integración de los indios al proyecto nacional. Y en materia de educación la reiterada polémica política del lenguaje, acerca de la castellanización directa o bien la pertinencia de la alfabetización en las lenguas originarias como primer paso. La literatura menciona organizaciones conocidas por sus

siglas como la ANPIB A.C. (Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües); ¿qué relación establecieron con el programa de etnolingüistas? Hay pues un contexto muy amplio y complejo en el que está inscrito el diseño e implementación de nuestro programa de licenciatura en etnolingüística. Admito que hay numerosos colegas en CIESAS que se han especializado en estos temas con gran profesionalismo, y seguramente podrán explorar este territorio mucho mejor que yo. Y quizás en las celebraciones por el aniversario de la MLI podamos continuar conversando sobre estos temas.

Me interesa aquí poder aterrizar esta amplia problemática en una escala menor, ajustada al juego de tácticas y estrategia; precisar cómo se diseñó y concretó dicho programa de entrenamiento y formación de etnolingüistas, en el contexto institucional del CIS-INAH.

1. En el número 6, se reproduce el Acta de Junta Directiva donde se autorizó al CIS-INAH a trabajar por contrato [\[Anexo I\]](#).
2. El número 7 de las *Noticias del CIS-INAH* (Vol. II, núm. 1 (7) enero-febrero 1979) está prácticamente dedicada a informar en qué consistió *el programa de formación profesional de etnolingüistas*. Hay tres secciones encadenadas. Se reproduce el Acta de la Junta Directiva anterior, de noviembre de 1978 (págs. 3-4). Luego Bonfil presentó un informe sobre las actividades del CIS durante el trimestre (diciembre a febrero) a la Junta Directiva en la sesión ordinaria celebrada en marzo de 1979 (págs. 4-12). Las págs. 7-9 están dedicadas a las actividades de planeación del programa. Y en una amplia sección *especial* se describe en 14 páginas el programa (págs. 13-27) [\[Anexo II\]](#).
3. En el número 9 de las *Noticias del CIS-INAH* se reproduce el discurso de Bonfil con motivo de la inauguración del programa el 5 de julio de 1979 [\[Anexo III\]](#).

El INI propuso al CIS-INAH en octubre de 1978 que diseñara y se hiciera cargo académicamente de un programa de formación de etnolingüistas. Ese mismo mes hizo una presentación del CIS-INAH en un Foro del CEAS y no mencionó su interés por el programa, pero razonó su interés en trabajar por contrato con otras entidades:

... obtuvimos de la Junta Directiva la autorización para que el CIS-INAH pueda aceptar contratos de investigación. Lo que buscamos con esta modalidad es abrir la posibilidad de que el Centro responda a necesidades de otras instituciones nacionales que demandan investigación antropológica. Naturalmente, está previsto que esos contratos se acepten solamente bajo ciertas condiciones, entre las cuales la más importante es que se garantice un nivel académico adecuado de los estudios a realizar. Estas investigaciones por contrato no se realizarán en detrimento de los

programas del CIS-INAH, sino como un área nueva que permita el entrenamiento de especialistas interesados en dedicarse a la investigación aplicada, para los cuales el CIS-INAH no ofrece actualmente proyectos adecuados. [*Primer encuentro sobre la práctica profesional de la antropología y la etnología en México, celebrado del 23 al 27 de octubre de 1978*].

Inmediatamente después de la invitación del INI para articular el programa, Guillermo convocó a un grupo interno de etnohistoriadores, lingüistas, y antropólogos del CIS-INAH para que estudiaran la propuesta. Este grupo elaboró un memorándum con las directrices generales. Dicho memo fue autorizado por el INI y luego fue comunicado a la Junta Directiva del CIS-INAH, para su aprobación en la sesión del 21 noviembre de 1978. Contando con el visto bueno de la junta, durante los meses de diciembre de 1978 a febrero de 1979, Guillermo Bonfil reunió a tres grupos de trabajo (lingüística, historia y antropología), con personal del CIS-INAH y con personal de otras instituciones, para armar a detalle el programa académico (Espero conocer la composición de estos grupos). Acompañado por Rodolfo Stavenhagen, Salomón Nahmad y Leonel Durán, Guillermo acudió al CREFAL para explorar y negociar la viabilidad de realizar el programa en sus instalaciones de Pátzcuaro, Michoacán. Durante estos meses se involucró a la Dirección de Educación Extraescolar en el Medio Indígena de la SEP (y posteriormente a la DGEI) en la planeación de la iniciativa. El programa académico y los acuerdos con el CREFAL y la SEP fueron presentados a los integrantes de la Junta Directiva y aprobados, en la sesión de 20 de marzo de 1979, cuya acta fue reproducida y divulgada en el Vol. II, núm. 3 (9) mayo-junio-julio 1979, de las *Noticias del CIS-INAH*, págs. 3-4, y 5. Aquí también se incluyó el discurso inaugural en Pátzcuaro (págs. 9-12).

Las *Noticias del CIS-INAH* parecen haberse creado para dar visibilidad a las actividades de la institución. Generalmente hay una sección dando a conocer nuevas iniciativas de investigación, seminarios de verano, y publicaciones. Inicialmente se reproducían las reseñas de las primeras publicaciones del Centro. En los números postreros hay una sección para informar quién entra y quién sale al iniciarse o concluirse un proyecto. En el primer número de 1979 (número 7 de la serie) se dio a conocer al público que se disponía solamente de la mitad del presupuesto solicitado para 1979. ¡Había que recortar o diferir proyectos de investigación! Desde 1978 se había solicitado autorización a la Junta para iniciar proyectos por contrato (con recursos externos) [Ver Anexo I]. Y en 1979 se emprendieron dos importantes programas, con recursos adicionales, a) la organización de la maestría en Antropología Social en el Colegio de Michoacán y b) el programa de etnolingüistas. Para ambos se solicitaron recursos y se autorizó la canalización de

financiamiento de otras fuentes o entidades. Me llama la atención, al leer hoy la nota, que el CIS-INAH no contara con suficientes recursos propios, particularmente en esta época de auge de los precios del petróleo. Con la disponibilidad de los recursos petroleros descubiertos en la sonda de Campeche, López Portillo proclamó en pleno auge: "Hay que saber administrar la abundancia". El CIS, sin embargo, tenía que esforzarse para llamar la atención y obtener el reconocimiento y financiamiento adecuado para sus actividades de hacienda y entidades afines.

La información sobre el procedimiento de aprobación del programa de etnolingüistas fue acompañado en las *Noticias* con la reproducción de las Actas de 3 sesiones ordinarias de la Junta Directiva: La referencia a la primera en octubre de 1977, y las actas de la segunda el 4 de agosto de 1978; la tercera del 21 de noviembre de 1978, la cuarta del 20 de marzo de 1979. (Esta observación interesará al Archivo del CIESAS, en caso de que las actas originales de ese período estén extraviadas). Deseamos examinar toda la serie de las actas de 1979, 1980 y 1981, cuando el programa ya estaba en marcha. La presentación del programa de etnolingüistas a la Junta Directiva en marzo de 1979 y el discurso inaugural de Guillermo Bonfil en Pátzcuaro, el 12 de julio de 1979, son los documentos más completos que encontré para formarme la idea de las aspiraciones educativas y las características pedagógicas que inspiraron al programa. Guillermo presentó este documento a sus colegas antropólogos en un acto convocado por el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, justo un mes antes de la inauguración. Aún no me queda claro si este acto fue pactado como espacio para canalizar todas las críticas que circulaban al programa desde que se tuvo conocimiento de la iniciativa, o bien, se trató de un caso de "fuego amigo". A dicho evento fueron convocados otros protagonistas de iniciativas semejantes, pero las críticas se afinaron hacia el programa de etnolingüistas diseñado por el CIS-INAH. Fue criticado por su marcado énfasis en el conflicto *étnico*, en lugar de poner el acento en el conflicto *de clases*, como habrían deseado quienes suscribían la ideología ortodoxa marxista. Los participantes más críticos señalaron que el programa crearía una nueva generación de "caciques ilustrados". (Véase la publicación *Indigenismo y Lingüística*, 1980).

Hay secciones de las Actas de las Juntas Directivas que interesan para enriquecer la gama de actividades en la que estaba inserto el CIS-INAH, a pesar de las restricciones presupuestales. El acceso directo a las fuentes permitirá a los lectores interesados formarse su propio criterio sobre todo lo que aquí brevemente he adelantado. Y cada quien construirá sus propias analogías y proyecciones que se desprenden de nuestro pasado, para relacionarlas con las circunstancias actuales del presente y, con ellas, forjar

algunos pronósticos y planes para el futuro próximo. Si alguien desea más información sobre alguna circunstancia hágamelo saber. Buscaré la evidencia documental o testimonial, y si la encuentro la retransmitiré a los interesados.

[Anexo 1](#)

[Anexo 2](#)

[Anexo 3](#)

1. Correo: melville@cieras.edu.mx ↑
2. Fue Directora Académica del CIESAS de 2019 a 2024. [↑](#)

El impacto del Programa en Etnolingüística. Retos y desafíos de uno de los egresados

Juan Julián Caballero^[1]

CIESAS Pacífico Sur

Palabras de inicio

El texto constituye una síntesis del impacto del Programa de Formación Profesional en Etnolingüística en las acciones de los egresados de la primera generación de 52 nuevos profesionales, a más de cuatro décadas de distancia. Resulta sumamente complejo de explicar y analizar, debido al tiempo transcurrido y la diversidad de acciones emprendidas por los egresados mismos, posteriormente.

La naturaleza de las condiciones laborales y profesionales de cada egresado procedente de siete pueblos originarios con mayor número de hablantes de lenguas indígenas: mayas, mixtecos, nahuas, otomíes, purépechas, totonacos y zapotecos, eran diversas, aparte de los intereses de cada uno para propiciar su permanencia en el Programa como estudiantes. Además, la mayoría procedía del quehacer docente; es decir, maestros de educación con distintos niveles salariales: desde Promotores Culturales, maestros bilingües, directores de Escuela, Supervisores y Jefes de Zonas de Supervisión

En este texto se estará compartiendo la apreciación de uno de los egresados del referido Programa de Etnolingüística realizado entre 1979 y 1982 en las instalaciones del Centro Regional de Educación Fundamental de América Latina (CREFAL) de la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán. El resumen está dividido en los siguientes apartados: La escolarización de los estudiantes antes del Programa de Etnolingüística, el proceso formativo en la Licenciatura de Etnolingüística, el impacto en cada uno de los estudiantes y la aplicación de los conocimientos adquiridos, una vez egresados como

Licenciados en Etnolingüística. Aquí se enfatiza lo que se logró aplicar en la Mixteca, considerando no sólo la lengua nativa, sino las expresiones culturales, las historias locales, la medicina y por supuesto, la cosmovisión.

Mi formación escolar

Resulta necesario hacer un recuento cronológico de cómo fue mi escolarización. En la época en que crecí, en la década de los años sesenta del anterior siglo y ante la falta de una institución de educación de organización completa, por exigencias de las autoridades municipales de San Antonio Huitepec, junto con algunos profesores que laboraban en aquella época, mediante gestiones ante las dependencias educativas del Estado de Oaxaca, se logró que dicha escuela contara con los seis grados de educación primaria en 1964.

En esa época, los jóvenes que solamente habían terminado su tercer grado de primaria, ahí se quedaban estancados. Quienes contaban con el apoyo de sus padres y familiares se aventuraban a buscar la culminación de su educación primaria fuera de la comunidad. Muchos de dichos jóvenes viajaron caminando para llegar hasta donde funcionaba algún Internado Indígena (hoy Centros de Integración Social). Así llegaron a las comunidades de San Pablo Guelatao, San Bartolomé Zoogocho, Santiago Yosondúa, Eloxochitlán de Flores Magón, San Gabrielito, Guerrero, o bien al Internado "Ignacio Mejía" ubicado en la ciudad de Oaxaca. En esos espacios educativos lograron culminar su educación primaria.

Quien relata esta experiencia, ante el desconocimiento de otras realidades y no haber condiciones de sobrevivencia, se quedó en su comunidad a esperar hasta 1962 del anterior siglo, para iniciar a cursar el cuatro grado y culminar la educación primaria en 1964, que para entonces la escuela ya contaba con los seis grados, y fue miembro de la primera generación de jóvenes que terminaron su educación primaria en la misma comunidad de origen.

Durante el tiempo que duró mi formación escolarizada en la escuela de la comunidad, algunos de los primeros profesores eran de la comunidad, y otros no. No hubo una comunicación entre ellos y nosotros los alumnos que hablábamos solamente el idioma mixteco. Los profesores daban su clase totalmente en castellano y no entendíamos nada porque éramos monolingües en nuestro idioma mixteco.

La encomienda que llevaban los maestros rurales, municipales y federalizados era castellanizarnos y enseñarnos lo básico de la cultura citadina, empleando el método que fuera. En ningún momento se nos habló la riqueza de nuestra lengua mixteca y las demás expresiones culturales, sólo nos daban clases de matemáticas, lengua nacional, ciencias naturales, geografía, historia y civismo, totalmente en castellano. En otras palabras, se aplicaron al pie de la letra las recomendaciones de aquel histórico maestro considerado como apóstol de la educación, Rafael Ramírez, que decía que los profesores tenían la misión de “civilizarnos” y convertirnos en “gente de razón”.^[2] Claro, esta era la política ejercida por el sistema gobernante de aquella época. Con esta mentalidad logré culminar mi educación primaria en la escuela de mi comunidad.

A mediados de los años sesenta, ocurrieron dos acontecimientos que vale la pena señalar: por un lado, se empezó a conocer que el Instituto Nacional Indigenista (INI) a través de su Centro Coordinador de la Mixteca Alta (CCIMA) cuya sede todavía se encuentra en la ciudad de Tlaxiaco, Oaxaca, en 1964 inició a reclutar a jóvenes que tuvieran deseos e interés de ingresar a “trabajar” como Promotores Culturales Bilingües en las comunidades de habla mixteca, y por el otro, personalmente ya no podía continuar con los estudios de educación secundaria porque no había en la región, además no tenía solvencia económica por ser huérfano de padre.^[3] También porque tenía que desplazarme a la ciudad más cercana si deseaba continuar con mi educación secundaria, u otros lugares donde hubiere tal grado de estudios. Esta situación me motivó para buscar mi acceso a ejercer la docencia como Promotor Cultural Bilingüe en la Mixteca alta.

Experiencia como maestro bilingüe

Al enterarme de que algunos compañeros míos que habían culminado sus estudios de educación primaria habían sido aceptados para desempeñarse como Promotores Culturales Bilingües en la Mixteca alta, comencé a inquietarme para buscar también mi acceso para desempeñarme como maestro bilingüe, meta que sólo fue lograda después de dos años de espera. Finalmente logré ingresar como Promotor Cultural Bilingüe en marzo de 1967, sólo contando con estudios de educación primaria.

Al estar en el servicio docente, las autoridades de la Sección de Educación del CCIMA del INI insistieron que debíamos inscribirnos a cursar nuestra educación secundaria, y la única institución que ofrecía dicha formación fue el antiguo Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM). En este Instituto logré culminar mi educación secundaria en 1970. Al desaparecer este IFCM, no pude continuar con mis estudios de

normal básica para profesores, donde se impartían cátedras sobre pedagogía, didáctica, organización escolar, y otras materias para atender a alumnos de todos los grados de educación primaria. Cabe aclarar que en este IFCM estudiaron los demás maestros bilingües que contaban con algunos de años de labor docente, y que además ya ostentaban su plaza basificada para laborar en las comunidades indígenas y no indígenas de esa época.

Una de mis metas era culminar mi educación de normal básica como profesor; sin embargo, al desaparecer dicho Instituto tuve que esperar un tiempo para poder ingresar a ese nivel de estudios, y fue cuando se creó el Curso Único de Formación Profesional de Maestros Federalizados del Estado de Oaxaca, que operó entre 1973 y 1977.^[4] El contenido de la formación que recibimos quienes estudiamos en este curso fue básicamente para ejercer la docencia, atendiendo a alumnos de los seis grados de educación primaria, llámese educación bilingüe o primaria general. Las materias cursadas fueron: psicología educativa, didáctica general, didáctica especial, literatura infantil, matemáticas, organización escolar, entre otras asignaturas.

Durante nuestra formación profesional a nivel de normal básica, en ningún momento se abordó la riqueza que representa la diversidad cultural y lingüística de nuestros pueblos. Durante este período se aplicó fielmente la política de la Escuela Rural Mexicana, donde el maestro debía convertirse en agente de cambio; propiciar que los alumnos aprendieran a hablar bien el castellano y realizar campañas para vivir como se vivía en los medios urbanos: nuestra tarea era aconsejar a los habitantes utilizar camas para dormir en lo alto, construir braseros, construir gallineros, que los cerdos tuvieran su porqueriza y no estar junto con ellos en la misma habitación, construcción de letrinas, etc. Además, también nos asistía el derecho de prohibir la lengua indígena de los alumnos y sólo tomar en cuenta esta lengua para traducir el contenido de los textos enviados por la SEP.

Ante la inquietud de continuar con alguna especialización para laborar en el nivel de secundarias, tuve la necesidad de inscribirme en la Normal Superior, única que funcionaba en la ciudad de Oaxaca en ese entonces. Sin embargo, comencé a desempeñar diversas comisiones en el sector de educación indígena, como Capacitador de los cursos de inducción a docencia de nuevos Promotores Culturales Bilingües y Asesor Técnico de la zona escolar; por ello no fue posible continuar con otro nivel de estudios a nivel profesional en la Normal Superior.

A mediados de 1979 me encontraba como capacitador del curso de inducción a la docencia en el Centro de Integración Social en la región de Huautla de Jiménez, Oaxaca, ahí me enteré de la convocatoria emitida por el Centro de Investigaciones Superiores del

Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH) para cursar la Licenciatura en Etnolingüística que se realizaría en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán. Al conocer esta noticia, decidí acudir a las entrevistas que se realizaban en las oficinas del CIS-INAH de la Ciudad de México, y al conocer que fui aceptado como alumno de dicho curso, me presenté cuando fui convocado para ello.



Foto de 1977, cuando se nos señalaba en los cursos de la Normal para Profesores Bilingües o de Primaria General, por considerarnos espejos de la comunidad.

Experiencia como estudiante del Programa de Etnolingüística.

Durante la apertura de la Licenciatura en Etnolingüística realizada en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán, se nos explicó tanto el contenido del programa como los objetivos generales y específicos, mismos que fueron reiterados cuando comenzó formalmente el curso en agosto de 1979. Hasta entonces me percaté que era una licenciatura con características especiales.

Lo que llamó la atención es que durante el proceso de selección acudieron a la entrevista cerca de tres decenas de profesores bilingües de habla mixteca^[5] y solamente fuimos aceptados doce, de los cuales iniciamos siete cuando comenzaron las clases, pero después de dos o tres semanas de iniciado el curso, un colega de habla mixteca (maestro bilingüe) se desertó. Los seis que decidimos quedarnos en el Curso nunca nos enteramos cuál fue la decisión del desertor, seguramente hubo algo que no satisfizo sus deseos profesionales.

Desde el inicio del curso de Etnolingüística, quienes habíamos tenido otra formación con una orientación diferente, percibimos que el contenido del Programa era totalmente distinto. Comenzamos por revisar cuál fue y cuál ha sido la relación de los pueblos indígenas con el resto de la sociedad mexicana, se mantenía y mantiene aún la discriminación y el racismo entre la sociedad que se erige como mestiza con respecto a las poblaciones indígenas.

Mediante talleres programados para fortalecer el contenido de las clases, analizamos críticamente las lecturas proporcionadas por los maestros de las materias de Antropología Social, Etnohistoria, Lingüística, Sociolingüística, Resistencia Indígena, y otras. Tuvimos la oportunidad de debatir con otros compañeros y profesores del Programa esa relación asimétrica mantenida entre los pueblos indígenas y la sociedad mestiza.

Durante los tres años que duró el Programa de Etnolingüística de la primera generación, las actividades académicas fueron intensas. Por las mañanas teníamos clases con los maestros y en las tardes talleres, donde se discutían los contenidos tanto de las clases como los trabajos que debíamos proponer en nuestras comunidades al egresar como nuevos profesionales. En otras palabras, como sostienen algunos colegas profesionales que no son de nuestro origen y que no estaban de acuerdo con el contenido de nuestra formación, fuimos formados con una carga ideológica en contra del sistema imperante en un país como México; críticas que trascendieron al grado de llegar a descalificar lo que sabemos y proponemos desde la condición de ser indígenas.^[6] En otras palabras, se mantuvo el “malinchismo” en las actitudes de quienes se sentían superiores llámese proletariado, clase media o intelectuales, por el simple hecho de reconocerse como “mestizos”.

El impacto del contenido de nuestra formación como etnolingüistas provocó en la mayoría de los participantes ciertas reacciones de identidad. Iniciamos el referido curso un total de más de setenta miembros de siete pueblos indígenas mencionados, nahuas, mayas, mixtecos, otomíes, totonacos, purépechas y zapotecos. La formación que teníamos también era diversa, unos solamente contaban con estudios de bachillerato y los maestros bilingües que ya contábamos con Normal Básica; si no todos, la mayoría tuvimos como una especie de crisis de identidad.^[7] A ello obedece que no continuamos los más de setenta compañeros, dos decenas de ellos se desertaron.

El impacto del Programa de Etnolingüística

El impacto causado durante mi formación como etnolingüista se debe fundamentalmente a los conocimientos adquiridos para revisar críticamente las distintas formas utilizadas por los colonizadores españoles para dominar y subyugar a nuestros pueblos indígenas u originarios de América. Como resultado de este acercamiento a la situación de colonización comenzamos los alumnos a reflexionar nuestro quehacer al egresar del programa; la propuesta de proponer distintas acciones para iniciar a revalorar no solamente lo que nos han arrebatado los colonizadores y sus descendientes, sino a proponer acciones desde la comunidad respecto a la preservación, mantenimiento y desarrollo de nuestras distintas culturas, nuestras historias y nuestras lenguas nativas.

Tuvimos la gran oportunidad de revisar lecturas que tienen que ver con los procesos de descolonización de los países africanos escritos por Frantz Fanon, Amílcar Cabral, Albert Memmi, y muchos otros. Estas ideologías fueron las que influyeron para cambiar nuestra percepción respecto a nuestras formas de vida como pueblos originarios. Las lecturas y los debates influyeron de forma determinante en mí para pensar de otra forma.

También influyeron en nosotros las luchas sostenidas por los guerrilleros, no solamente de México (hermanos Gámiz de Chihuahua, Genaro Vásquez y Lucio Cabañas del estado de Guerrero), sino de varios países de América: Cuba, Nicaragua, El Salvador, entre otros. Debatimos en los talleres con nuestros maestros y reconocimos con legítimo derecho a otras organizaciones que estuvieron demandando el respeto a su territorio original en que habitaban y habitan, sus lenguas, sus expresiones culturales, sus formas de vida, su sistema jurídico, su salud, su relación con la naturaleza, sus formas de organización social, etc. Este fue el motivo por el cual planteamos la necesidad de revitalizar las expresiones culturales, donde la lengua constituye el eje central en la construcción de nuestros conocimientos; es decir, el alma de nuestra cultura milenaria.

Las materias que propiciaron la profunda reflexión de quienes aún no reconocíamos nuestra identidad primigenia fueron las de Etnohistoria y Resistencia Indígena, entre ellas, el contenido de los códices mexicanos, lienzos escritos durante la época de la Colonia, documentos sobre las primeras rebeliones de indígenas en contra de la esclavitud propiciada por los encomenderos y otros funcionarios, no solamente españoles, sino en la situación propiciada por los gobiernos después de la Independencia: los yaquis, los mayas, los huastecos, etc.

Es imposible no mencionar aquí tanto los objetivos como la finalidad, así como las materias impartidas durante el curso que más influyeron en mí para propiciar ese cambio de actitud. Entre los objetivos planteados fueron dos que a mi parecer sintetizan el motivo de nuestra formación:

1.- Formar a nivel profesional al menos una generación de licenciados en etnolingüística, tomando como estudiantes exclusivamente a maestros normalistas o a egresados de ciclos de educación media superior, todos los cuales serán originarios de algún grupo étnico indígena y conocerán tanto la lengua y cultura de éste como las de la sociedad nacional.

2.- Producir, durante el curso de la capacitación, materiales útiles para promover el desarrollo lingüístico y étnico de los pueblos indígenas particularmente de los que están representados por los estudiantes.

El texto, presentado por Bonfil Batalla en el Foro “La política del lenguaje en México”, señala que:

Para fines del programa se entiende por etnolingüística un campo profesional que integra conocimientos teóricos y habilidades prácticas, orientados al estudio de los problemas que plantea el desarrollo étnico y lingüístico y al diseño e implementación de planes de acción encaminados a lograrlo.

El egresado de este programa deberá manejar adecuadamente un conjunto de conocimientos que proceden de diversas disciplinas, particularmente de tres: lingüística, historia y antropología social. No se pretende lograr un conocimiento general ni exhaustivo en esas disciplinas, sino el dominio integrado de los aportes que cada una de ellas puede hacer para comprender y estimular los procesos de desarrollo étnico y lingüístico. (Bonfil Batalla, 1980: 62-63)

Más adelante Bonfil Batalla (pp. 71-78) detalla el contenido del programa. Durante el curso, a nivel introductorio se vieron: Introducción a la Lingüística e introducción a la Antropología. Se revisaron los contenidos de evolución social I y II, Época colonial y La palabra (unidad básica del lenguaje) y clase y taller de discusión; los principios de organización social I y II: Dominación española I y II, Lingüística histórica, Dialectología, Análisis lingüístico: morfología y fonología, Sociolingüística, Gramática I: sintaxis, gramática II, Bilingüismo, Prehistoria lingüística mesoamericana, Teoría de las etnias, Dominación criollo-mestiza, Etnografía del habla y talleres sobre metodología de la

investigación. Así mismo, se abordaron temas sobre: problemas étnicos contemporáneos, Resistencia indígena I y II, lingüística práctica, semántica I y II, gramática contrastiva I y II, principios de planeación social, planeación lingüística I y II, teoría y práctica de la autogestión, ideología y lenguaje.

El contenido de mi formación en el programa es lo que propició mi cambio de actitud y el percibir otra forma de vida de los pueblos originarios. Esto indudablemente ha repercutido en el desempeño profesional en la formación de maestros bilingües de habla mixteca, zapoteca, mixe, cuicateca, mazateca, chatina, chinanteca, etc., que estudian la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria en el Medio Indígena (LEP y LEPMI'90) que funciona aún en Unidad 201 de la Universidad Pedagógica Nacional, Oaxaca. Durante más de tres décadas he colaborado para que varios docentes bilingües culminen su formación como Licenciados y con mi intervención han logrado acceder a estudios de maestría en lingüística indoamericana y doctorado en esta especialidad.



Foto tomada en mayo de 1982 en la visita a la Residencia Oficial de los Pinos cuando el Presidente José López Portillo nos dirigió el siguiente mensaje:

“Quiero expresarles la satisfacción que tengo por el esfuerzo profesional que ustedes han cumplido, que fortalece nuestra identidad, al volver sobre las esencias y las raíces nacionales.
México se escribirá, de aquí en adelante, en gran parte con las voces indígenas que ustedes representan, significan y alientan. ¡En buena hora!”

La Etnolingüística y la escritura del idioma mixteco

De todos es conocido que la Mixteca (en lengua náhuatl) abarca tres estados de la República Mexicana: Guerrero, Puebla y Oaxaca. De este espacio histórico han salido otros hermanos y hermanas a residir en otras partes de la República y aún fuera del país, por necesidades de sobrevivencia. De este espacio se explicará parte de la experiencia de cómo se inició a plantear el desarrollo de la escritura de la lengua originaria de esta región interestatal.

Al territorio lo nombramos en nuestra lengua *Ñuu Savi*, que significa en castellano “Pueblo de la Lluvia”, y en lengua náhuatl “mixteco o mixteca”, como se conoce comúnmente. Hace alrededor de tres décadas se generó un movimiento, que no es ajeno a la movilización que los demás pueblos indígenas han planteado respecto al desarrollo de la escritura de la lengua nativa. Ha representado un reto y un desafío para quienes estamos empeñados en resignificar lo nuestro y lo propio pues durante cientos de años, por diversos motivos, se ha querido negar como rostro propio. Lo que con mucho esfuerzo se ha logrado avanzar en la propuesta el desarrollo de la escritura de la lengua mixteca, se espera que otros hijos del *Ñuu Savi* (pueblo de la lluvia) tendrán la responsabilidad de continuar con la noble tarea de devolverle el rostro propio a la nación que nos vio nacer.

De los seis etnolingüistas^[8] formados en el Programa, en la organización del Primer Encuentro de Escritores en Lengua Mixteca, participamos los cinco de la Mixteca de Oaxaca. También los cinco continuamos durante la organización del Segundo Encuentro en la población de Jamiltepec, Oaxaca, en 1992. Para la realización del Tercero, Cuarto y Quinto Encuentros, uno en la ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca, el siguiente en la población de Xayacatlán, Puebla, y el último señalado en la ciudad de Ayutla de Libres, Guerrero, ya participaron otros hermanos procedentes de la Mixteca de los tres estados, y regresaron algunos paisanos que radican en la frontera norte del país y aun de Estados Unidos. Finalmente, se realizó el Sexto Encuentro en la ciudad de Tlaxiaco, Oaxaca, en 1997. Ahí se propuso la creación de *Ve'e Tu'un Savi* (Academia de la Lengua Mixteca). En ese momento ya participó el colega etnolingüista Vicente Paulino Casiano Franco del estado de Guerrero. Sin embargo, ya se habían retirado dos de la Mixteca de Oaxaca (Eduardo García Santiago y Marcos A. Cruz Bautista).^[9]

La idea de organizarnos para realizar algunas acciones en favor de la colectividad es y ha sido parte del compromiso adquirido durante nuestra formación como etnolingüistas y lo que ello implica; sin embargo, no siempre fue el compromiso de los seis egresados, alguien tenía que hacerlo y fue justamente una inquietud personal de realizar la propuesta. De ahí que paulatinamente se empezó a gestar la idea de convocar a otros colegas para buscar puntos de encuentro a partir de nuestros compromisos comunitarios. Al inicio fue sumamente complicado debido a la formación profesional que cada invitado ostentaba y, al no haber reflexionado sobre la identidad comunitaria, fue sumamente difícil aglutinar intereses.

Las primeras ideas de la organización y algunos elementos de discusión las discutimos, analizamos y propusimos durante la realización de los talleres durante el tiempo que duró el Programa de Etnolingüística; una vez culminados los estudios se planteó como grupo proponer algunas acciones para revitalizar no solamente la lengua, sino la diversidad cultural y la memoria histórica. A este propósito se debe la propuesta de iniciar la nada fácil tarea.

La propuesta de una organización en la Mixteca fue de quien relata este texto. Durante mi estancia en la Ciudad de México, donde cursé mis estudios de Maestría en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), comencé a conversar con algunos hermanos y hermanas que se encontraban laborando en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y en la misma UPN; sin embargo, no tuve mucho éxito. Con estas ideas se planteó en un curso de Códices mixtecos realizado en la ciudad de Oaxaca, bajo el auspicio del recién creado CIESAS en Oaxaca. En esa ocasión inició a consolidarse el proyecto de crear primero el Centro de Investigación y Difusión “*Ñuu Savi*”, A. C., que aún cuenta su sede en la población de Nochixtlán, Oaxaca, y que finalmente se creó en 1990, con el apoyo del CIESAS.

A partir de la década de los noventa, en dicho Centro se comenzó la aventura de analizar, emitir comentarios y proponer diversas acciones sobre la necesidad de incidir para revitalizar la lengua originaria del *Ñuu Savi*, que se denomina *Tu'un Savi* y se traduce como “Lengua de la lluvia”, y en náhuatl “idioma mixteco”, y con ello, los conocimientos que se han generado al estar en contacto permanente con el medio ambiente y guardados en la memoria de cada anciano, así como en las mismas entrañas de cada comunidad, se registren en un primer momento, en la lengua de nuestros padres y abuelos; posteriormente en la lengua del colonizador que constituye la lengua

reconocida como oficial en este país.^[10] Todo ello constituye una evidencia clara de que los conocimientos de nuestros pueblos deben ser propuestos para su utilización como contenido escolar en las instituciones educativas que funcionan en la nación Mixteca.^[11]

Independientemente de la importancia del desarrollo de la escritura de la lengua originaria, cada miembro de la agrupación se propuso estudiar, investigar, analizar y compartir con los demás colegas respecto a su relevancia en la vida. Así contamos en primer lugar los temas de medicina tradicional, historia oral, monografías toponímicas, pelota mixteca, música mixteca, funciones curativas del baño de temazcal, literatura mixteca, desarrollo de la escritura de esta lengua originaria, entre otros temas.

La Norma de Escritura del idioma mixteco

A lo largo del texto, en las partes donde está escrito en la variante del idioma mixteco de Huitepec, se ha empleado el *alfabeto básico* generado a través de seis Encuentros de Escritores en Lengua Mixteca, más de doscientos cincuenta talleres de escritura de esta lengua originaria, más de veinte Congresos de *Tu'un Savi* y Diplomados realizados en todo el territorio original (Oaxaca, Guerrero y Puebla), bajo la responsabilidad de *Ve'e Tu'un Savi*, incluyendo lo discutido, analizado y propuesto con los hermanos de Guerrero en los Congresos y talleres de escritura de esta lengua originaria en el territorio histórico. En otras palabras, es el concentrado de propuesta de quienes han participado en dichos eventos. Entonces, en la escritura están las grafías representadas los sonidos de la lengua ampliamente que por consenso se señalan las siguientes grafías: *a, d, e, f, g, i, j, k, l, m, n, ŋ, ñ, o, ö, p, r, s, t, u, ü, v, w, x, y, z, '.* Y las combinaciones consonánticas: *ty, ts, nk, nd, mp, mv, ndy, jd*, la representación de la nasalización (n), la propuesta de representar la glotalización (!) y la forma de marcar los tonos: alto ´ (acento), medio (sin marca), y bajo ` (acento invertido), entre otros signos.

El avance con que se cuenta hasta ahora es producto de más de tres décadas tiempo en el cual fue posible concentrarnos con los hermanos de Guerrero y Puebla. En los talleres y en los congresos se propuso entre los participantes recuperar y revalorar las historias que se entretajan en nuestras comunidades, la diversidad de expresiones culturales y las distintas variantes del idioma mixteco que se hablan todavía en nuestras comunidades, además de enfatizar nuestras historias plasmadas en los documentos antiguos conocidos como códices.



Foto tomada en julio de 1997 en las instalaciones de la CCIMA del INI de Tlaxiaco cuando se decidió por consenso crear *Ve'e Tu'un Savi* (Academia de la Lengua Mixteca).

Como producto del esfuerzo, se cuenta con un alfabeto universal de la lengua analizado durante el desarrollo de más de 250 talleres de escritura de la lengua, seis Encuentros de Escritores de la Lengua mixteca y más de veinte Congresos realizados en distintas regiones del territorio histórico de la Mixteca (Guerrero, Puebla, Oaxaca, y uno en Tijuana, Baja California). Según los datos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) son 81 variantes lingüísticas,^[12] además, la publicación de la Norma de Escritura del Idioma Mixteco por el mismo INALI y el INPI.

Los dos documentos mencionados han sido difundidos y su contenido explicado mediante foros en comunidades y ciudades de todo el territorio. La finalidad ha sido institucionalizar la escritura de esta lengua en todos los niveles: municipal, regional y nacional. Hasta aquí ha sido un proceso complejo porque se trata de cambiar la percepción de los propios portadores de la cultura, historia y de aquellos que aún hablan su lengua nativa.



Foto tomada en marzo de 2001 en la población de San Juan Teíta, Tlaxiaco, Oaxaca cuando se realizó el taller de escritura del idioma mixteco o *Tu'un Savi*. En la reunión participaron padres de familia, alumnos, profesores bilingües y autoridades municipales.

Compromisos como etnolingüista

El compromiso que personalmente adquirí desde mi formación como etnolingüista es contribuir a generar condiciones comunitarias, entre propios y extraños de la cultura originaria, con el fin de contribuir a revalorar la lengua originaria, las historias no escritas y los demás conocimientos guardados en la memoria colectiva de nuestros pueblos originarios. No ha sido fácil descolonizarme y pensar positivamente en torno al sistema de vida que llevamos en nuestras comunidades; la educación recibida en la escuela primaria, secundaria y todo lo aprendido en la formación de normal básica para trabajar como docente, fue y sigue siendo en algunos casos para descalificar otros conocimientos.

De no haber sido por mi formación en el Programa de Etnolingüística, no me hubiera atrevido a revisar críticamente la manera en que me influyeron las actitudes etnocidas^[13] de mis maestros de educación primaria, de secundaria, de la normal básica y normal superior.^[14] Es más, antes de participar como estudiante el programa de Etnolingüística, había tenido una invitación de la Dirección Estatal de Educación de Oaxaca para laborar como docente en algunas escuelas urbanas de la ciudad de Oaxaca.

Desde mi punto de vista, no he podido desprenderme de una actitud crítica respecto a las actitudes de algunos funcionarios que no son de origen indígena y aún de aquellos que por comodidad se identifican con alguna comunidad indígena pero que tienen actitudes contrarias; son quienes se encuentran en las distintas instituciones del

gobierno, cuando los descendientes de los pueblos originarios somos mal vistos, discriminados y excluidos en muchas decisiones que se toman detrás del escritorio, supuestamente para atender las necesidades de nuestros pueblos.

Propiciar reunir voluntades de propios y algunos extraños de nuestra cultura para proponer algo que nos beneficie respeto al futuro del *Tu'un Savi* (lengua de la lluvia) o idioma mixteco, la diversidad de manifestaciones culturales, la gastronomía, nuestras historias que no se han escrito, nuestra cosmovisión y la relación estrecha con la madre naturaleza, requiere estar consciente, pero también luchar en contra de las actitudes de la propia familia, igual que otros integrantes de otras familias, debido a la formación que hemos recibido. Entonces, las condiciones para llevar a cabo los cambios deseados a partir de una formación específica no es posible que se den solas, hay que crearlas y de esto evidentemente no todos estamos conscientes, primero necesitamos descolonizarnos^[15] a través del proceso de intraculturalización^[16] y alejarnos de las comodidades.

Desde este punto de vista, si otros colegas tienen la intención de hacer algo por sus lenguas nativas y sus historias y su cultura, aunque no sean etnolingüistas, pienso y propongo que es necesario propiciar reflexiones profundas con ellos durante el análisis de las tareas que a cada miembro de la cultura le corresponde realizar. A ello obedece que personalmente he estado apoyando a los hermanos del pueblo chatino, los mixes, los chocholtecos y, de forma particular, al personalmente docente de la escuela telesecundaria ubicada en la comunidad de Huaucilla, Nochixtlán, Oaxaca en su empeño por revalorar la memoria histórica, a partir de las historias plasmadas en los códices.

Agradecimientos

En este apartado deseo patentizar personalmente mi agradecimiento al CIESAS, institución que me ha cobijado hasta ahora para cumplir en parte de lo que estudié en el Programa de Etnolingüística, primero porque me abrió las puertas para ingresar como profesor-investigador y segundo, el apoyo, aunque poco, pero desde el inicio me ha estado acompañando para lograr lo que hasta ahora se ha hecho por consenso entre los hablantes respecto al desarrollo de la escritura de la lengua mixteca. La oportunidad ha posibilitado conocer gran parte del territorio histórico de la Mixteca de Guerrero, Puebla y Oaxaca, aparte de acompañar a los migrantes que residen en las ciudades de Baja

California y de algunas ciudades del vecino país del norte, sobre todo San Diego, Los Ángeles, Fresno y Santa María California, lugares donde he participado como capacitador en la escritura del idioma mixteco.



Asimismo, agradezco a esta noble institución que continúa cobijándome para obtener mi grado académico, que sin ese apoyo no hubiera tenido dicha posibilidad.

Sin las oportunidades de obtener un apoyo como le ocurrió a la mayoría de mis colegas etnolingüistas de los siete pueblos que participaron en el Programa, difícilmente hubiera podido aplicar lo que aprendí en el multicitado Programa de Etnolingüística. Claro, en esto tuvieron que ver las orientaciones de mis maestros, tanto de las clases como de los talleres durante el tiempo que duró el programa, y por supuesto tuvo que ver mi decisión y el compromiso de realizar el esfuerzo para organizar los “encuentros de escritores mixtecos”, congresos del *Tu'un Savi*, talleres de escritura del idioma y los diplomados, con el apoyo de otros hermanos del *Ñuu Savi* que tenían el mismo interés de propiciar discusiones, análisis y propuestas de acciones, desde hace más de tres décadas.

Reflexión final

Sería pertinente proponer que otras instituciones formadoras de jóvenes indígenas, estimulen a sus estudiantes para que regresen a sus comunidades a realizar algunas acciones en beneficio de la identidad de sus pueblos. Asimismo, sería pertinente que en su planes y programas se consideren contenidos curriculares que se vinculen con los

compromisos comunitarios; es decir, materias que tengan que ver con la “identidad cultural”, “identidad histórica” e “identidad lingüística”. Temas que tienen que ver en las ciencias sociales como antropología, lingüística, sociología, pedagogía, docencia, etc.

Referencias bibliográficas

Bonfil Batalla, G. (1980). Programa de formación profesional de etnolingüistas. En *Indigenismo y Lingüística. Documentos del foro “la política del lenguaje en México”* (pp. 61-81). UNAM.

INALI/INPI. (2022). *Norma de escritura del Tu'un Savi (idioma mixteco)*.

Julián Caballero, J. (1982). *El papel del maestro en el etnocidio en San Antonio Huitepec, Oaxaca*. SEP/INI.

Julián Caballero, J. (1990). El alfabeto práctico unificado del idioma mixteco. *América Indígena*, 50(2-3), 127-150.

Julián Caballero, J. (2002). *Educación y cultura. Formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huitepec, Oaxaca*. CIESAS.

Julián Caballero, J. (2011). *Ñuu davi yuku yata, pueblo antiguo de la lluvia. Identidad y educación en una comunidad de la Mixteca alta oriental (Huitepec)*. Programa Universitario, México Nación Multicultural / Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.

Lagarde, M. y Cazés, D. (1980). Política de lenguaje y lingüística aplicada: del segmento fonético al ejército. En *Indigenismo y Lingüística. Documentos del foro “la política del lenguaje en México”* (pp. 159-169). UNAM.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. (2019). México.

Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas. (2003). Oaxaca, México.

López Bautista, J. S., Santiago Rojas, B., Julián Caballero, J., Caballero Morales, G., y López García, U. (2012). *Tu'un Savi e identidad. Memoria del diplomado: “Uso, lectura, escritura y gramática de la lengua*. SECULTA / Radiodifusora XETLA / CDI / Gobierno del Estado de Oaxaca / *Ve'e Tu'un Savi*.

Nakamura, M. (2000). *Programa de formación profesional de etnolingüistas (primera generación 1979-1982). Una comparación de dos experiencias etnolingüísticas y educativas de egresados otomíes y mixtecos* [Tesis de maestría en Antropología Social]. CIESAS.

Romero Frizzi, M. de los Á. (2003). *Escribir para dos mundos. Testimonios y experiencias de los escritores mixtecos*. IEEPO / Gobierno del Estado de Oaxaca.

Vargas Collazo, M. (2005). *Nunca más un México sin nosotros. Expresiones etnopolíticas oaxaqueñas*. CONACULTA / INAH.

1. Correo: jjulian@cieras.edu.mx ↑
2. El discurso pronunciado por el maestro Rafael Ramírez ante sus maestros rurales concentrados en la Ciudad de México el 28 de diciembre de 1928 aparece en el texto *Cómo dar a todo México un idioma*. Biblioteca del Maestro Rural Mexicano. Vol. IV. México, 1928. ↑
3. Bajo el amparo de mi abuela Benita y mi madre Natividad, al quedarnos huérfanos, crecimos mis hermanos Teodoro de 11 años de edad, Leobardo de escaso un año, y quien escribe estas notas de 6 años, debido a la muerte de nuestro padre en un enfrentamiento por el conflicto agrario entre mi comunidad y otra vecina. ↑
4. En esa época en el Estado de Oaxaca existían distintos tipos de docentes: federalizados, federales, artículo 123, alfabetizantes, municipales y promotores culturales bilingües, pues muchos no contábamos con una formación profesional para ejercer la docencia. ↑
5. Comentarios de uno de los hermanos, quien ya se encontraba como Técnico Lingüístico en el CIS-INAH y fue quien nos entrevistó para participar en el Programa como estudiante. ↑
6. Este cuestionamiento y la descalificación se mantiene hasta ahora de parte de los estudiosos que no son de origen indígena, que viven del indígena estudiándolos. A ello obedece que las tesis de los etnolingüistas no han sido citadas en ninguna publicación de quienes se declaran respetuosos y acompañantes de los pueblos originarios, a pesar de la coincidencia de los temas tratados. ↑
7. Desde el nivel de educación primaria, secundaria, bachillerato y normal básica para profesores de educación primaria, nuestra formación careció de un conocimiento que nos permitiera reconocer y valorar nuestro mundo lleno de riquezas; tiempo en el cual, jamás nos enteramos de la riqueza de nuestra diversidad cultural, lingüística e histórica. En cambio, en el Programa de Etnolingüística, tuvimos la oportunidad de revisar

críticamente por qué se mantenía y persiste aun la discriminación por el hecho de hablar una lengua distinta del castellano y tener una cultura regional, que no es de la alta sociedad. [↑](#)

8. Eduardo García Santiago (Yosondúa), Pedro Constanancio Ortiz López (Yucuhiti) y Marcos A. Cruz Bautista (Mixtepec), Gabriel Caballero Morales (Huitepec) y Juan Julián Caballero (también de Huitepec), todos del estado de Oaxaca. Los cinco participamos, con el apoyo del CIESAS, Oaxaca en la organización del Primer Encuentro de Escritores en Lengua Mixteca, realizado en la ciudad de Tlaxiaco, en 1990. [↑](#)
9. Las actitudes posteriores de los egresados obedecen al poco compromiso adquirido durante nuestra formación y se pueden interpretar de distinta forma: por el limitado recurso con que se cuenta a nivel personal, el poco apoyo de las instituciones culturales y la relación laboral donde existe un control ilimitado. [↑](#)
10. Tanto el idioma español como las demás lenguas originarias que se hablan en todo el territorio nacional son lenguas nacionales. Así señala el Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [↑](#)
11. Si se ha de trabajar alrededor de un proyecto de reivindicación cultural y lingüística del vasto territorio original del pueblo mixteco, entonces es legítimo señalar que el concepto de *Ñuu Savi* es el adecuado para nombrar a esta idea de nación porque cuenta con territorio, una lengua e historias plasmadas en los códigos. [↑](#)
12. Desde el punto de vista de quienes hablamos todavía esta lengua originaria, en términos de inteligibilidad, si acaso identificamos de 22 a 30 variantes lingüísticas y no 81 como señalan los documentos del INALI. Consideramos que hubo un error técnico al contabilizar el número de variantes lingüísticas. [↑](#)
13. El Artículo 16 de la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas de Oaxaca de 1998 señala que quien consciente o inconscientemente prohíbe el disfrute de la cultura y formas de convivencia en nuestras comunidades, comete el delito de etnocidio y podría ser acreedor de 3 a 6 años de prisión. [↑](#)
14. De los comentarios críticos aparecen en mi tesis de licenciatura que se titula “El papel del maestro en el etnocidio en Huitepec, Oaxaca” (Tesis de licenciatura, SEP/INI. México, 1982). [↑](#)
15. Lo entiendo como el proceso de cambiar la percepción de las culturas de mis pueblos originarios. Es decir, cambiar mi forma de pensar respecto a las formas en que se construyen los conocimientos no escritos en la familia y en la comunidad. [↑](#)
16. Es un proceso sumamente complejo que se tiene que recorrer para aceptarse con una cultura distinta y aceptar al otro prójimo que tiene otras culturas y llegar a compartir éstas en igualdad de circunstancias, reconociendo que se cuenta con las

mismas oportunidades para construir los conocimientos sin ninguna discriminación. En otras palabras, compartir el aprendizaje de las lenguas que se dominan, compartir las historias y otras formar de conocimiento. [↑](#)

Nación plurilingüe en marcha, el reto de la 4ª Transformación

Juan Gregorio Regino^{III}

Poeta y etnolingüista



Ilustración *Ichan Tecolotl* con OpenIA 2025.

El Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas que el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) implementó en los periodos de 1979 a 1982 y de 1983 a 1987, del cual egresaron 95 etnolingüistas de diferentes pueblos indígenas, es una gran experiencia de formación profesional, a nivel de licenciatura, en México. Estos egresados, la mayoría, regresaron a sus comunidades y han contribuido en los procesos de planificación lingüística comunitaria de sus pueblos. Una de las primeras acciones que han realizado es el desarrollo de la escritura de sus lenguas, en el que les ha tocado experimentar diferentes momentos políticos y ser parte de diferentes planteamientos como la iniciativa que dio origen a la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en 2003 y la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas en 2005.

El marco legislativo actual fortalece las acciones autogestivas que los etnolingüistas vienen acompañando con sus comunidades, quienes con los egresados de la maestría y el doctorado en lingüística indoamericana del mismo CIESAS constituyen agentes etnolingüísticos en territorio, con capacidad profesional para asumir los retos que nacen

de que los pueblos indígenas sean considerados sujetos de derecho público. Es en este contexto y como egresado de la segunda generación del Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas que realizo las siguientes reflexiones.

La reciente reforma del Artículo 2.º Constitucional en materia de pueblos indígenas y afrodescendientes constituye un marco normativo trascendental para definir la relación entre el Estado y los pueblos indígenas. En materia de política lingüística, que es el tema al que voy a referirme, tiene implicaciones en las políticas públicas del Estado mexicano y en el ejercicio de la autonomía de los pueblos indígenas.

El contexto político social en el que coexisten los pueblos indígenas y afromexicanos con la población nacional, que es mayoría, y que solo habla español, es un hecho que no debe pasar desapercibido en esta reforma. En esta población no existe una conciencia lingüística que favorezca la coexistencia y alternancia lingüística, por lo que la noción de nación pluricultural y por ende plurilingüe que el Estado mexicano adopte debe considerar la generación de políticas públicas para todos los mexicanos. Es decir, debe ir más allá de una política indigenista de segregación para dar paso a una política nacional de unidad en la diversidad, de una integración real de los pueblos indígenas y afromexicanos a la cultura nacional como sujetos de derecho público, como lo establece la Constitución Política de los Estado Unidos Mexicanos.

Para que este proceso pueda avanzar, en materia de plurilingüismo, se requieren acciones en dos horizontes: políticas lingüísticas para una nación pluricultural y políticas lingüísticas en regiones autónomas.

El contexto político social

La población nacional no indígena, es decir mestiza, significa el 93 % de la población nacional. Esta población no tiene el dilema de que sus derechos lingüísticos estén siendo violentados, pues son hablantes de la lengua franca. La política de homogeneización lingüística y cultural del Estado mexicano está expresada en esta población que tiene en común que fue asimilada, está alejada de su origen indígena, es preponderantemente urbana y con mayor conciencia de clase social.

La noción de identidad y de autoadscripción étnica, lingüística y cultural no son aspectos que estén en la agenda de sus demandas. La perspectiva de una nación pluricultural y plurilingüe con políticas públicas diferenciadas no aparece en su imaginario ni en su horizonte social.

Para este contexto homogéneo la implementación de una política lingüística pluricultural carece de sentido y por tanto de factibilidad. Existe una distancia muy grande entre la necesidad de una política lingüística para una población homogénea y otra de carácter heterogéneo para una misma sociedad. Los hablantes del español nunca han visto como una necesidad aprender la lengua indígena de sus antepasados, a diferencia de la población indígena que tiene la necesidad de adquirir el español. Esto marca una diferencia y es un rezago de la situación colonial.

Para la población nacional asimilada el Estado mexicano no ha implementado políticas públicas para reconocimiento y protección de su patrimonio lingüístico, pues ha dejado sus lenguas maternas y por tanto ha dejado de ser parte del “problema indígena” que durante muchos años el Estado combatió. Esta población es el reflejo del ideal del México homogéneo que los ideólogos del nacionalismo impulsaron. Al formar parte de la sociedad mayoritaria ejercen fuerte influencia sobre la población hablante de lenguas indígenas. Muchos de los prejuicios hacia esta población vienen de este sector de la sociedad que creció renegando su identidad y que reproduce los estigmas de una etapa de la historia de México en el que ser indígena era sinónimo de atraso y de vergüenza.

Otro aspecto de carácter político que es importante resaltar es que el país ha estado gobernado por una élite que ha visto la diferencia étnica, lingüística y cultural como un problema, y las políticas públicas que ha implementado han sido de paternalismo, asistencialismo y de acciones compensatorias desde una perspectiva tutelar, en el mejor de los casos. La población indígena ha sido motivo de políticas públicas como población, no como colectividades con personalidad jurídica.

El aparato gubernamental es otro aspecto relevante en el diseño de la vida institucional. Está constituido desde una visión hegemónica y homogénea. La diversidad lingüística y cultural es declarativa, mas no es parte constitutiva ni central de las políticas públicas y presupuestarias. Las instituciones indigenistas viven en la marginación institucional y sus alcances son limitados, sobreviven a contracorriente, lo que da lugar a una lectura clara: los proyectos que llevan a cabo no son prioritarios para el Estado.

Los pueblos indígenas han vivido en el sometimiento, la restricción, el abandono y el olvido, en una política de dependencia y de subordinación. Cualquier iniciativa que construyan debe pasar por el visto bueno del aparato del Estado, que define las reglas de participación y de operación con base en la normatividad hacendaria. Las características y condiciones en las que coexisten las comunidades indígenas y afromexicanas no repercuten en el diseño de las reglas de operación de los programas gubernamentales.

En estas breves líneas quise dar un contexto general del escenario político social en el que coexisten las lenguas indígenas con el fin de ubicar el lugar que ocupan dentro del contexto nacional, así como el enfoque institucional con el que se atienden y la situación de conflicto lingüístico en la que se expresan.

Políticas lingüísticas para una nación pluricultural

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su Artículo 2.º establece: “La Nación tiene una composición pluricultural y multiétnica sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellas colectividades con una continuidad histórica de las sociedades precoloniales establecidas en el territorio nacional; y que conservan, desarrollan y transmiten sus instituciones sociales, normativas, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (Diario Oficial de la Federación (DOF), 30 de septiembre de 2024).

Al reconocerse constitucionalmente el carácter pluricultural de la nación, el Estado mexicano debe transitar del monolingüismo al plurilingüismo. Esta transformación debe involucrar a toda la sociedad, es decir a los 118 649 379 hispanohablantes y a los 7 364 645 hablantes de más de 68 lenguas indígenas, según datos de 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020).

Esta misma fuente revela que en 2015, 23.2 millones de personas se autoadscibieron como indígenas, lo que representa el 21.5% de la población nacional (INEGI, 2015). Este dato es también muy significativo y no debe pasar desapercibido en el momento de diseñar políticas públicas en materia de plurilingüismo.

En términos de colectividades el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) registra la existencia de 70 pueblos indígenas que son entidades que se reconocen como sujetos de derecho público con personalidad jurídica y patrimonio propio.

Respecto de la diversidad lingüística, el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales (CLIN) de enero de 2008 del INALI registra 68 lenguas indígenas nacionales. Cada lengua indígena manifiesta una gran variedad de variantes lingüísticas que en un primer estudio del CLIN sumaron 364.

En esta perspectiva es fundamental tomar en cuenta que para el caso de los pueblos indígenas la constitución garantiza el ejercicio de derechos colectivos, además de los derechos individuales. Al reconocer la personalidad jurídica de los pueblos indígenas

como sujetos de derecho público, el Estado otorga atribuciones que se enmarcan dentro de los derechos colectivos.

El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. Para el reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se deben tomar en cuenta (...) criterios etnolingüísticos, de asentamiento físico y de autoadscripción (DOF, 30 de septiembre de 2024).

En este marco también resulta fundamental la siguiente definición sobre el carácter colectivo de estas entidades:

Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que forman una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus sistemas normativos. (DOF, 30 de septiembre de 2024)

Esta situación es similar a la que presentan otros países que gradualmente han avanzado hacia un proyecto de Estado-nación en el que se garantizan los derechos individuales y colectivos basados en los principios de territorialidad y de individualidad que se articulan dando lugar al ejercicio pleno de los derechos humanos de toda la población nacional.

Al hablar de políticas lingüísticas para una nación pluricultural, y en el marco de la reforma del Artículo 2.º Constitucional, muchas disposiciones jurídicas deben armonizarse, entre ellas la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI), para dar lugar a una ley general de carácter nacional que contemple a toda la sociedad.

Políticas lingüísticas en regiones autónomas

El respeto a la libre determinación de los pueblos y, por ende, a su autonomía dentro de un marco de unidad nacional es uno de los postulados del proyecto de nación de la Cuarta Transformación.

Al respecto es importante enunciar el margen de autonomía que tienen los pueblos y comunidades indígenas para adoptar sus propias políticas lingüísticas.

La Constitución establece que:

Se reconoce a los pueblos y comunidades indígenas como sujetos de derecho público con personalidad jurídica y patrimonio propio.

A. (...)

I. Decidir, conforme a sus sistemas normativos y de acuerdo con esta Constitución, sus formas internas de gobierno, de convivencia y de organización social, económica, política y cultural. (DOF, 30 de septiembre de 2024)

Respecto del tema que nos atañe que son las lenguas indígenas establece lo siguiente:

IV. Preservar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, material e inmaterial, que comprende todos los elementos que constituyen su cultura e identidad. Se reconoce la propiedad intelectual colectiva respecto de dicho patrimonio, en los términos que dispongan las leyes.

V. Promover el uso, desarrollo, preservación, estudio y difusión de las lenguas indígenas como un elemento constitutivo de la diversidad cultural de la Nación, así como una política lingüística multilingüe que permita su uso en los espacios públicos y en los privados que correspondan.

VI. Participar, en términos del artículo 3o. constitucional, en la construcción de los modelos educativos para reconocer la composición pluricultural de la Nación con base en sus culturas, lenguas y métodos de enseñanza y aprendizaje. (DOF, 30 de septiembre de 2024)

Como sujetos de derecho público los pueblos indígenas, como colectividades, están en posibilidad de construir sus propias agendas en materia de política lingüística.



El reto es reconstruir una noción de territorio, así como ejercer ese margen de autonomía como pueblos que la constitución establece para alcanzar procesos de planificación lingüística regionales que involucren a toda la población, incluidas las comunidades hispanohablantes. Lo anterior debe ser con la participación organizada de la población y debe estar acompañado de acciones de investigación, divulgación, promoción y difusión, así como estrategias de transmisión, de enseñanza y de aprendizaje del plurilingüismo a toda la población. Crear conciencia sobre el valor de la diversidad lingüística en una sociedad monolingüe cómoda debe ser una de las primeras acciones que habría que emprender.

Asimismo, una política lingüística debe involucrar a los tres poderes de la nación, el ejecutivo, el legislativo y el judicial. Muy pocos avances existen sobre una política integral nacional que considere a los pueblos indígenas como sujetos de derecho público. La

perspectiva de un Estado ampliado, como lo demandan los nuevos tiempos, debe ser parte de la política lingüística actual y un pendiente en la agenda del gobierno de la cuarta transformación a nivel municipal, estatal y federal.

Existen temas que la lingüística tradicional no ha considerado lo suficiente cuando se habla de procesos de revitalización, transmisión y desplazamiento lingüístico, tales como doble identidad, bilingüismo e interculturalidad, así como procesos de autoadscripción étnica e idiomática en contextos urbanos, de migración y de nuevos asentamientos. En la sociedad actual ser indígena y mexicano, así como hablar una lengua indígena y el español, revela el surgimiento de identidades múltiples y una noción emergente de ciudadanía y de prestigio lingüístico. Esta experiencia habría que vincularla con la emergencia de una poderosa literatura indígena contemporánea, así como del empoderamiento de una oralitura comunitaria, de diseño textil y de artes plásticas que fluyen por las venas del arte indígena.

Los pueblos indígenas en la perspectiva de un Estado ampliado y en el reconocimiento constitucional de su autonomía tienen la posibilidad de ejercer su soberanía lingüística para decidir sus propias políticas lingüísticas. La experiencia de los últimos años del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), del cual fui parte, ha sido la planificación lingüística comunitaria, con la participación de agentes etnolingüísticos y los guardianes de la palabra, basada en una estrategia de participación académica colectiva.

El Estado ampliado significa un verdadero ejercicio de autonomía de los pueblos y comunidades indígenas y no de subordinación o intervencionismo, sino de corresponsabilidad y nuevas formas de entendimiento y colaboración. Significa también respetar sus formas de gobierno, sus formas de organización político-social, sus pensamientos, sus conocimientos y sus constructos científicos y culturales.

El enfoque etnolingüístico en la planificación lingüística comunitaria

El riesgo de desaparición en el que se encuentran muchas lenguas originarias en el mundo ha dado lugar a diversas acciones internacionales a las que México se ha sumado. Entre las acciones emprendidas destacan tres: la proclamación del Día Internacional de la Lengua Materna, el Año Internacional de las Lenguas Indígenas (AILI) en 2019, y el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (DILI, 2022–2032). El Día Internacional de la Lengua Materna fue proclamado por la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en noviembre de 1999. Con esta celebración se impulsaron diversas acciones para visibilizar a las lenguas indígenas en las regiones indígenas. Esta fecha quedó establecida para difundir la diversidad lingüística del país, como lo prueban las diversas acciones autogestivas que se llevan a cabo a nivel nacional. Posteriormente, y con el fin de alentar la adopción de medidas apremiantes para preservar, revitalizar y promover el uso de las lenguas indígenas, la Asamblea General de las Naciones Unidas publicó una resolución en 2016 en la que se proclamó el año 2019 como Año Internacional de las Lenguas Indígenas. Posteriormente, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su resolución A/RES/74/135, proclamó el período comprendido entre 2022 y 2032 como el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (DILI 2022-2032), con el fin de llamar la atención del mundo sobre la difícil situación de muchas lenguas indígenas y movilizar a las partes interesadas y los recursos para su preservación, revitalización y promoción.

Entre los aprendizajes que dejó el AILI quiero resaltar los siguientes, que destacan la participación de los pueblos indígenas en la definición de sus políticas lingüísticas:

Para que el apoyo a las lenguas tenga éxito y sea eficaz se requerirá aumentar sustancialmente, y de forma cuantificable la participación de los propios pueblos indígenas. En particular de las mujeres y los jóvenes indígenas, a través de sus propias estructuras de gobierno y órganos representativos. Aunado a ello, es necesario el empoderamiento de los pueblos indígenas, en tanto que se trata de un elemento fundamental para el uso, la preservación, la utilización activa, el apoyo y la promoción de las lenguas.

La defensa de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas va de la mano con la defensa de sus territorios y de los recursos naturales que en ellos se encuentran. Para conservar las lenguas indígenas, es indispensable garantizar el bienestar social y económico de sus hablantes. (UNESCO, 2019)



**MEMORIA DEL CONGRESO
INTERNACIONAL
DE LENGUAS EN RIESGO
Y EVENTO DE ALTO NIVEL**

Febrero 25 - 28, 2020
Complejo Cultural Los Pinos,
Ciudad de México, México



Respecto de la centralidad de los pueblos indígenas, quedó establecida a nivel internacional en la *Declaración de Los Pinos "Chapoltepek"*, que es el documento final que se alcanzó durante el foro internacional *Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas*, que con motivo de la clausura del Año Internacional de las Lenguas Indígenas 2019 se realizó en la Ciudad de México, el 27 y 28 de febrero de 2020. Este foro reunió a más de 500 participantes de 50 países, entre ellos ministros de gobierno, líderes indígenas, investigadores, entidades públicas y privadas y otros expertos.

La Declaración marca las directrices para la construcción del plan de acción global para el Decenio Internacional, así como para la construcción de una plataforma para acciones conjuntas, dirigidas, y a largo plazo, en la promoción de las lenguas indígenas en todo el mundo.

Este documento establece los siguientes principios:

1. Centralidad de los pueblos indígenas: “Nada para nosotros sin nosotros”.
2. Cumplimiento de las normas internacionales.
3. Acción conjunta, unidos en la acción, para una ejecución eficiente y coherente en todo el sistema de las Naciones Unidas.
4. Creación de sinergias entre los diferentes marcos internacionales y regionales sobre los derechos de los pueblos indígenas y el desarrollo sostenible, la reconciliación y la consolidación de la paz.
5. Asociaciones de múltiples interesados a todos los niveles a fin de fomentar las sinergias, el liderazgo, las respuestas adecuadas, con una mejor participación de los pueblos indígenas y las partes interesadas.
6. Un enfoque integral de la programación basada en un amplio espectro de derechos humanos y libertades fundamentales. (Declaración de Los Pinos “Chapoltepek”, 2020)

Respecto de la centralidad de los pueblos indígenas, la Declaración

destaca que los pueblos indígenas son actores y beneficiarios centrales. Su liderazgo en la preservación, revitalización y promoción de sus lenguas debe ser integral, abarcando sus costumbres y valores, e incorporar sus cosmovisiones y relaciones con la naturaleza, como requisito mínimo para lograr el éxito de estos planes, políticas y acciones. (Declaración de Los Pinos “Chapoltepek”, 2020)



Los agentes etnolingüísticos y los guardianes de la palabra de México hicieron hincapié en los derechos de los pueblos indígenas a la libertad de expresión, a la educación en su idioma materno y a la participación en la vida pública utilizando sus idiomas, como requisitos previos para la supervivencia de los idiomas indígenas, muchos de los cuales están actualmente al borde de la extinción.

Respecto del uso social de las lenguas indígenas en la sociedad nacional, “se destaca la importancia de permitir el uso de los idiomas indígenas en los sistemas de justicia, los medios de comunicación, la esfera laboral y los programas de salud. También señala el potencial de las tecnologías digitales para apoyar el uso y la preservación de esos idiomas” (INALI, 2021: 83).

El énfasis en la centralidad de los pueblos indígenas que hemos retomado nos remite a compartir algunas experiencias comunitarias sobre procesos de planificación lingüística en territorio.

La centralidad de los pueblos indígenas

La centralidad de los pueblos indígenas, en mi experiencia en el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), se vio como la posibilidad de dinamizar la participación de agentes etnolingüísticos que desde diferentes frentes estaban realizando acciones. Los agentes etnolingüísticos estuvieron conformados por activistas, académicos, promotores, escritores y estudiantes. En esta perspectiva se visibilizó también la figura de los “guardianes de la palabra”, que se refiere a personalidades comunitarias que han fungido como una especie de embajadores de sus lenguas y culturas, dentro y fuera de sus comunidades. Ambas figuras fueron y son esenciales para la articulación de pensamientos y para la construcción de estrategias que permitan alcanzar mayor conciencia para el diseño de políticas lingüísticas comunitarias y regionales, es decir políticas propias.

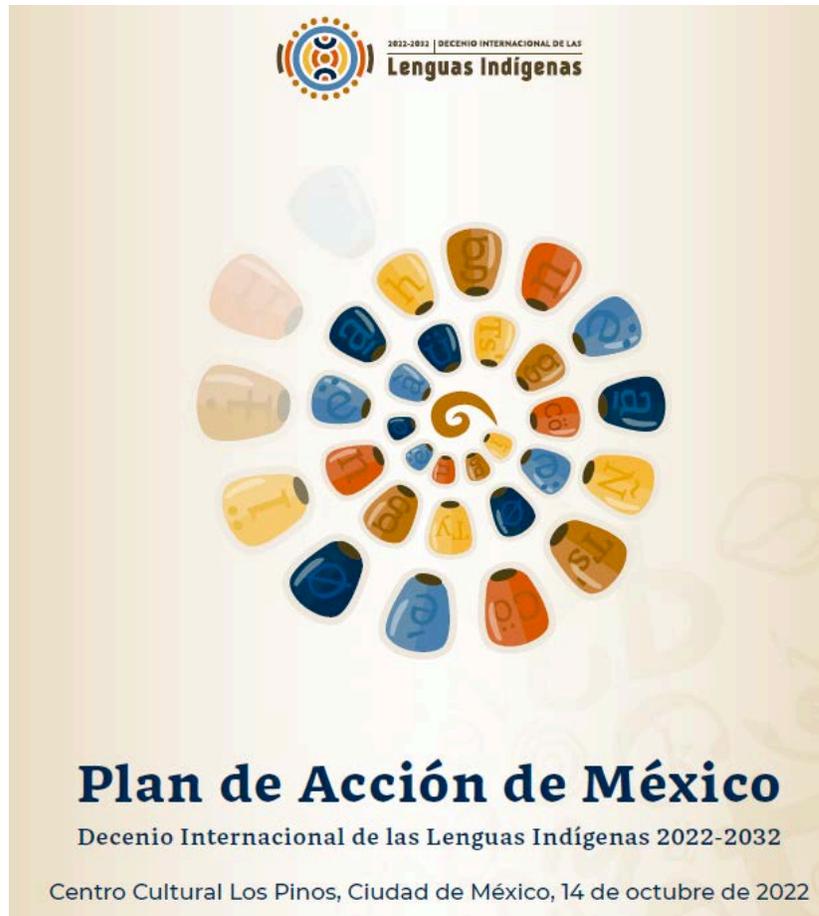
La base principal de la centralidad es que las acciones deben desencadenarse desde la comunidad, que parta de la idea de que la participación decidida, consciente y comprometida de los hablantes de las lenguas indígenas es la base para revertir los efectos del desplazamiento, amenaza y riesgo de desaparición en los que se encuentran sus lenguas. Un principio orientador de la centralidad es la conciencia de que se busca acompañar procesos de autodeterminación:

De igual forma, se buscó impulsar la autodeterminación de los pueblos indígenas, derecho consagrado en el artículo segundo constitucional, mediante la generación de condiciones que permitieran a las personas hablantes de las lenguas indígenas (promotoras, activistas, profesionistas, autoridades tradicionales y comunitarias) organizarse, principalmente en colectivos que, desde un modelo de planificación lingüística comunitaria, orienten e impulsen acciones de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de sus lenguas en coordinación con instancias de los tres órdenes de gobierno. Con este principio, se busca contribuir en la generación de las condiciones para avanzar en el fortalecimiento de los pueblos indígenas como sujetos de derecho. (INALI, 2023: 14)

Este planteamiento también encuentra sustento en la Declaración de Los Pinos “Chapoltepek”, que plantea

hacer explícito el reconocimiento de los pueblos indígenas como actores centrales en el desarrollo de políticas públicas, planes gubernamentales, programas y proyectos destinados a favorecer a las lenguas indígenas en el mundo. El liderazgo de cada una de las comunidades y pueblos indígenas en la preservación, revitalización y promoción de sus lenguas debe ser integral, incluyendo sus costumbres y valores, e incorporando las visiones del mundo y las relaciones con la naturaleza, como punto de partida de esos planes y políticas, ya que la exclusión social, económica y política, incluida la discriminación (en su sentido más amplio), son factores determinantes en la pérdida de diversidad y riqueza lingüística. (Declaración de Los Pinos “Chapoltepek”, 2020)

Una primera experiencia de centralidad de los pueblos indígenas a nivel nacional consistió en la construcción del Plan de Acción de México del DILI 2022–2032. Este proceso significó una experiencia interesante de diálogo, construcción y posicionamiento colectivo. La participación de los agentes etnolingüísticos y guardianes de la palabra de cada una de las 68 lenguas implicó todo un reto, pero era fundamental lograr sus aportaciones.



La primera estrategia consistió en agrupar la participación por regiones, de esta forma se conformaron cinco regiones etnolingüísticas: 1) Región del Norte, 2) Región del Bajío-Pacífico, 3) Región del Centro-Huasteca-Golfo, 4) Región del Pacífico Sur y 5) Región del Mayab o del Sureste. A partir de esta distribución fue posible entablar comunicación y coordinación con instancias de cultura y lenguas indígenas de las diferentes entidades federativas, logrando con esto un trabajo coordinado entre la federación, los estados y los municipios. En un ejercicio sin precedentes, se logró conformar el Plan de Acción de México para el DILI, consensuado por los agentes etnolingüísticos de todas las regiones, que en un foro denominado *Presentación del Plan de Acción de México* se suscribió por todos los presentes el 28 de febrero de 2020.

La elaboración del Plan de Acción de México para el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022 – 2032 constituyó una experiencia inédita en el quehacer institucional. Las Jornadas Nacionales por la Reconstrucción Lingüística significó movilizar de manera virtual y presencial a organizaciones, personas guardianas de la palabra, activistas, académicas, creadoras y promotoras en foros regionales para perfilar las 50 líneas de acción que contiene el Plan, lo que habla de la gran

diversidad y complejidad de la realidad sociolingüística de la nación. Esta acción significó una experiencia trascendental que encontró eco y gran respuesta comunitaria, lo que generó una red importante de interlocutores y un posicionamiento mediático a nivel de las regiones y comunidades. Dicho Plan se presentó en el Complejo Cultural Los Pinos el día 14 de octubre de 2020. (INALI, 2023: 7)

En la perspectiva etnolingüística que hemos mencionado se conformó y formalizó la figura colegiada denominada *Consejos de Planificación Lingüística Comunitaria*, en que la participación de los y las etnolingüistas, así como de los y las egresadas de la maestría en lingüística indoamericana, formados por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) fue de gran importancia.

Estos consejos fueron originalmente creados para la generación de normas de escritura y, actualmente, también se ocupan de otros procesos de planificación lingüística comunitaria. Hasta el momento, se han conformado los Consejos de Planificación Lingüística Comunitaria de las lenguas ngigua/ngiba (chocholteco), mazateca, yaqui, yoreme (mayo), comcáac (seri), tu'un savi (mixteco), ralámuli (tarahumara), lhima'alha'ma/lhimasipij (tepehua), o'dam/au'dam (tepehuano del sur), ndee/nnee/nde (apache), Uza' (chichimeco jonaz), hñähñu (otomí) y mè'phàà (tlapaneco), así como de Grupos Indígenas Residentes de Baja California. (INALI, 2023: 16-17)

Una primera tarea de estos consejos fue participar en los procesos de normalización lingüística de sus lenguas, tarea que requirió de acciones de investigación y de integración de agentes comunitarios, así como de representantes de las diferentes variantes lingüísticas. Los municipios han tenido un lugar destacado en algunos de los casos, comisionando a sus representantes. El proceso de normalización requirió avanzar en estrategias de armonización y de consensos para alcanzar la normalización lingüística. Esta estrategia se fundamentó en la planeación de corpus, planteamiento que contribuyó a lograr una primera versión de las normas de escrituras, las cuales se legitimaron en congresos nacionales, como una forma de institucionalizar su uso en la administración pública.

La publicación de las normas de escritura en el Diario Oficial de la Federación (DOF), ha significado un avance en el estatus de las lenguas indígenas, les otorga un carácter oficial y propicia su uso oral y escrito sin restricciones en los ámbitos públicos y privados.

Este ejercicio ha contribuido a fortalecer los procesos autogestivos, lo que significa de alguna forma una ruptura con el intervencionismo, el extractivismo, el asistencialismo y paternalismo que ha caracterizado a la relación entre el Estado y los pueblos indígenas. En materia de planificación lingüística estas acciones abren la perspectiva para generar políticas lingüísticas comunitarias en un contexto de plurilingüismo a nivel regional y nacional.

La intraculturalidad

El proceso de construcción del conocimiento no es único, la noción de verdad es diversa, cada pueblo indígena tiene sus esquemas mentales, sus filosofías y sus formas de explicar la experiencia humana. La manera de hurgar en los procesos de construcción del conocimiento de cada pueblo indígena y sus formas de expresión es a partir de sus lenguas, por eso resulta importante un enfoque intracultural que permita poner en valor las diferentes formas de pensamiento empírico, científico, artístico, cultural y tecnológico que subyacen en las culturas de los pueblos indígenas. La intraculturalidad es también una forma de detonar el potencial del pensamiento indígena y la posibilidad de crear nuevos paradigmas.

La intraculturalidad es también una forma de descolonización intelectual, de recuperación de las lenguas como herramientas para regenerar las bases y los sentidos del pensamiento propio, de recuperar la filosofía ancestral, de sembrar nuevos conocimientos, de reconstruir la visión del mundo, así como un elemento político de lucha para la transformación social.

La intraculturalidad es el cimiento de la cultura, es el patrimonio y bagaje propio adquirido en la familia, en la relación con las personas de las comunidades donde nacimos, nos criamos y nos desarrollamos. En mi perspectiva, es una condición para que pueda fluir la interculturalidad con equidad, inclusión y con justicia.

La etnolingüística es parte de este proceso al promover encuentros, diálogos y reflexiones en y desde las lenguas indígenas.

Modelo de planificación lingüística comunitaria

El diseño de un modelo de planificación lingüística de carácter comunitario es una estrategia que el INALI ha venido desarrollando y que llevó a cabo durante mi gestión. Este modelo se sustenta en la idea de que son los pueblos y comunidades indígenas los que deben asumir el control del proceso de desarrollo de sus lenguas, ejerciendo su soberanía intelectual y libre autodeterminación. Con este enfoque es posible diseñar políticas lingüísticas micro y macrorregionales que tengan impacto en lo local y en lo nacional. Asimismo, se fortalece la idea de un Estado ampliado, en el que también los pueblos indígenas, como sujetos de derecho público, puedan desarrollar sus propias políticas en sus territorios.

En lo que respecta a la planificación lingüística aquí referida se plantea como un proyecto amplio y de largo aliento construido desde las bases comunitarias, a través de un proceso endógeno que involucre la participación de todos los integrantes de la población o comunidad indígena en corresponsabilidad y colaboración con los tres órdenes de gobierno. Toda vez que la planificación lingüística comunitaria planteada tiene como fundamento la centralidad de los pueblos indígenas, porque no es posible seguir haciendo programas y acciones que no surjan directamente de la voz, la voluntad, los deseos y proyectos de los propios hablantes. (INALI, 2022b)

A manera de conclusión podemos afirmar que estamos viviendo un momento histórico en el que tanto el Estado como los pueblos indígenas y afromexicanos tienen la oportunidad de revisar, replantear y construir una nueva relación. Ante la perspectiva de nuevos programas y acciones en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030, en el que pueblos y comunidades indígenas y afromexicanos aparecen como sujetos de derecho público, habrá que reconocer las políticas lingüísticas comunitarias que existen y que no han sido vistas como planteamientos formales y legítimos. Este tema sería un punto de partida institucional en el que sería de gran importancia arribar a estrategias que permitan conocer cuáles son los avances de los procesos de planificación lingüística comunitaria, interactuar con sus agentes etnolingüísticos en sus territorios, conocer sus instituciones y sus colectivos, sus redes de interlocución, sus necesidades presupuestales y sus aportaciones, en una perspectiva de nación plurilingüe en el que la lengua franca, el español, también tiene un lugar central.

La reforma del Artículo 2.º Constitucional plantea sin duda un enorme reto para el Estado mexicano y para los pueblos indígenas y afroamericanos. La Ley General sobre Derechos de los Pueblos Indígenas y Afroamericanos debe dar lugar a nuevas reconfiguraciones jurídicas, así como avanzar en la construcción de un Estado ampliado, en el que se deben poner en la agenda temas como soberanía, regionalización y co-gobierno. La relación Estado–pueblos indígenas debe considerar, entre otros temas, la generación de políticas lingüísticas plurilingües, así como acuerdos multilaterales con cada pueblo indígena, convenios de corresponsabilidad, y presupuesto justo para reparar el daño causado al patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos indígenas.

Referencias

Declaración de Los Pinos “Chapoltepek” (2020, 28 de febrero). <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/568555/declaracion-de-los-pinos-julio-2020.pdf>

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2008, 14 de enero). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2024, 30 de septiembre). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Pueblos y Comunidades Indígenas y Afroamericanos*.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2023). *Construyendo políticas públicas para una nación cultural y lingüísticamente diversa. Memoria de la gestión 2017-2022*. https://www.inali.gob.mx/pdf/memoria_sexenal-2017-2022/Memoria_sexenal_gestion_2017_2022.pdf

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2021). *Memoria del congreso internacional de lenguas en riesgo y evento de alto nivel*. <https://site.inali.gob.mx/INALIDhuchlab/assets/files/memoriadelcongreso.pdf>

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2022a). *Plan de Acción de México, Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022 – 2032*. <https://www.inali.gob.mx/pdf/plan-de-accion-de-mexico.pdf>

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2022b). *Planificación lingüística comunitaria, orientaciones para su implementación (Versión preliminar)*.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020, 23 de enero). *Derechos de los pueblos indígenas* [Resolución A/RES/74/135].

https://digitallibrary.un.org/record/3848623/files/A_RES_74_135-ES.pdf?ln=en

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019). *Informe del Año Internacional de las Lenguas Indígenas*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021). *Plan de acción mundial para el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022 – 2032*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379851_spa

1. gerjuan1962@hotmail.com

El Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas del CIESAS y sus egresados

Salomé Gutiérrez Morales ^{III}

CIESAS Golfo

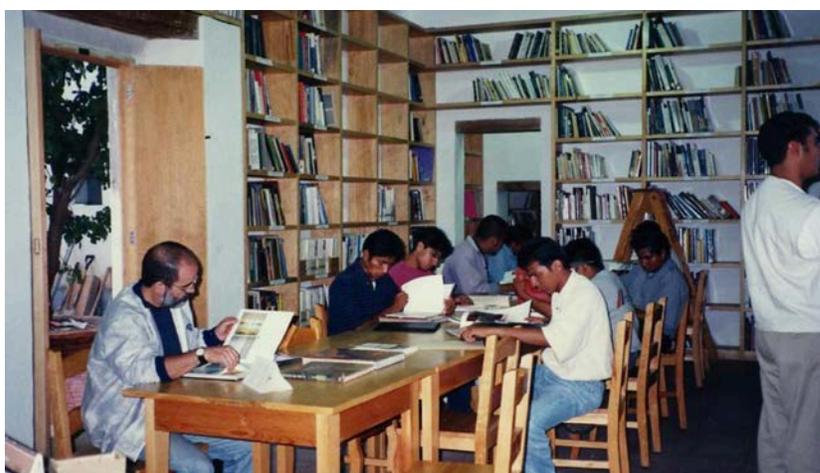


Foto: *Wikimedia Commons*

La licenciatura en etnolingüística

La licenciatura en etnolingüística fue un programa de formación académica creado gracias al esfuerzo conjunto del Instituto Nacional Indigenista (INI), actualmente conocido como Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que ahora se conoce como Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) y el Centro de Investigaciones Sociales del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH), hoy denominado Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). En estas instituciones se coincidía en la apremiante necesidad de fortalecer los diversos proyectos y acciones orientados a la atención de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas u originarios del país. Por ello, no solo se reconocía sino que al mismo tiempo se planteaba la urgente necesidad de formar profesionistas especializados para apoyar,

planear, realizar y evaluar los diversos planes de desarrollo étnico y lingüístico diseñados por el Estado. Para ello, en las tres instituciones en referencia, se convergía en que no solamente se requería de que tales profesionistas fueran individuos originarios de los propios grupos indígenas del país, y que se distinguieran por poseer una amplia experiencia de su propia lengua y cultura y que además hablaran el español (es decir, que fueran bilingües), sino que se buscaba formar profesionistas que, con el entrenamiento académico que se les proporcionara, también pudieran tener las herramientas académicas y metodológicas necesarias para que ellos mismos estudiaran y promovieran el desarrollo de sus propias lenguas y culturas indígenas. Dado este perfil, se consideraba que tales profesionistas deberían de formarse en un programa académico especial, ya que, por los requisitos apenas referidos, su formación no coincidía a plenitud con ninguna de las carreras profesionales a nivel de licenciatura que se ofrecían en las diversas instituciones universitarias con las que contaba el país. Se planteaba que, para atender las diversas problemáticas lingüísticas y étnicas de los pueblos originarios, se requería de profesionistas formados bajo un enfoque interdisciplinario que se distinguieran por manejar

adecuadamente un conjunto de conocimientos (...) de diversas disciplinas, particularmente en tres: lingüística, historia y antropología social. No se pretende lograr un conocimiento general ni exhaustivo en esas disciplinas, sino el dominio integrado de los aportes que cada una de ellas puede hacer para comprender y estimular los procesos de desarrollo étnico y lingüístico. (Plan de Estudios del Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas, 1983).

Consecuentemente, y para empezar a delinear el programa, los representantes de las instituciones arriba señaladas determinaron conformar un equipo interinstitucional e interdisciplinario, cuya principal tarea consistía en diseñar el Plan y Programa de Estudios de la Licenciatura en Etnolingüística. Cabe destacar que en su elaboración participaron etnohistoriadores, lingüistas y antropólogos sociales, quienes se encargaron de proponer las directrices generales y los principios básicos para formular el Programa de Etnolingüística, que fue aprobado por el entonces CIS-INAH (hoy CIESAS), en el mes de noviembre de 1978 (CIS-INAH, 1979). Posteriormente, el 12 de julio de 1979, se inauguró e inició formalmente el Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas (CIS-INAH, 1979).

La primera y la segunda generación de etnolingüistas

La primera generación de etnolingüistas se formó en Pátzcuaro, Michoacán, de 1979 a 1982, en la sede del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL). El programa tuvo una duración de 9 trimestres, periodo en el cual los estudiantes tomaron clases, seminarios y talleres, y además realizaron trabajo de campo (Reyes García, 1982). Egresaron de esta promoción 53 licenciados en etnolingüística hablantes de las siguientes lenguas indígenas: maya, náhuatl, mixteco, hñahñu, purépecha, tutunakú y zapoteco.

Para continuar con la formación de nuevos profesionistas originarios de pueblos indígenas con una licenciatura en etnolingüística, las mismas instituciones volvieron a unir esfuerzos y se logró echar a andar un segundo ciclo del programa,^[2] que se desarrolló de 1983 a 1987 (cuatro años) y tuvo como sede el Centro de Integración Social (CIS) ubicado en San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala. De aquí egresaron 42 etnolingüistas hablantes de las siguientes lenguas indígenas: mazateca, chinanteca, tseltal, tsotsil, chol, mixe, tenek, chontal, zoque, popoluca, tlapaneco y mayo. En síntesis, de las dos generaciones se logró formar un total de 95 licenciados en etnolingüística, conformado por mujeres y hombres hablantes de las lenguas originarias ya referidas.



Mujeres etnolingüistas de la primera y segunda generación. De izquierda a derecha:

Margarita Melania, Bonifacia, Rosa y Reyna.

Foto: *Salomé Gutiérrez* (19 de agosto de 2024).

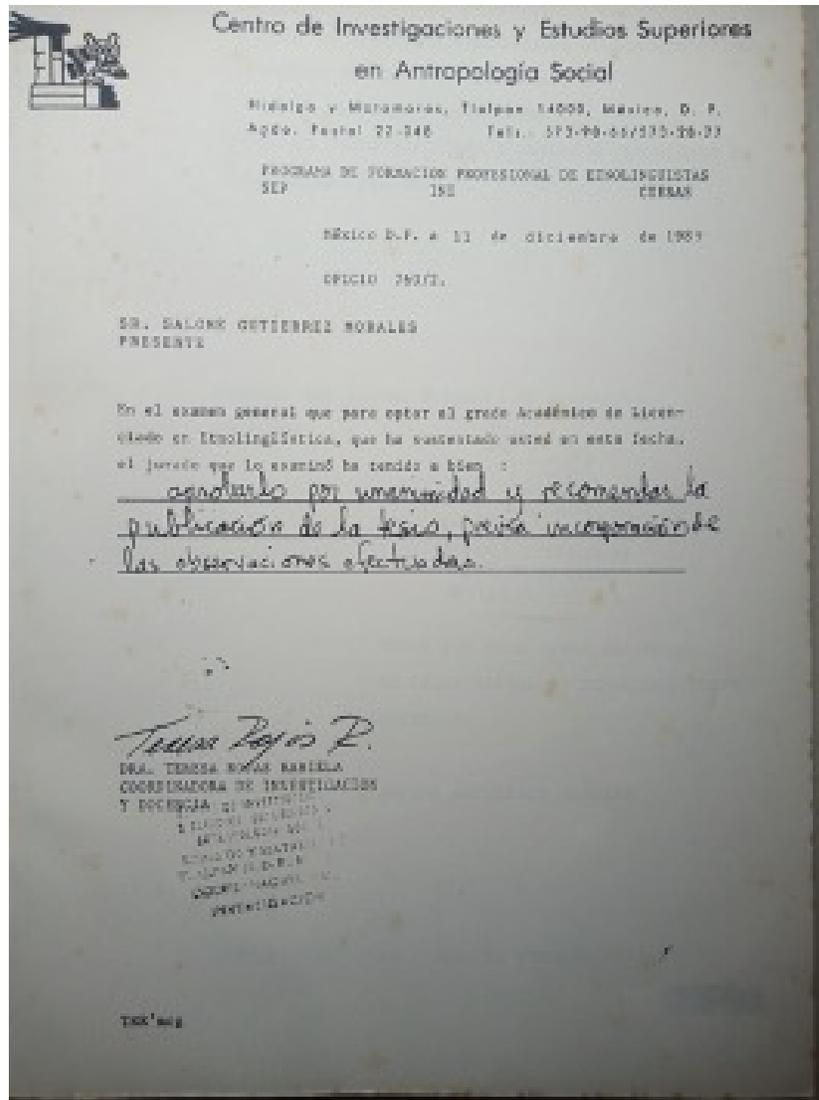
Las tesis de los etnolingüistas

Cabe señalar que, independientemente de los diversos cursos, seminarios y talleres que los estudiantes deberían cursar durante su formación como etnolingüistas, otro de los principales requisitos para obtener el título de licenciado era elaborar y defender una tesis. Este requerimiento se cubrió prácticamente con todos los estudiantes de las dos generaciones. Melville Aguirre en una revisión documental que recientemente hizo sobre los etnolingüistas de la primera generación, señala que, en sus tesis, los etnolingüistas abordan diversos temas relacionados con las lenguas y los pueblos indígenas. Menciona que:

Hay guías para la enseñanza de las lenguas nativas, análisis sintácticos, léxicos, normas para la escritura de las lenguas, diagnósticos sobre la vitalidad de las lenguas, las variantes dialectales. También hay monografías acerca de las condiciones económicas y sociales de sus comunidades, la situación agraria, las artesanías, la religiosidad, las escuelas, la solidaridad, la medicina tradicional, etc. En muchos casos, los temas lingüísticos se cruzan con un abordaje sociológico, pero hay algunas tesis que abordan temas eminentemente lingüísticos. (Melville Aguirre, 2025)

La diversidad de temáticas que observó Melville Aguirre muestra el éxito de este programa formativo a nivel de licenciatura, ya que los estudiantes tenían la posibilidad de elaborar sus respectivas tesis ya sea siguiendo un enfoque interdisciplinario o seleccionando alguna de las tres principales áreas formativas de este programa que, como ya se ha señalado, eran la lingüística, la antropología y la etnohistoria.

Por otro lado, independientemente de que hasta este momento no se ha hecho un análisis de las temáticas de las tesis de los estudiantes de la segunda generación, en base a mi experiencia vivida de cerca con todos los estudiantes de la segunda generación, a la cual yo también pertencí, puedo afirmar que la orientación de las tesis no cambió en lo absoluto, pues prácticamente pueden ubicarse en los mismos ejes temáticos señalados por Melville Aguirre. Por ejemplo, yo hice un estudio sobre *La pérdida del idioma popoluca de Amamaloya, Veracruz*, tesis en la que abordo el desuso social en el que, desde entonces, se observaba que estaba cayendo el popoluca de la sierra a raíz de la discriminación social que ejercían los mestizos hacia los hablantes del popoluca y, como consecuencia, de las valoraciones negativas que, por tal razón, los hablantes empezaban a tener de su propia lengua y cultura (Gutiérrez Morales, 1987).



Acta de examen profesional

Como se puede apreciar, el CIESAS ha sido pionero en la formación de profesionistas indígenas, y, sin duda alguna, el Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas es una muestra evidente de ello. Obviamente, habría que reconocer en este quehacer de la institución el decidido apoyo que en su momento brindaron al programa académicos de alto renombre en el campo de las ciencias sociales y las humanidades, quienes no solamente estaban estrechamente vinculados al CIESAS, sino que al mismo tiempo se identificaban plenamente con las poblaciones indígenas del país. Dentro de ellos destacan Guillermo Bonfil Batalla, Salomón Nahmad Sitton, o Luis Reyes García,^[5] entre otros académicos que consideraban de vital importancia la formación de especialistas nativohablantes que se encargaran de documentar y reflexionar junto con sus comunidades sobre su propia lengua, su historia y su cultura misma. Por ello, además de

una formación académica a nivel de licenciatura, el Programa buscaba que sus egresados tuvieran un vínculo directo con sus comunidades, objetivo que, sin duda alguna, se cumplió a cabalidad, como exponemos en el apartado siguiente.



Varios etnolingüistas y otros amigos de visita en casa del Mtro. Luis Reyes García.

Foto: *Salomé Gutiérrez* (noviembre de 2021).

Contribuciones de los etnolingüistas

Todos los etnolingüistas han estado trabajando en sus comunidades y con sus lenguas y culturas, y han realizado diversas contribuciones de significativo impacto para el desarrollo, fomento y/o preservación de sus lenguas y culturas, además de que mantienen un vínculo estrecho con sus comunidades. Sin embargo, hasta la actualidad poco se conoce y escasamente se ha analizado las diversas aportaciones de los etnolingüistas.^[4] Por lo tanto y a más de tres décadas de que concluyó sus estudios la segunda generación de etnolingüistas, y a raíz de que el 19 de agosto de 2024 el CIESAS rindió un homenaje póstumo al destacado etnohistoriador Luis Reyes García, quien entre sus méritos académicos cuenta también con el de haber sido precisamente Coordinador Académico de ambas generaciones de etnolingüistas, se considera altamente pertinente documentar y difundir el trabajo que han realizado y siguen realizando los etnolingüistas. En consecuencia, y en concordancia con la celebración el 21 de febrero del *Día Internacional de la Lengua Materna* y el *Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas del Mundo 2022-2032*, establecidos por la Asamblea General de las Naciones Unidas (Resolución A/RES/74/135) para resaltar la importancia de preservar la diversidad

lingüística; consideramos que en este número de *Ichan Tecolotl*, intitulado *Los etnolingüistas egresados del CIESAS. Sus contribuciones para el conocimiento y atención de las lenguas y culturas indígenas*, existe un espacio idóneo para dar cuenta de algunas de las contribuciones o de las acciones lingüísticas y/o culturales de los etnolingüistas.

Todos ellos siguen realizando diversas actividades que no solo muestran el impacto y éxito del Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas a nivel académico y comunitario, sino que han servido para estimular el desarrollo lingüístico y cultural de los pueblos indígenas del país y para la consolidación de programas formativos tan necesarios para la atención de la diversidad lingüística y cultural del país como el Programa de Maestría y el Doctorado en Lingüística Indoamericana, que desde hace varios años aloja y ofrece el mismo CIESAS. Cabe señalar que, específicamente, del Programa de la Maestría en Lingüística Indoamericana egresaron cuatro de los etnolingüistas^[5] que participan en este número de *Ichan Tecolotl*, quienes después de la licenciatura decidieron continuar su formación académica a nivel de maestría, con lo que adquirieron mayores herramientas formativas y metodológicas para continuar trabajando en beneficio de sus lenguas y culturas.

En general, son diversas y variadas las aportaciones, acciones o reflexiones que hasta la fecha siguen impulsando los etnolingüistas desde su egreso del programa de etnolingüística. Como muestra de ello, en este número de *Ichan Tecolotl*, se presentan las evidencias que se exponen a continuación.

Juan Julián Caballero (etnolingüista egresado de la primera generación), en su manuscrito intitulado *El impacto del Programa en Etnolingüística. Retos y desafíos de uno de los egresados*, comienza compartiéndonos su vivencia y experiencia educativa en las escuelas públicas de su comunidad, hasta su ingreso como Promotor Cultural Bilingüe, para posteriormente egresar de la normal como maestro de educación básica. Nos comenta que durante todo el trayecto de su formación profesional hasta la normal, en ningún momento fue académicamente motivado para reflexionar en torno a la riqueza que representa su lengua y su cultura, y fue su ingreso como estudiante del Programa de Etnolingüística el que le propició una profunda reflexión sobre su identidad, la realidad individual y colectiva de su grupo, mismo que lo condujo a modificar su forma de percibir el mundo a través de la discusión y análisis de la situación de dos sociedades confrontadas: por una parte el México profundo, representado por los pueblos originarios, y por el otro, el México imaginario propuesto por la clase dominante del que, en aras de la política de la “unidad nacional”, intentaba fomentar y promover como única lengua el castellano, a la vez de que se buscaba que los indígenas de

apropiaron de la cultura europea. Los contenidos de los tres enfoques disciplinarios del programa de etnolingüística (ethnohistoria, antropología social y lingüística), le provocaron una crisis de identidad, pero, al mismo tiempo, lo motivaron a un cambio de percepción sobre la situación de los pueblos originarios frente a la sociedad que se siente heredera de los colonizadores españoles, y a la necesidad de una participación activa en los diversos asuntos relacionados con la lengua y la cultura de su grupo, lo cual lo condujo, inmediatamente después de su egreso del Programa de Etnolingüística, a convocar a otros hermanos de la misma lengua y de la misma historia para desarrollar la escritura de la lengua mixteca o *Tu'un Savi*. Como resultado de ello, actualmente se cuenta con un alfabeto único de la lengua y una norma de escritura de esta lengua. Sin duda alguna, éste es uno de los proyectos más exitosos impulsados por Juan Julián Caballero después de su egreso como etnolingüista.

Por su parte, Bonifacia Chi Poot (etnolingüista egresada de la primera generación), en su artículo *Construcción de la identidad étnica y sus vínculos con la educación intercultural bilingüe* hace un análisis de los vínculos que guardan la identidad étnica y la educación, concretamente, la educación intercultural bilingüe, desde una mirada de la antropología social y cultural, uno de los marcos de referencia dentro de los cuales se lleva a cabo la educación. De este modo, nos señala que la identidad, sus procesos y sus configuraciones representan un reto de comprensión cuando la identidad étnica busca ser entendida dentro de contextos educativos, enmarcados por la propuesta de la interculturalidad. Para mostrarlo, Chi Poot hace un análisis puntual de los elementos que la configuran, los escenarios de encuentros y desencuentros, de los procesos educativos, de los contenidos de aprendizaje, de las prácticas pedagógicas de los profesores, del uso de la lengua materna, y de las estrategias implementadas durante las clases, para finalmente concluir que la conformación de la identidad ocurre en espacios y situaciones caracterizadas por tensiones y conflictos.

Por otro lado, Jaime Torres Burguete (etnolingüista egresado de la segunda generación), en su artículo que denomina *Un futuro justo con nuevos horizontes* nos presenta una reflexión acerca de la relación del Estado mexicano con los pueblos indígenas a partir de las experiencias personales que le han permitido observar y vivir esa relación de manera directa, al vincularse con instituciones orientadas a atender a esta población, durante su formación académica y en su trayectoria laboral. En este recuento y mirando a la distancia, le surgen preguntas en torno a qué ocurrió durante el tiempo transcurrido entre el surgimiento de tales instituciones, su propia formación y el momento actual ¿cómo actuaron las instituciones del Estado y sus programas orientados a la atención de los pueblos? Y, sobre todo ¿por qué después de casi 70 años de la creación del Instituto

Nacional Indigenista, no ha sido posible lograr la prosperidad de los pueblos indígenas? Nos dice que, a su juicio, durante este periodo han ocurrido transformaciones a nivel global y dentro del propio Estado. Sin embargo, éste ha pretendido mantener las relaciones con los pueblos sin considerar que también se han transformado y que actualmente las poblaciones indígenas cuentan ya con diferentes actores emanados de los propios grupos indígenas.

Un cuarto manuscrito es el que nos presenta Juan Gregorio Regino (etnolingüista de la segunda generación), quien aborda el tema denominado *Nación Plurilingüe en marcha, el reto de la 4.ª Transformación*. en donde expresa una serie de reflexiones y experiencias en torno a la participación de agentes etnolingüísticos profesionales y comunitarios en los procesos de planificación lingüística comunitaria. La experiencia de Juan Gregorio Regino, como etnolingüista, escritor y exdirector del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) es de gran interés para acercarnos a la complejidad que representa cada lengua indígena, así como para conocer, de manera somera, las estrategias, las acciones y los proyectos que coordinó y que tienen en común la centralidad de los pueblos indígenas. En este contexto resulta interesante el trabajo realizado desde una perspectiva descolonizante y el surgimiento de una visión intracultural para detonar y desencadenar el potencial del pensamiento indígena con sus propias definiciones, nomenclaturas y perspectivas.

La perspectiva endógena a la que se refiere el artículo abre la posibilidad de construir nuevos paradigmas, que, en tiempos de integración de los pueblos indígenas como sujetos de derecho público a la sociedad nacional, son necesarios. Nos dice que la lengua en este contexto es una herramienta para detonar la construcción de nuevos conocimientos desde la epistemología de los pueblos originarios, así como un recurso para el desarrollo humano, tanto en lo intelectual como en lo social, político, cultural y artístico. En este sentido, el artículo apunta hacia la necesidad de pensar desde una perspectiva intracultural para establecer relaciones interculturales armónicas, equitativas, incluyentes y justas.

Por su parte, Domingo Meneses Méndez (etnolingüista de la segunda generación) escribe un ensayo intitulado *Reflexiones en torno a la revitalización de las lenguas originarias*, en donde desde su perspectiva expone brevemente el complejo problema de las lenguas originarias, que se ha discutido desde antaño, sobre su destino, si se debe trabajar para su conservación o trabajar para revitalizarlas, o ser simplemente testigos silenciosos de su proceso de debilitamiento hasta su desaparición, pues es de todos conocido que las lenguas originarias viven situaciones cada vez más críticas. Dice que los

hablantes de cada una de ellas comienzan a tener poco aprecio a sus lenguas, afirma que otros deciden contribuir en el proceso pero que no quieren discutir más sobre su escritura, y otros más se dedican al estudio científico de las mismas. Sin embargo, Meneses considera que no es suficiente, ya que la atención de las lenguas originarias requiere más que eso. Su desarrollo o fortalecimiento debe ser resultado de un trabajo sistemático, técnico y académico. Al mismo tiempo, sostiene que los trabajos que realizan las diversas instituciones en torno a las lenguas originarias deben tener impacto directo al interior de las comunidades indígenas. Por lo tanto, las producciones literarias en lenguas indígenas, las presentaciones de libros, recitales poéticos, lectura de cuentos, y conversatorios, deberían de realizarse en las comunidades y no en los centros urbanos como ahora ocurre mayormente. Comenta además que los niños siguen siendo alfabetizados en castellano y no en su lengua materna. Si se quiere revitalizar las lenguas, es necesario un cambio significativo en las diversas acciones que se llevan a cabo. De otra manera, la revitalización de las lenguas seguiría cayendo en un simple discurso político.

Pedro Hernández López (etnolingüista de la segunda generación) en su manuscrito *Las unidades léxicas y la normalización de la escritura de la lengua chinanteca*, nos comienza diciendo que el Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas fue un parteaguas en la historia de la política indigenista en México. En la década de los ochenta, los estudiosos y pensadores sobre los pueblos originarios, los que diseñaron este programa, se atrevieron a poner en manos de los mismos indígenas el estudio y planificación de los programas educativos con la formación profesional a nivel de licenciatura para que estos mismos incidieran en los programas educativos y lingüísticos. Comenta que, de hecho, son dos los campos en los cuales los etnolingüistas hemos tenido injerencia y esto es gracias a que este programa dio la oportunidad de que sus participantes conocieran la realidad y la estructura de nuestras lenguas. Pedro nos dice que, personalmente, a raíz de su formación como etnolingüista tuvo, por primera vez, la oportunidad de conocer y reflexionar sobre su lengua materna, una de las más complejas en el mundo de las lenguas tonales. Después de su formación como etnolingüista, se integró al magisterio indígena oaxaqueño donde se dedicó al diseño de la escritura del idioma chinanteco. Después de casi cuatro décadas de trabajo en este tema, actualmente tiene el interés de trabajar la normalización del léxico de su lengua, que es de lo que en su manuscrito describe de manera aún general, pero con la intención de inmiscuirse de manera sistemática en este campo de investigación, y lo puede hacer gracias a sus conocimientos adquiridos en el Programa de Etnolingüística, mismo que sentó las bases de su formación profesional y de su interés por su propia lengua originaria.

Por su parte, Margarita Melania Cortés Márquez, en su trabajo intitulado *Etnolingüística. De la investigación a la práctica*, nos comenta que al estudiar en el Programa de Etnolingüística no solo logró recuperar su identidad étnica, sino que al mismo tiempo logró comprender que su lengua se podía escribir. Para ello, fueron muy importantes los cursos de fonética y fonología que formaron parte del mapa curricular de la licenciatura y a partir de los cuales comprendió la importancia del rasgo de sonoridad en los diversos sonidos que tiene su lengua, lo cual utilizó como uno de los parámetros para colaborar en el diseño de un alfabeto para la escritura de su lengua originaria, que cada vez más se ha ido consolidando y perfeccionando, pues al principio existían 25 propuestas de alfabeto para la escritura de su lengua. Consecuentemente, el avance que se ha logrado hasta el momento en torno a las grafías que se deben de utilizar para escribir su lengua es muy significativo.

Referencias

Bonfil Batalla, G. (1980). Programa de formación profesional de etnolingüistas. En *Indigenismo y Lingüística. Documentos del foro "la política del lenguaje en México* (pp. 68-81). UNAM.

CIS-INAH (1979, enero-febrero). *Noticias del CIS-INAH*. Vol. II, Núm. 1, (7).

CIS-INAH (1979, mayo-junio-julio). *Noticias del CIS-INAH*. Vol. II, Núm. 3, (9).

Gutiérrez Morales, S. (1987). *Pérdida del idioma popoluca de Amamaloya, Veracruz* [Tesis de licenciatura en Etnolingüística]. CIESAS.

Melville Aguirre, J. R. (2025). *Reflexiones sobre el pasado, su relevancia para el presente y su proyección hacia el futuro institucional* (manuscrito). [Se incluye en el presente número de *Ichan Tecolotl*]

Nakamura, M. (2000). *Programa de formación profesional de etnolingüistas (primera generación 1979-1982). Una comparación de dos experiencias etnolingüísticas y educativas de egresados otomíes y mixtecos* [Tesis de maestría en Antropología Social]. CIESAS.

Plan de estudios del Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas. Segunda Generación (1983). CIESAS.

Reyes García, L. (1982). Programa de Formación Profesional en Etnolingüística. En A. P. Scanlon y J. Lezama Morfín (Coords.), *Hacia un México pluricultural. De la Castellanización a la Educación Indígena Bilingüe y Bicultural* (pp. 289-307). SEP / Joaquín Porrúa.

1. Correo: sagun@ciesas.edu.mx ↑
2. La Comisión Interna del CIESAS para la revisión y evaluación del Plan de Estudios de esta segunda generación estuvo formada por Margarita Nolasco, Rodrigo de la Torre y Sergio Parelló (Plan de Estudios del Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas, 1983). ↑
3. Quien era además hablante nativo del náhuatl de la comunidad de Amatlán de los Reyes, Ver. ↑
4. Quizás el único estudio que se ha hecho en este sentido es la tesis de maestría en Antropología Social de Mutsuo Nakamura (2000), quien analiza y compara la experiencia de dos etnolingüistas. Cabe señalar que recientemente se han tenido algunas reuniones académicas en donde se ha retomado y discutido el programa de etnolingüística. Por ejemplo, en 2023 y como parte del 50 aniversario del CIESAS, se llevó a cabo un conversatorio con el tema *Formación Profesional y Pueblos Indígenas. Licenciatura en Etnolingüística* en donde tuve la fortuna de participar como egresado de este programa. De igual forma, en 2021 en la 13ª sesión del *Seminario Luis Reyes, Lenguas y Culturas Indígenas*, coordinado por la antropóloga Ludka de Gortari (investigadora del CIESAS-CDMX y una de las promotoras actuales del programa de etnolingüística), presenté la ponencia intitulada *Perspectivas sobre un nuevo programa de formación profesional* en el que en concreto hago alusión al programa de etnolingüística. ↑
5. Margarita Melania Cortes Márquez, Pedro Hernández López, Domingo Meneses Méndez y Salomé Gutiérrez Morales. ↑

Las unidades léxicas y la normalización de la escritura de la lengua chinanteca

Pedro Hernández López^{III}

Universidad Pedagógica Nacional

Presentación

Los primeros contactos con los estudios y la reflexión sobre la lengua chinanteca, mi lengua materna, los tuve al ingresar al Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas en 1983 en San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala. En los niveles educativos anteriores a la licenciatura, nadie me había hablado bien de mi lengua, tenía recuerdos lamentables por ser hablante de una lengua indígena; por mencionar un caso, en segundo grado de primaria mi profesor me encerró medio día en el salón de clases como castigo porque no aprendía el español. La referencia que tenía del idioma chinanteco tampoco era buena en las escuelas donde estudié la secundaria y el bachillerato, muchos hispanohablantes se burlaban y se referían a los hablantes como *los que hablan por la nariz*. Un poco tarde, y gracias al Programa de Etnolingüística, a mis profesores y al acceso a los estudios sobre la lengua, me di cuenta de que hablo una de las lenguas más complejas y ricas en su fonología, que incluye vocales nasales y tonos; por eso la gente escucha y dice que los chinantecos hablamos por la nariz o hablamos cantando.

Después de estudiar la licenciatura en etnolingüística, regresé a Oaxaca con muchos sueños para cambiar el mundo de mi lengua, y mi principal herramienta era un buen discurso porque me formé poco en la lingüística. En el campo de las lenguas encontré que los lingüistas no eran bien vistos entre muchos hablantes, decían que los lingüistas y antropólogos saqueaban información de las comunidades porque usaban a los indígenas como informantes y sus estudios nunca regresaban a las comunidades. Viví en carne propia la discriminación, a mucha gente tampoco le importó que además de ser etnolingüista, también soy hablante de una lengua originaria. En varias ocasiones tuve que omitir mi título de etnolingüista para ser aceptado en el campo laboral. Mi

acercamiento inicial a los hablantes se dio en el magisterio indígena y pronto me di cuenta de que muchos docentes del medio indígena, principalmente los que ya tenían una antigüedad de más de 20 años, sentían preocupación porque creían que los etnolingüistas, podían quitarles sus aspiraciones de puestos directivos en el magisterio.

Aún con las dificultades, pude trabajar y convivir con hablantes de diferentes lenguas indígenas, principalmente con los maestros de educación indígena de las diferentes regiones, que requerían apoyo para desarrollar talleres sobre escritura de las lenguas y educación bilingüe, y fue así como pude acercarme a la realidad de las lenguas y de muchos docentes que luchan a diario para resolver necesidades pedagógicas y lingüísticas en su quehacer en las aulas. En este proceso conocí a investigadores e investigadoras no hablantes que trabajaban con las lenguas originarias, fueron los que me ayudaron a ver la realidad. En el medio habían hablantes que luchaban, igual que muchos investigadores no hablantes, para defender las lenguas y culturas minoritarias y tenían muy claro las necesidades de los hablantes y de las lenguas indígenas de hacer notar la importancia de su conservación.

Un gran acierto de los diseñadores y de las instituciones que impulsaron el Programa de Etnolingüística, y otros programas para formar indígenas, fue que a partir de los noventas, muchos hablantes empezamos a trabajar con nuestras lenguas, una tarea que estaba a cargo de investigadores foráneos, extranjeros principalmente. Muchos de ellos se volvieron mis aliados en la tarea. Tuve la oportunidad de participar en la conformación de los alfabetos de las lenguas zapoteca de la sierra norte, cuicateca, chatina y chinanteca de la sierra. Los primeros alfabetos fonéticos que se diseñaron en la mayoría de las lenguas se definían por consenso, porque se votaba entre de cincuenta hasta trescientos maestros para elegir una letra que representaría un sonido no existente en español. Aquí, la fonología no era necesaria y era una de las razones por las que no se aceptaban lingüistas. Sin embargo, la fonología me sirvió para salir de las dificultades e inscribirme a la maestría en Lingüística Indoamericana del CIESAS para seguir estudiando el idioma chinanteco. En esta maestría tuve la oportunidad de conocer a lingüistas que me guiaron para acercarme al mundo académico y valorar en su justa dimensión el hecho de ser hablante de una lengua tonal, nasal y todos los ingredientes de los diferentes niveles de análisis de una lengua.

Después de la maestría regresé con el trabajo en mi lengua y seguimos en el diseño de la escritura con los docentes. Ya pasaron más de cuarenta años y muchos de los docentes con los que inicié trabajando la escritura ya se jubilaron o ya fallecieron. Ahora

hay escritores con mucho reconocimiento por sus producciones en la literatura y me quedo con estos esfuerzos por escribir, y me nace el interés de poner sobre la mesa mi reflexión sobre el tema de las unidades léxicas y la normalización de la escritura.

En los escritos de uso práctico y cotidiano del chinanteco siempre resalta el tema del léxico y surgen preguntas entre hablantes y no hablantes: ¿Se puede escribir sin la marca tonal? ¿Dónde inicia y dónde termina una palabra? ¿Qué pasa con los verbos? En este escrito trataré de comentar algo sobre estas interrogantes.

El territorio chinanteco

Los más de 140 mil hablantes del chinanteco habitaban originalmente en el estado de Oaxaca y a raíz de la construcción de la presa “Cerro de oro”, miles de hablantes fueron reacomodados en el estado de Veracruz. El territorio es muy amplio y con condiciones geográficas diversas, poco accesibles en ciertas regiones, por lo que hay poca comunicación entre hablantes de una región a otra. Esta y otras situaciones, como las carreteras, han provocado la falta de comunicación entre comunidades, y cada día existe una marcada variación entre las variantes dialectales. Un estudio elaborado por el Instituto Lingüístico de Verano (Egland *et al.*, 1978) es el único que hace referencia a la existencia de dialectos, mediante pruebas de inteligibilidad en varias comunidades de la Chinantla, y registra variantes regionales en las que los hablantes llegan a entenderse a un 80 por ciento cuando un hablante escucha a otro.



LA CHINANTLA EN LA REPUBLICA MEXICANA

Elaboración propia.

En años más recientes realicé un estudio en 18 comunidades de la Chinantla alta o de la sierra y encontré que, a pesar de que hay mucha comunicación entre los hablantes por la cercanía entre las comunidades, también hay bajo nivel de inteligibilidad entre los hablantes porque entre las poblaciones existen conflictos y se pierde la comunicación, un fenómeno que tiene relación con actitudes lingüísticas (Hernández López, 2000). Lo cierto es que hacen falta más estudios lingüísticos para determinar con claridad la variación dialectal entre las comunidades de hablantes del territorio chinanteco, lo que ayudará a definir programas de escritura y producción de materiales regionales cuando no hay inteligibilidad entre las variantes dialectales.

Los propios chinantecos reconocen regiones dialectales asociadas con la geografía, la vestimenta, las costumbres y otras características culturales; las autodenominaciones están basadas en los nombres de las comunidades más grandes o en la geografía. Así que es muy común escuchar del “Chinanteco de Usila”, “Chinanteco de Ojitlán” o “Chinanteco de la sierra”. Desde la autoconcepción, los serranos que habitan en la Chinantla alta o de la sierra, lugar de donde soy originario, se autodenominan como **Dzämo'**, vocablo formado por dos raíces: **dzä** 'gente' y **mo** 'cerro'. De acuerdo con esta autodenominación, a los habitantes del lugar se les reconoce como 'la gente del cerro', y a su variante de denomina **Jmiih kia' dzämo'** 'idioma de la gente del cerro'. Como se puede notar, en la escritura del chinanteco uso la ortografía diseñada desde 1990, y no siempre coincide con la del castellano.

La lengua chinanteca y su escritura

La lengua chinanteca pertenece a la familia Otomangue. Una de las características de esta lengua es que posee tonos. Este rasgo fonológico ha provocado discusión y propuestas entre los hablantes del chinanteco cuando se trata de la escritura. Los lingüistas y escritores que registran los tonos en sus textos combinan letras y números como superíndice para indicar los niveles de tonos, el ejemplo siguiente es del diccionario de San Felipe Usila: o¹can²hei⁴³ 'nixtamal, masa' (Skinner, 2000:248).

En el dialecto de la sierra existen escritos sobre las tres comunidades más grandes en población e importantes en la región y tratan sobre ciertos aspectos de la lengua. Está el municipio de San Juan Quiotepec, existen varios estudios sobre el chinanteco de esta comunidad como el que escribió Richard Gardner (1966); sobre los tonos y los verbos en el habla de Santiago Comaltepec (Lynn *et al.*, 1990) y la Doctrina cristiana en lengua chinanteca de San Pedro Yólox de 1730 (De la Barreda, 1960). La información disponible es de estudiosos foráneos, la mayoría extranjeros, y las obras se encuentran en bibliotecas de las grandes universidades mexicanas y de otros países. Por lo tanto, los que iniciamos con la tarea de la escritura no teníamos muchos materiales escritos, y sobre las comunidades pequeñas de la zona... nunca llegaron los investigadores.

En los talleres que realizamos desde 1990 con los hablantes chinantecos serranos, los participantes encontraron dificultades con el registro de los números en el texto, así como ya lo habían escrito los lingüistas, y acordamos escribir textos sin emplear los números para marcar los tonos. La escritura con marcas tonales era muy complicada, había que poner los números para indicar los tonos en las palabras y en aquel entonces, en la zona no había computadoras que facilitaran la escritura. Además, decían los talleristas que primero había que familiarizarse con las letras, que por cierto son más de quince porque en la variante de la sierra hay vocales orales y nasales, y después, había que aprenderse toda una secuencia de números. De forma unánime coincidían que en un texto había que entrenarse para leer más números que letras, por la alta cantidad de tonos que posee la variante serrana.

Tengo escritos, algunos ya publicados, que me han permitido demostrar que no hace falta marcar los tonos en un texto porque el mismo contexto de la palabra define su significado y por supuesto que este tema no está totalmente resuelto cuando se analiza el léxico de la lengua. El primer texto que elaboré en chinanteco es una leyenda que contaban las personas mayores y trata sobre el incendio de la iglesia de Las Nieves, mi comunidad de origen (Hernández López, 1998). Posteriormente elaboré dos libros de

texto para niños de primero a cuarto grado de educación primaria (1994). Estos últimos se elaboraron a iniciativa de la Dirección General de Educación Indígena para emplear el chinanteco como medio de instrucción en las aulas de la zona.

La experiencia de escribir no siempre ha sido buena, la existencia de variaciones entre las mismas comunidades de la sierra, mínimas, en algunos casos es una variación que no rebasa lo fonético, ha generado muchas dificultades en la aceptación de los textos escritos. Aun cuando un texto puede ser legible para un lector de la misma zona, al enterarse que está escrito en otra variante de una comunidad cercana tiende a rechazarlo argumentando que no le entiende o simplemente no le interesa leer el material. A raíz de estas actitudes, los críticos han llegado a decir que los textos elaborados en lenguas indígenas solo los leen los mismos autores, algo muy fuerte pero cierto en muchos casos.

Cuando acudí a las escuelas bilingües de la región para poner en práctica los libros de texto que elaboré, algunos maestros me dijeron que no le entendían a los materiales. Resulta curioso cuando estos docentes habían participado en el diseño del alfabeto y tampoco tenemos barreras dialectales marcadas. Con todas las dificultades, también viene al caso comentar que en el proceso de alfabetización en chinanteco estamos conscientes que los que escribimos estamos forzando el uso de la escritura cuando nuestras lenguas han permanecido en la oralidad. La historia de la escritura nos ha enseñado que es un medio que también ha servido para ampliar el uso de la lengua y hasta para fines religiosos o para controlar el comercio y otras transacciones, no siempre a beneficio de los hablantes. En el caso de los docentes del medio indígena, las mismas instituciones que administran la educación organizan cursos para que los docentes se alfabeticen en lengua indígena e impulsen su uso en el aula con los alumnos.

Taller de lectura y escritura de las lenguas chinanteca y cuicateca. Jefatura de Zonas de Supervisión de Educación Indígena: San Juan Bautista Cuicatlán, Oaxaca.



Foto: Pedro Hernández López, 1996.

El chinanteco y su léxico

Delimitar las fronteras de las unidades léxicas en chinanteco es una necesidad no solo de escritores, también es importante considerar a las escuelas donde muchos alumnos están escribiendo la lengua con el apoyo de sus maestros y como tradición. Todo se inicia con palabras: lista de palabras, ilustración y palabra, fichas con palabras, etc. Es aquí donde puede haber problemas para registrar el léxico y lo que se pretende es buscar alternativas y unir esfuerzos los interesados en la escritura.

Como en todas las lenguas escritas, por un lado hay textos y por el otro, deben haber diccionarios y vocabularios como herramientas básicas que regulan el uso del léxico. En el caso del chinanteco serrano, es posible no marcar los tonos en los textos, sin embargo, el problema se presenta cuando hay que escribir las palabras aisladas y frases cortas porque predominan las palabras monosilábicas y este dialecto tiene la peculiaridad que a una misma palabra se le puede cambiar hasta diecinueve veces el tono y cambia diecinueve veces el significado, sin modificar la estructura silábica. La única solución viable, después de mucho ejercicio con la escritura y preparación de vocabularios, es registrar los tonos a través de los números. De lo contrario no habría forma de distinguir los significados cuando se trata de grupos de lexemas parecidos en su estructura silábica. Véase el siguiente ejemplo: 1.- [oo⁴³] 'boca, papaya, ¡grita!', 2.- [oo⁵²] '¿papaya?', 3.- [oo³¹⁴] 'mi boca, yo grito', 4.- [oo⁶¹³] '¿mi boca?', 5.- [oo⁴²] 'su boca', 6.- [oo⁵¹] '¿su boca?', 7.- [oo⁴¹] 'él grita', 8.- [oo⁶¹] '¿él grita?', 9.- [oo⁴⁵¹³] 'esposa', 10.- [oo⁶⁷²⁴] '¿esposa?', 11.- [oo⁵⁶²⁴]

'su esposa', 12.- [oo⁶⁷⁴⁵] '¿su esposa?', 13.- [oo³¹] 'medicina', 14.- [oo⁶²] '¿medicina?', 15.- [oo²³¹] 'él entierra', 16.- [oo⁴⁶¹] '¿él entierra?', 17.- [oo²¹] 'buen provecho', 18.- [oo³] 'podrido', 19.-[oo⁴] '¿podrido?.'

Para marcar los tonos en las palabras de la lista, escritas en chinanteco de Las Nieves, he empleado el sistema tonal que trabajamos con Dagmar y Thomas Smith (Freisinger et al., 1998), dos lingüistas especialistas en lenguas tonales. Aquí determinamos que el número 1 indica el tono bajo y el 6 el tono más alto.

Los verbos constituyen una categoría más compleja para marcar los tonos; en la flexión de este léxico hay morfemas y tonos que indican tiempo, persona y número. Hay tonos complejos dependiendo del tipo de verbo que se trate, existen los que son muy regulares en su forma y no es difícil de detectar los prefijos y sufijos, otros son irregulares y todavía no existe una regla para indicar los tonos aunque los morfemas sean los mismos que en los anteriores.

En el siguiente ejemplo se presenta el verbo 'jugar' y, como se puede notar, la raíz **koo** presenta una regularidad en su forma en los tres tiempos.

Pronombres personales	Tiempo Pasado	Tiempo Presente	Tiempo Futuro
jnä ²⁵ yo	kakoo ⁵	koo ²⁴	Nikoo ⁴³⁵
'nü ⁴² tu	kakoo ⁴²	koo ³²	nikoo ⁵²
ii ⁴¹ él	Kakoo ⁴¹	Koo ⁴¹	Nikojo ¹
jnää ³²⁵ nos.inc.	kakoo ⁷⁵	koo ⁴⁶	nikoo ⁴³⁷
jnä ⁴ nos. exc.	kakoo ⁴³	koo ⁴⁵	nikoo ⁴³⁶
'nä ³² ustedes	kakoo ³²	koo ²¹	nikoo ⁴³²
ii ⁴¹ ellos	Kakoo ⁴¹	Koo ⁴¹	Nikojo ¹

Es interesante lo que pasa en esta lengua tonal: cuando se conjugan los verbos en persona, no es necesario agregar el pronombre personal, basta con los tonos en el verbo (*koo*), pero si uno quiere duplicar la marca de persona, se puede agregar el pronombre

antes del verbo. De la misma manera, cuando el mismo verbo se conjuga en tiempo pasado y presente, los prefijos (*ka-*) para tiempo pasado y (*ni-*) para tiempo futuro se pueden obviar y los tonos nos indican el tiempo que se trata.

En esta lengua también existen los verbos en infinitivo, los que no están conjugados, no tienen sujeto y objeto. Éstos generalmente se componen de dos raíces: la raíz **taa** ‘trabajo’ más la raíz verbal, en este caso **koo** que significa ‘jugar’, y se construye el término **taakoo** que se puede traducir como ‘dedicarse a jugar’ o ‘el trabajo de jugar’. A cualquier verbo se le puede anteponer **taa** ‘trabajo’ y se forma el verbo en infinitivo, hasta al verbo ‘flojear’ se le puede anteponer ‘trabajo’.

También están los neologismos, las palabras que se han formado para nombrar cosas que no existían en la Chinantla. En este caso, son términos que se forman por dos raíces, la primera es un clasificador que ayuda a agrupar las cosas por su forma. Se puede notar que las marcas tonales ya no son tan necesarias cuando el léxico se forma por dos sílabas, en este caso, por dos raíces claramente definidas.

Mĩ’sih ‘foco’ traduc. literal: **mĩ** ‘grano’ y **sih** ‘cristal’

Mĩ’tüh ‘bala’ traduc. literal: **mĩ** ‘grano’ **tüh** ‘arma’

Mĩ’ñi ‘clavo’ traduc. literal: **mĩ** ‘grano’ **ñi** ‘fierro’

Los casos expuestos sobre la formación del léxico del chinanteco ya se han trabajado en algunos estudios realizados en la lengua chinanteca, y se pueden observar en los diccionarios hechos en ciertas variantes. Pero es un aspecto que falta trabajar en el desarrollo de la escritura. La lingüística y los lingüistas nativohablantes pueden aportar muchas herramientas para continuar con esta gran tarea de registrar nuestra lengua en forma escrita.

Reflexión final

El Programa de Formación de Etnolingüistas ha sido muy importante para que en nuestros días existan muchos estudiosos hablantes de las lenguas minoritarias. Además, algunos egresados del Programa hemos tratado de romper la barrera o dificultad que había para la comunicación y colaboración entre lingüistas indígenas y no indígenas. Tampoco ha sido fácil, por un lado nos teníamos que quitar el complejo de inferioridad

ante los reconocidos investigadores, y la idea de que por el hecho de ser hablantes tenemos resueltos los problemas de investigación y de rescate, desarrollo y difusión de las lenguas originarias.

Son muchos colegas lingüistas no hablantes del chinanteco que han intervenido para apoyar e intercambiar experiencias en mi quehacer con la lengua chinanteca, no tengo suficiente espacio para agradecerles. En las últimas décadas, en diferentes universidades y programas académicos también se han formado lingüistas chinantecos con los que ya podemos conversar sobre diversos aspectos de la lengua, y es una gran satisfacción contar con estos interlocutores porque reflexionar sobre nuestras lenguas nativas, y maternas para varios, también trae consigo temas complejos como la visión de mundo y aspectos sociolingüísticos que tenemos que mezclar en nuestros proyectos, algo que quizás para algunos estudiosos que se dedican a la lingüística pura no sea tan significativa.

Cuando iniciamos a escribir el chinanteco, para muchos profesores e interesados en la lengua era una tarea imposible; una profesora decía que era trabajo para científicos, otros decían que era trabajo de locos. En el proceso, todos querían adoptar la forma escrita del español y por supuesto que no habían suficientes letras para representar a más de 5 vocales, más de 24 consonantes y un número interminable de combinaciones de tonos. Después de todo, tenía razón la profesora, realmente es un trabajo de científicos de la lengua o lingüistas, combinado con el interés y aporte de los mismos hablantes.

Hace falta normalizar muchos aspectos de la escritura del idioma chinanteco si queremos que trascienda en un ámbito más especializado de uso, y para ello es necesario conocer y delimitar el léxico. Con los intentos que hay en la actualidad para traducir leyes, y con la preparación de diferentes textos literarios, aunque muchos de estos últimos estén basados en la estructura del español, preocupa cuando hay que encontrar equivalencias en los términos especializados y hay que escribirlos; se da el caso que la misma palabra la registra de manera diferente cada escritor. Muchos hablantes deseamos que nuestra lengua adquiriera otro nivel de reconocimiento y no solo sea un folclor más ante los ojos de extraños.

Bibliografía

De la Barrera, N. (1960). *Doctrina Cristiana en Lengua Chinanteca (1730)*. *Papeles de la Chinantla II*. Museo Nacional de Antropología (Ed. Facsímil. Introducción por Howard F. Cline).

Egland, S., Bartholomew, D. y Cruz Ramos, S. (1978). *La inteligibilidad interdialectal en México: resultados de algunos sondeos*. Instituto Lingüístico de Verano.

Freisinger, D., Hernández López, P. y Smith Stark, T. C. (1998). Una descripción de los tonos del chinanteco de Las Nieves. *Antropológicas*, (14), 18-31.

Gardner, R. y Gardner L.M. (1966), El alfabeto chinanteco, Instituto Lingüístico de Verano. (rdr, Quiotepec). Disponible en <https://www.sil.org/resources/archives/11667>

Hernández López, P. (2000): *Actitudes, Redes de Comunicación y Dialectología: Propuestas para la Planeación Lingüística en la Chinantla de los Dzämo'*. CIESAS / INI.

Hernández López, P. (1994). *Hi koo' hmiih kia' dzä seen mo'*. *Lengua Chinanteca de la Sierra de Juárez, Oaxaca. Primer Ciclo*. Partes I y II. Dirección General de Educación Indígena, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP.

Hernández López, P. (1998): *Cuando el trueno quemó a dos comunidades chinantecas*. Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM. Material bilingüe.

Lynn Anderson, J., Martínez, I. H. y Pace, W. (1990). Comaltepec Chinantec tone. En W. R. Merrifield y C. R. Rensch (eds.), *Syllables, Tone, and Verb Paradigms. Studies in Chinantec Languages 4* (pp. 3-20). Summer Institute of Linguistics / University of Texas at Arlington.

Skinner, L. E. y Skinner, M. B. (2000): *Diccionario chinanteco de San Felipe Usila, Oaxaca*. Instituto Lingüístico de Verano.

1. Unidad 201 Oaxaca | Correo: pedrohernandezl@yahoo.com.mx [↑](#)

Etnolingüística. De la investigación a la práctica

Margarita Melania Cortés Márquez^{III}

Maestra y etnolingüista

Haber estudiado etnolingüística fue el mejor regalo que la vida me proporcionó, después de haber sufrido discriminación por no saber hablar correctamente el castellano, tanto desde las instituciones como hasta en la propia familia. Esta parte de mi vivencia me condujo en algún momento a pensar que mi lengua materna no tenía valor o que no era útil seguirla hablando. Cuando llegué al programa de Etnolingüística seguía pensando lo mismo. Sin embargo, casi inmediatamente después de mis primeros cursos, la etnolingüística me ayudó a recuperar mi autoestima e identidad, lo cual me motivó a apoyar a las personas de la etnia y de otras etnias para continuar usando su lengua y fortalecer su identidad, lo cual sigo fomentando hasta ahora que soy maestra jubilada, pues es muy importante que las lenguas originarias se sigan hablando y fortaleciendo, en lugar de inducirlas al abandono. Uno de los ámbitos en los cuales se sigue viendo como una urgencia la motivación para que se siga hablando la lengua es el de los niños, pues se sigue mayormente educando a esta población haciendo uso del español. Obviamente, esto no es nuevo. Recuerdo que al inicio de mi educación básica en la comunidad me enseñaron a escribir en la lengua castellana. Sin embargo, solía comparar los sonidos de la lengua castellana con los de mi lengua (mixe o ayöök); trataba de escribir mentalmente la lengua que yo dominaba, pensaba que el idioma que hablaba a la mejor se podría escribir. Al ingresar al programa de etnolingüística, en 1985, me enseñaron que se podía registrar cualquier lengua del mundo y que había dos disciplinas que se encargaban de estudiar y analizar los sonidos de la lengua, que son la fonética y la fonología.

Con esta información y conforme avanzaban las clases, empecé a fortalecer mi conocimiento sobre el estudio de los sonidos y de esta manera logré comprender que la fonología como tal, se ocupa de identificar los elementos fónicos de una lengua y a clasificarlos según su función en la lengua. De esta manera, su función es distintiva u opositiva cuando contribuyen a identificarse entre uno y otro sonido en un punto de la cadena hablada (Martinet, 1984: 80). En otras palabras, gracias al programa de etnolingüística comprendí dos cosas muy importantes que me han servido para seguir

trabajando mi lengua originaria, el Ayuuk, y son: que cualquier lengua se conforma de diversos fonos que son los que estudia la fonética como tal, pero al mismo tiempo, que toda lengua tiene fonemas, y aquí se encuentra lo impresionante de cualquier lengua, pues aprendí en etnolingüística que un fono se vuelve fonema cuando, como lo indica Martinet, contrastan o se oponen y al mismo tiempo hay cambio de significado. De esta manera quedó claro para mí que la fonología estudia la función de los rasgos distintivos intrínsecos que se realizan en el marco del sonido, y una de las cosas peculiares de los sonidos (independientemente del modo y punto de articulación), lo constituye el rasgo de sonoridad o no sonoridad de los sonidos. Por ejemplo, los fonos del español [t] y [d] se oponen precisamente en la sonoridad (Muljacic, 1969). La [t] se concibe técnicamente como un sonido o un fono sordo y la [d] se registra como un fono sonoro. De tal forma que tenemos en el mismo español, la palabra *tos* y *dos* en donde la [t] y [d] contrastan precisamente en la sonoridad desde el punto de vista fonético, pero al mismo tiempo, hay cambio de significado, lo cual hace que ambos sonidos se conviertan en sonidos distintivos o significativos de la lengua y que por lo tanto, como lo dice Roca-Pons (1982), ambos representen fonemas del castellano. Es decir, cuando esto ocurre /t/ y /d/ se convierten en fonemas de la lengua. Esta parte de la teoría fonológica la aprendí dentro de mis clases de fonética y fonología en el Programa de Etnolingüística, que fueron cursos que se dieron durante los primeros dos semestres de este programa, y me pareció muy interesante porque siempre pensé que, entonces, ambos campos de la lingüística tendrían que ser de gran utilidad para generar una propuesta de escritura de la lengua Ayuuk. Dado lo apenas expuesto, me interesé mucho en estos dos campos de estudio de la lengua, al grado de que cuando me solicitaron definir mi tema de investigación de tesis no dudé ni un instante en proponer investigar temas relacionados con la fonética y la fonología de mi lengua. Para ello y de manera inicial utilicé la famosa lista de 100 palabras de Swadesh, misma que apliqué con varios hablantes mixes de las 6 comunidades siguientes: Santo Domingo Tepuxtepec, Santa María Tepantlali, Espíritu Santo Tamazulápam, Mixistlán de la Reforma, Totontepec Villa de Morelos y Santiago Zacatepec, Mixe. Las primeras 5 comunidades pertenecen a la Zona Alta y la última corresponde a la Zona Media. De esta forma recopilé el corpus de las seis variantes de habla de las comunidades, tomando como muestra tres hablantes ancianos y tres adultos en las comunidades de Santo Domingo Tepuxtepec, Espíritu Santo Tamazulápam, Santa María Tepantlali, Mixistlán de la reforma, Totontepec Villa de Morelos y Santiago Zacatepec. Una vez contando con este material realicé la transcripción del mismo utilizando el Alfabeto Fonético Internacional, que es uno de los principales recursos lingüísticos que aprendí en el programa de etnolingüística y que apliqué directamente con los datos obtenidos. Este ejercicio me permitió tener una idea general

de la fonología de la lengua Ayuuk, misma que posteriormente con las diferentes etapas de trabajo de campo fui ampliando hasta llegar a terminar mi tesis que fue sobre la *fonología de la lengua Ayuuk*, la cual presenté como documento para obtener el grado de licenciada en etnolingüística.

Inquietudes para crear un alfabeto práctico

En 1987 egresamos como etnolingüistas y nos incorporamos nuevamente a la jefatura de educación indígena de Ayutla Mixe, donde estuvimos adscritos antes de ir a estudiar, ya que laborábamos como profesores en el sistema de educación indígena. Por lo tanto, al terminar la licenciatura regresamos a nuestro centro de trabajo. Ya estando en la jefatura en referencia, una de las principales actividades que nos encomendaron fue implementar un programa de lecto-escritura en la lengua Ayuuk, el cual resultó difícil porque los profesores habían sido alfabetizados con diferentes alfabetos de la lengua Ayuuk en los cursos de inducción a la docencia, lo cual había provocado en muchos de ellos la gran duda de que si realmente el Ayuuk se podía escribir. Esta situación nos llevó a implementar algunos seminarios para, por un lado, demostrarle a los mentores que sí es posible escribir la lengua y por el otro lado, para obtener un alfabeto tentativo en la Jefatura de Zonas de Ayutla, pues, justamente cuando estaba haciendo la recopilación bibliográfica de la lengua Ayuuk para mi tesis de licenciatura, me percaté de la existencia de más de 25 alfabetos que datan desde la época de la Colonia hasta la actualidad, de los cuales ninguno gozaba de aceptación o uso popular. Prácticamente, cada quien intentaba escribir la lengua como le parecía correcto. Por lo tanto, los profesores se preguntaban cómo resolver este asunto, que era urgente, pues se atendían alumnos que hablaban mixe en varias zonas. Una de ellas es la jefatura del Sistema de Educación Indígena de San Juan Guichicovi y María Lombardo de Caso. Esta inquietud motivó que las instituciones y organizaciones, como el Centro de Investigación *Ayuuk Jujkyajtün Jinma'any*, (CINAJUJI, A.C.), "Sabiduría de la vida Mixe", integrado por varios etnolingüistas, la Jefatura de Ayutla, Culturas Populares, Instituto Nacional de Alfabetización de los Adultos, y la Prelatura Mixepolitana, convocaran a una reunión de organización donde también se contó con la presencia de integrantes de la Asociación Civil CODREMI, (Comisión para el Desarrollo Regional Mixe), hoy Servicios del Pueblo Mixe. De esta manera, la comisión quedó integrada el día 31 de julio de 1994.

Los integrantes de la Comisión Regional fueron: Albino Pedro Jacinto (San Juan Guichicovi), Marcelino Domínguez D. (Asunción Cacalotepec), Elena García Romero (San Juan Guichicovi), Sansón Jiménez D. (Sta. María Tepantlali), Cándido Santibáñez Canseco (Asunción Cacalotepec), Guillermo López Motta (Presbítero de la Prelatura Mixe), Daniel

Martínez Pérez (Tamazulápam), Gildardo Martínez S. (Tamazulápam), Ruperto Nicolás Laureano (Santiago Zacatepec), Juan Arelí Bernal Alcántara (Totontepec) y Margarita Melania Cortés M. (Sta. Ma. Ocotepec, Totontepec).

Una de las primeras acciones de la comisión fue convocar a un Congreso en Boca del Monte Guichicovi, los días 22 y 23 de octubre de 1994, para analizar los 25 alfabetos y acordar uno solo. Posteriormente, esta misma comisión continuó convocando a los siguientes 9 congresos para darle continuidad a las actividades de desarrollo lingüístico y lecto-escritura de la lengua.

Durante las diversas jornadas de trabajo de los congresos a los profesores, y otras personas alfabetizadas en castellano, se les hacía muy difícil escribir el Ayuuk utilizando las propias convenciones que a partir del análisis fonológico de la lengua se habían propuesto. La mayoría de ellos preferían utilizar las grafías del castellano tomando en cuenta su conocimiento previo en la alfabetización en esta lengua. Sin embargo, se logró avanzar en la propuesta de escritura de la lengua. En este sentido, uno de los primeros avances fue determinar que después de las consonantes nasales **m**, **n**, los sonidos sordos se sonorizan, por ejemplo: la **p** se convierte en **b**, la **t** en **d**, la **k** en **g**, la **ts** en **ds**. también se sonorizan las consonantes sordas cuando se presentan entre vocales. Con estas reglas se comenzaron a escribir palabras en mixe y se llegó a tener la propuesta siguiente:

Consonantes: ' , p, b, t, d, k, g, j, m, n, ts, ds, w, x, y.

Consonantes Palatalizadas: py, by, ty, dy, ky, gy, jy, my, ny, tsy, dsy, wy, xy, yy.

Vocales: a, e, i, o, u, ë

Vocal Anterior Baja: ä, se le llamó vocal zonal, porque se utiliza en algunas variantes.



Foto: Sansón Jiménez, Tepantlali 1997. Profesores en el curso de lengua Ayuuk

Temas que se trataron con la organización CODREMI y otras organizaciones

En el Primer Congreso Regional del 22 y 23 de Octubre de 1994 se determinó trabajar con el alfabeto creado. Asimismo, se destinó tiempo para identificar y proponer la representación de la vocal central media *ë* en Totontepec. Así, se acordó que esta grafía *ë* se utilizaría para la vocal Central Alta en las demás variantes, y ya no usar la *ĩ* que anteriormente había propuesto CODREMI, porque creaba confusión en la escritura.

Acuerdo en las Reuniones respecto a la lengua Ayuuk

EL Centro de Investigación Ayuujk Jujkyajtün Jinma'any, (CINAJUJI, A.C.), Servicios del Pueblo Mixe, (SER), el Centro Cultural Mixe de San Juan Guichicovi, (CCM), A.C. y un representante de la Prelatura Mixeopolitana, el Presbítero Guillermo López Motta, llegamos a los acuerdos siguientes:

1. El orden que deben llevar las letras propuestas del alfabeto de las consonantes, procurando las consonantes sordas y sonoras.
2. El poco uso de las letras **s** y **l** en el Ayuuk y la **r** que se encuentra en los nombres comunes y propios, también en los sonidos onomatopéyicos. Se utilizará para los préstamos del castellano.
3. Dependerá de nuestra variante en que se esté escribiendo determinará el número de vocales a emplear. El mínimo será de seis vocales y máximo de nueve.
4. Se determinó definir *Awaatspë* como equivalente a la palabra 'vocal' y *Atujkpë* como 'consonante'.
5. Quedó pendiente si se usaban las letras mayúsculas o minúsculas en la escritura mixe. Sin embargo, en los Seminarios con los maestros de Educación Bilingüe dijeron que se considerara el uso de las mayúsculas como se utiliza en el castellano.
6. Se determinó que los préstamos deben de escribirse tal cual aparecen en español, sin modificar la palabra.
7. Dentro de los signos de puntuación se acordó usar: el punto y coma, puntos suspensivos, los signos de admiración e interrogación, las comillas dobles y las comillas sencillas.

Conferencias impartidas por profesionales

Cabe destacar que durante los diferentes congresos realizados se buscó siempre que la experiencia de todos los participantes se fortaleciera con la presentación de diversos temas de interés para todos, como son: las políticas lingüísticas en el país, el concepto de números (reflexiones de algunos indígenas de África y Canadá), el calendario civil y ritual mixe, el término *Maguepe* en la lengua Ayuuk, la cosmovisión mixe, experiencia en lecto-escritura, producción literaria, educación en México y la educación intercultural en Bolivia, temas de lingüística aplicada, experiencia sobre la academia Purépecha, la experiencia de la asociación de escritores de lenguas indígenas, clasificación lingüística

mixe-zoque, la planeación lingüística, lectura de códice mixteco y otros. Dentro de los ponentes destacan: el antropólogo Dr. Salomón Nahmad, el antropólogo Dr. Bob Duinmeijer, el antropólogo P. Leopoldo Ballesteros, el antropólogo P. Guillermo López Motta, el Mtro. Isaías Aldaz (finado), el Ing. Juan Arellí Bernal Alcántara (finado), el profesor Albino Pedro Jacinto, la profesora Elizabeth Martínez, el profesor Bartolo Ronquillo (finado), el etnolingüista Juan Julián Caballero, el Mtro. Manuel Ríos, el Dr. Harold Ormsby, la Mtra. Elba Gigante, el Dr. Ernesto Díaz Couder, el Mtro. Lucas Gómez Escobar, el etnolingüista Salomé Gutiérrez, el Mtro. Ubaldo López García, el antropólogo Ángel Flores Alcántara y el Ing. Juan Arellí Bernal Alcántara. Ellos no recibieron ninguna retribución económica, solo hospedaje y alimentación, que las comunidades pudieron proporcionarles.

De esta manera, es muy satisfactorio para mí mencionar que de alguna manera se logró concientizar a los profesores y a las personas de las comunidades del valor que representaba la lengua y la cultura. Las personas se sentían bastante identificadas con lo que aprendían y presenciaban, porque no habían visto o escuchado que su lengua se podía escribir, leer, cantar y actuar. Obviamente, todo esto lo pude hacer con el apoyo de otros etnolingüistas y otros integrantes de la Comisión Regional de la lengua, pero también por mi formación como etnolingüista, y específicamente por haber recibido de este programa los conocimientos suficientes para estudiar los sonidos de mi lengua, lo cual me ha ayudado siempre a motivar la escritura de mi lengua. Como un ejemplo más en este sentido, quiero mencionar que en 1997 trabajé con algunos *totontepecanos*, para impartir la lecto-escritura en la ciudad, mismos que propusieron el uso de la **v**, en vez de la letra **w** porque manifestaron que la **v** era la que se producía con frecuencia, también las personas de la comunidad prefieren usarlo. Esta experiencia nos condujo a llegar a la actualidad en donde para el caso de la variante mixe de Totontepec se ha propuesto la utilización del alfabeto práctico siguiente:

Alfabeto práctico de Totontepec

Avaatspa (vocales cortas): a, e, i, o, u, ä, ë, ü, ö

Avaatspa juujaty' yën (vocales largas): aa, ee, ii, oo, uu, ää, ëë, üü, öö

Avaatspa juu'jaty atöjkpa (vocales glotalizadas): a', e', i', o', u', ä', ë', ü', ö'

Avaatspa juu'jaty itkujk atöjkp (vocales interglotalizadas): a'a, e'e, i'i, o'o, u'u, ä'ä, ë'ë, ü'ü, ö'ö

Atöjkpa (consonantes): ' , j, k, m, n, p, t, ts, v, x, y

Atöjkpa juu' vää'nji töömp (consonantes poco usuales): l, r, s

Atöjkpa juu' apa'kxy jëetp pitsümp (consonantes palatalizadas): jy, ky, my, ny, py, ty, tsy, vy, xy, yy.



Foto: Cándido Santibáñez, 1996. Curso de lecto-escritura, en Ayutla



Foto: Azarel Rivera, 1995. Proyecto "Jóvenes en Acción" del Instituto Comunitario

Mixe "Kong Oy", en la Jefatura de Ayutla.



Exposición del Alfabeto Ayuuk por José Díaz Gómez de CODREMI, Tamazulapan, 1996.

Foto: *Margarita M. Cortés.*

Otros trabajos que he realizados relacionado con el Ayöök de Totontepec

Colaboré en la comunidad de Totontepec, Mixe, de 2009 a 2016 con otros compañeros en un proyecto para revitalización de la lengua Ayöök. Este proyecto se llamó “Función cultural y lingüística de la lengua Ayöök (Mixe) en las actividades comunitarias de Totontepec”, con los maestros Ben Levine, cinematógrafo, Roberth Levitt, asesor del proyecto Lenguaje Keepers Passamaquoddy de la National Science Foundation (NSF), de Estados Unidos, Julia Shultz como asesora del proyecto y el Dr. Daniel Suslak. Mi

participación en este proyecto fue la transcripción de videos con la finalidad de buscar la revitalización de la lengua *ayöök*. Para ello decidimos utilizar el Alfabeto Práctico para registrar las transcripciones de video.

Conclusión

Es de reconocerse que a partir de mi formación como etnolingüista apoyé a las Jefaturas de Educación Indígena de mi región para atender el tema de la escritura de la lengua, pues fue motivo para la realización de diversas actividades escritas y orales en la lengua, buscando la recreación de la misma a través de cantos, chistes, cuentos, historias y otras, las cuales se continúan realizando hasta la actualidad. De verdad que se ha avanzado en el registro escrito de la lengua desde el nivel comunitario, ya que en las comunidades existen nombres de caminos, arroyos o parajes escritos en la lengua **Ayuuk** o **Ayöök**.

Hasta ahora algunos municipios están ocupando las once consonantes del alfabeto creado por mi intervención, y en algunos las 6 a 10 vocales. Por ejemplo:

San Juan Guichicovi, utiliza las 11 consonantes y 6 vocales.

Cacalotepec, 11 consonantes y 6 vocales.

Tlahuitoltepec, 11 consonantes y 8 vocales.

Santa María Yacochi, Tlah., 11 consonantes y 10 vocales.

Totontepec, 11 consonantes y 9 vocales.

Los municipios de Santiago Atitlán, San Juan Juquila, Santa María Alotepec, San Miguel Quetzaltepec, San Pedro Ocoteppec, Espíritu Santo Tamazulápam, Sta. María Tepantlali, San Pedro, San Pablo Ayutla y Santo Domingo Tepuxtepec utilizan 11 consonantes y 7 vocales.

En todas las comunidades se presentan las vocales glotalizadas y las consonantes palatalizadas.

Los trabajos realizados por los totontepecanos en la ciudad de Oaxaca y en la comunidad han propuesto que se use en la lecto-escritura la labiodental **v**, en vez de la semivocal **w**.

De esta manera se puede ver cada vez más se va consolidando la escritura de la lengua, tarea que prácticamente iniciamos después de egresar del programa de etnolingüística.

Bibliografía

Martinet, A. (1984). *Elementos de Lingüística General*. Gredos.

Muljadic, Z. (1974). *Fonología General*. Laia.

Roca-Pons, J. (1982). *El lenguaje*. Teide.

Valiñas, L. (1983). Alfabetización y la experiencia mixe. *Nueva Antropología*, 6(22), 5-24.

Cortés Márquez, M. M. (1987). *Fonología de la lengua ayook* [Tesis de licenciatura en etnolingüística]. CIESAS.

Pluralidad Indígena (2018). *Manantial de estrellas. Cuentos y poesías en Lenguas Indígenas*. Pluralidad Indígena, A. C.

1. margaritacortes086@gmail.com

Un futuro justo con nuevos horizontes

Jaime Torres Burguete^{III}

Universidad Intercultural de Chiapas



Foto tomada de la página de [Facebook de la UNICH](#)

Al escribir estas reflexiones, resurgen con fuerza los recuerdos de mi formación en etnolingüística. Aquellos años marcaron un umbral en mi vida, aunque el tiempo haya desdibujado algunos detalles. Hoy, desde la distancia, busco reinterpretar esas experiencias fragmentadas que dieron forma a mi visión crítica del indigenismo.

En 1983, me encontraba en San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala, México, junto a hombres y mujeres indígenas provenientes de diversas partes del país, todos egresados de normales y de educación media superior, para estudiar la Licenciatura en Etnolingüística. Hoy reconozco que fui un privilegiado al formar parte de la segunda generación de este programa. Durante mi formación, mis ideas comenzaron a ordenarse y surgieron interrogantes y dudas sobre cuál sería mi labor como etnolingüista. Fue en los largos debates y en la diversidad de opiniones, tanto en las sesiones de aula como en otros momentos formativos, donde mis pensamientos se fueron perfilando. Hoy comprendo que aquella diversidad de perspectivas reflejaba los diferentes intereses académicos y visiones del mundo de los estudiantes, pues éramos un grupo diverso, tanto en género como en origen.

En las aulas aprendí que Luis Echeverría Álvarez, en su política de “apertura democrática”, intentó frenar la agitación estudiantil y neutralizar las críticas por los hechos de 1968. Fue durante su gobierno (1970-1976) cuando se expandieron por todo el país los Centros Coordinadores Indigenistas. Además, entendí que el indigenismo, como política de Estado, tenía como objetivo la asimilación de los pueblos indígenas, constituyendo, en realidad, “una política en contra de lo indígena”. Según Jacinto Arias, la aculturación en México se interpretó como sinónimo de transformación, incorporación e integración, con el fin de absorber a las comunidades indígenas dentro de la llamada sociedad nacional (Arias, 2020).

Esta política indigenista planteada por el Estado fue definida por Caso de la siguiente manera: “Existen grupos atrasados que forman comunidades a las que se debe ayudar para que logren su transformación en los aspectos económico, higiénico, educativo y político; es decir, en una palabra, la transformación de su cultura, cambiando sus aspectos arcaicos, deficientes y en muchos casos nocivos, por aspectos más útiles para la vida del individuo y de la comunidad. Lograr esta transformación es lo que se llama aculturación” (Caso, 1958: 35). En otras palabras, la política indigenista del Estado se basaba en la intención de convertir a los indígenas en algo que no eran, lo que se tradujo en un colonialismo interno.

A medida que avanzaron los semestres y a través de las discusiones con maestras, maestros, compañeras y compañeros, comencé a cuestionar si el Programa de Etnolingüística podría estar cayendo en un neindigenismo. Sin embargo, en ese momento no podía afirmarlo, ya que el proyecto aún era muy joven. Dejé pendientes algunas dudas y preguntas como: ¿cuál sería nuestro rol fuera de una política indigenista? ¿A quién serviríamos? Con el tiempo, estas cuestiones han comenzado a responderse.

En este contexto, tuvo una gran importancia la visión política y académica del maestro Luis Reyes García, coordinador del programa de etnolingüística, quien propuso desde el Estado una formación académica para hombres y mujeres indígenas hablantes de alguna de las lenguas originarias del país. En la malla curricular de nuestra formación, estaba claramente establecido un enfoque crucial de reflexión, que consistía en revisar la política indigenista y ver las lenguas como un elemento fundamental para la construcción del conocimiento. Es decir, esta reflexión tenía un componente crítico hacia el indigenismo, que surgió de la propuesta de antropólogos no indígenas y que no tomaba en cuenta la perspectiva de los propios pueblos indígenas.

Terminamos la carrera, y siempre recordé lo que aprendí con Andrés Fábregas en una de sus clases de cultura: “La cultura es la capacidad que tiene el ser humano de crear su propio mundo”. Al egresar, hombres y mujeres regresamos a nuestros lugares de origen, con una nueva mirada, para comprender la existencia de esos muchos mundos, interconectados tanto en lo natural como en lo espiritual, con el propósito de buscar construir un paradigma pluriversal posible.

Una vez de vuelta en mi tierra, tuve la oportunidad de desempeñarme en distintos espacios laborales y académicos, lo que me permitió conocer las perspectivas de colegas y compañeros sobre el ser indígena, no solo en su esencia, sino también en sus vivencias y experiencias en el mundo contemporáneo. He observado cómo compañeros y compañeras, originarios de pueblos indígenas y que por diversas razones han salido temporal o definitivamente de sus comunidades, han mantenido su vínculo con lo indígena de diferentes maneras. A partir de lo que he podido reconocer en esta diversidad, considero que es posible identificar cinco vertientes de profesionistas indígenas, que me parece interesante caracterizar.

1.- **Profesionistas indígenas en la cultura:** Aquellos que trabajan desde la visión de la coexistencia con sus propios elementos culturales, como la poesía, la conservación del patrimonio cultural, las instituciones culturales, museos y bellas artes. Es decir, su trabajo se desarrolla principalmente con instituciones del Estado, las cuales no dependen directamente de los creadores de la cultura. Este trabajo, aunque en ocasiones presenta propuestas muy interesantes, está más vinculado al ámbito estatal.

2.- **Profesionistas indígenas en los movimientos sociales en México:** Aquellos que trabajan en organizaciones sociales indígenas independientes, luchando por los derechos y demandas de sus comunidades ante el gobierno. En su labor, destacan las injusticias históricas y la discriminación que han enfrentado y siguen enfrentando los pueblos indígenas, lo que ha dado lugar a movimientos de resistencia y organización en las comunidades.

3.- **Académicos indígenas:** Profesionales que se desempeñan en instituciones académicas y educativas en los niveles medio superior y superior. En este grupo se encuentran aquellos que proponen nuevas epistemologías para realizar investigaciones en colaboración con las comunidades, que promueven investigaciones transdisciplinarias o trabajos comunitarios enfocados en la formación de liderazgos indígenas, el análisis de cuestiones de género, entre otros temas.

4. **Líderes de opinión indígenas.** Profesionales que destacan en lo político y empresarial, que pueden pertenecer al mismo tiempo a cualquiera de los otros tres grupos anteriores, siendo creadores de su propio destino, perfilándose como verdaderos personajes capaces de atraer la admiración de los propios indígenas y de la población en general y son y serán referentes importantes y clave en el reposicionamiento de las nuevas formas de pensamiento y la descolonización.

5.- **Juventudes indígenas en formación:** Como señala Rossana Reguillo, las juventudes están planteando nuevas formas de acuerdo social, protesta y organización colectiva, dejando atrás esas formas arcaicas de concebir y vivir el ser indígena, “desetiquetando las etiquetas”, adaptándose e incorporándose a las nuevas formas de ver la vida, incluidas las redes sociales, las nuevas tecnologías, las modas y hasta la incursión en la creación de contenidos que alimenten la incipiente inteligencia artificial. Están generando nuevas preguntas que buscan dialogar con las profundas transformaciones sociales que agitan el panorama contemporáneo, desvinculándose de los determinismos y las obsesiones adultocéntricas (Reguillo, 2017).

En este grupo también es posible que surjan esos liderazgos indígenas que se mencionaban en el párrafo anterior. En estas juventudes en formación se están rompiendo los muros de las lamentaciones. Tienen una visión más crítica que está ayudando a explicar cuál es el México nuevo: qué se ha hecho bien, qué se ha hecho mal, dónde se han perdido oportunidades, cómo se ha dado la resimbolización y cuáles son las nuevas reconfiguraciones en nuestros pueblos. En resumen, están contribuyendo a definir el nuevo paradigma de los pueblos indígenas.

La historia de México, en sus distintos períodos, demuestra que los pueblos indígenas han sido excluidos en la construcción de la nación, y que los modelos de desarrollo implementados no han sido adecuados, ni en el ámbito productivo ni en el social.

Los diversos movimientos indígenas han surgido como respuesta a las desigualdades sociales. El levantamiento armado de 1994 por el EZLN reveló profundas reconfiguraciones sociales en los pueblos indígenas, puso en evidencia la crisis de la “comunidad” que había sido analizada por la antropología culturalista, y abrió el debate sobre qué son las comunidades indígenas en el México contemporáneo.

Desde esta perspectiva, los pueblos indígenas ya no son lo que eran. Hay una crisis interna, ya que las instituciones y organizaciones no se han adaptado a los tiempos actuales. Los pueblos indígenas no son procesos concluidos; están en constante transformación, reformulándose con nuevas capacidades. Existen grupos de metaleros,

rockeros, bandas musicales, raperos y cineastas, tanto hombres como mujeres jóvenes, que han ganado premios nacionales e internacionales. Hay una diversidad de formas de expresión que están en constante movimiento.

Esto nos muestra que ya no podemos seguir construyendo sobre la base de ciertos estereotipos. Debemos reconocer que ya no existe una mirada única dentro de los pueblos indígenas; hay diversas formas de ver el mundo. No negamos el pasado, ya que ahí está nuestra historia y nuestra visión del mundo, pero ese pasado ya no representa la realidad del presente.

El *Popol Vuh* narra la creación del mundo maya. En la primera creación, los hombres fueron hechos de lodo, pero no pudieron sobrevivir. En la segunda, fueron hechos de madera, pero tampoco sobrevivieron. En la tercera creación, fueron hechos de maíz, y lograron sobrevivir. Entonces, esparcieron su semilla en veredas, montañas y cuevas, y, gracias a las lluvias y vientos propicios, floreció una gran civilización.

Hoy el mundo enfrenta una crisis civilizatoria, y nuestras comunidades indígenas también. ¿Cuál debe ser el nuevo contenido de lo indígena? ¿Qué debe tener una comunidad indígena en la actualidad? Por ello, creo que es necesaria una **cuarta creación**, a partir de la cual nazca **la grandeza de un nuevo horizonte**.

Ante estos retos, ¿será posible descolonizar las universidades para forjar un nuevo tipo de sociedad?

La globalización y la diversidad cultural plantean nuevos desafíos para las universidades en el siglo XXI, especialmente en México, donde conviven múltiples grupos culturales e identidades. La integración de la interculturalidad en las universidades es fundamental para abordar las problemáticas locales de manera más efectiva y relevante.

Fábregas (2024) enfatiza la necesidad de una investigación que refleje las realidades de las comunidades indígenas de México. Esto se alinea con el reto de las universidades de incorporar diversas voces y perspectivas en sus currículos. Es decir, la interculturalidad en las universidades no solo debe reconocer la diversidad cultural, sino también fomentar un diálogo crítico que permita entender cómo las diferentes identidades impactan en la vida social y política. Por esta razón, es necesario avanzar hacia una formación académica que sea no solo crítica, sino también inclusiva y sensible a la diversidad, contribuyendo a la construcción de un futuro más justo y equitativo en el contexto del siglo XXI.

Sin embargo, surge la pregunta de cómo lograr que las universidades participen en este proceso, si son precisamente ellas las que han reproducido el colonialismo. Esta decisión debe ser tomada desde el Estado, al reconocer la diversidad e incluir otras perspectivas del mundo. Es fundamental repensar el nuevo quehacer de las universidades, de manera que las preguntas sobre interculturalidad surjan desde sus propios espacios, y que su práctica educativa deje de ser colonizadora y excluyente, evitando reproducir desigualdades.

Para descolonizar las universidades, es esencial cuestionar los marcos epistemológicos hegemónicos y crear espacios donde los saberes indígenas no sean folclorizados, sino reconocidos como sistemas válidos de conocimiento. Esto implica reformular los planes de estudio, fomentar la investigación colaborativa con comunidades y priorizar la participación indígena en la gobernanza universitaria.

Reflexiones finales

Si bien el Estado ha respondido de distintas maneras a las demandas de los pueblos indígenas, estas respuestas no abarcan aún la gran diversidad de las concepciones del mundo que actualmente poseen estos pueblos. Es decir, hay expectativas, visiones, necesidades, transformaciones que no se han reconocido plenamente por parte de las instancias estatales generadoras de los programas de atención a la población indígena, por lo que se mantiene una distancia entre lo que se pretende lograr y lo que realmente se logra.

Por esta razón es muy importante que profesionistas indígenas y no indígenas, así como las diversas instituciones involucradas, contribuyan al análisis y la reflexión en relación a cuál debe ser el papel de cada uno en un contexto tan complejo; es decir, como plantea Jacinto Arias (2020), en su libro *El mundo numinoso de los mayas*, qué valores nativos aún permanecen en los pueblos de Chiapas y de México, o cómo han influido simbolismos externos para generar un proceso de transición en estas poblaciones.

Referencias

Arias, J. (2020). *El mundo numinoso de los mayas*. Universidad Intercultural de Chiapas.

Caso, A. (1958). *Indigenismo*. Instituto Nacional Indigenista.

Fábregas, A. (2024, 16 de octubre). *Las ciencias sociales en Chiapas: ecos de un conversatorio*. Chiapas Paralelo. <https://www.chiapasparalelo.com/opinion/2024/10/las-ciencias-sociales-en-chiapas-ecos-de-un-conversatorio/>

Reguillo, R. (2017). *Paisajes insurrectos. Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. NED Ediciones.

1. jaimetorres@unich.edu.mx

Reflexiones en torno a la revitalización de las lenguas originarias

Domingo Meneses Méndez^{II}

Universidad Intercultural de Chiapas



Foto tomada de la página de [Facebook de la UNICH](#)

Introducción

En la década de los ochenta se llevó a cabo la formación de un grupo de jóvenes indígenas provenientes de diferentes pueblos del país, con la finalidad de conducirlos a la reflexión y concientización sobre la situación social de los pueblos originarios de México. La política social del gobierno hacia los pueblos originarios siempre ha sido de integración a la sociedad nacional, y son claras las condiciones de marginación social, económica, política, cultural en que hasta ahora se encuentran. Aunque desde hace ya un buen tiempo hay una clara reacción de muchos líderes sociales y políticos indígenas que han intentado expresar su preocupación sobre la situación social de las poblaciones indígenas formando organizaciones sociales en busca de propuestas a fin de alcanzar otras condiciones de vida en las comunidades indígenas. Muchas voces dispersas en distintos puntos del país y de diversos pueblos originarios han reclamado de antaño el

reconocimiento de los derechos como pueblos diferentes. Esta situación condujo a intelectuales nacionales a la discusión y al análisis de los problemas sociales de las poblaciones indígenas, y como una acción concreta de apoyo a la formación de jóvenes indígenas hablantes de las diferentes lenguas originarias de México, se creó el Programa de Formación Profesional de Etnolingüística. Una pequeña brecha en el ámbito académico para discutir los problemas sociales, principalmente en el terreno antropológico, lingüístico e histórico, pues este programa se caracterizó por incluir en su plan de estudios estas tres áreas del conocimiento. Cada estudiante tenía la libertad de elegir el área en la que deseara fortalecer sus conocimientos, por eso cuando me tocó decidir qué debería hacer, fue cuando tuve que explorar en mi pensamiento, en mi identidad, en mi historia propia, para encontrar el camino a seguir, pues es cuando se entretienen muchas preguntas sin respuesta. Pero a veces el andar en el camino educativo termina por consolidar las decisiones de trabajar con las lenguas propias. Por eso, en primera instancia inicié con la escritura de textos literarios, como los cuentos y leyendas ch'oles en que las instituciones educativas se interesaban en ese entonces. Posteriormente, mi paso breve en el Instituto Chiapaneco de Cultura me permitió tener un acercamiento al gran reto sobre el quehacer con las lenguas originarias, pues en ese momento se constituyó en Chiapas la Unidad de Escritores Mayas y Zoques (UNEMAZ), con sede en San Cristóbal de Las Casas. Un año después en 1991, se creó la Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas (ELIAC), con sede en la ciudad de México. Al mismo tiempo, mi participación en el proyecto para la elaboración de los Libros de Textos en Lenguas Indígenas de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) fue para mí muy formativa. Después de esto, me tocó estar desde la apertura del Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI) del Consejo Estatal para la Cultura y las Artes (CONECULTA), un espacio idóneo para discutir y analizar propuestas de desarrollo de las lenguas originarias, y desde el año 2005 me tocó ser parte fundadora de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), adscrito en la licenciatura de Lengua y Cultura, instancia en donde me toca reflexionar del gran reto pendiente con las lenguas originarias. Pues una de las tareas principales de las Universidades Interculturales es

promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país, revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias. (CGEIB, 2006)

Sin duda esto es un gran avance, pero para alcanzar la revitalización, el desarrollo y consolidación se requiere nuevos proyectos que sirvan directamente a los pueblos originarios.

¿Es posible la revitalización de las lenguas originarias?

En el terreno de las lenguas originarias se ha discutido mucho sobre el desarrollo o el fortalecimiento que requieren estas lenguas, sobre todo porque es uno de los mandatos de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en donde se expone la necesidad de impulsar su desarrollo o fortalecimiento, que no solo sea lengua de la casa o de la comunidad. La revitalización de las lenguas originarias es un reto mayor, pues es necesaria una reflexión amplia sobre el problema en que están inmersas las lenguas originarias, pues desde siempre han estado marginadas de los proyectos nacionales, por lo que quedaron fuera de todos los beneficios técnicos académicos, tanto que los profesionistas hablantes de las lenguas originarias y los jóvenes han ido perdiendo las habilidades de comunicación en sus lenguas madres.

Si fuera posible tener una radiografía de las lenguas originarias frente al español, encontraríamos que las lenguas originarias están en una clara desventaja frente a las lenguas modernas, se encuentran en gran medida en exclusión como lengua de instrucción en el ámbito educativo indígena, solo se ha orillado a que estas lenguas originarias queden al margen de todas actividades técnicas académicas que hoy están en buena parte de todos los niveles educativos en las comunidades. El efecto del contacto del castellano frente a las lenguas originarias, el castellano en su posición de lengua hegemónica, solo permite que se enriquezca aún más con la apropiación de vocablos provenientes de las distintas lenguas locales que lo rodean.

En cambio, las lenguas originarias frente al español sufren un efecto distinto: por el contrario, debido al prestigio social que tiene el castellano los hablantes de las lenguas originarias son más propensos a aceptar diferentes vocabularios del castellano, por su condición de ser lenguas subordinadas, débiles frente al castellano, tanto que en la actualidad jóvenes y profesionistas indígenas optan por “abusar” de los préstamos de palabras del castellano que incorporan a sus lenguas propias, aunque la lengua no las necesite. Esto es un hecho real, pues es claro que las nuevas generaciones cada vez tienen mayor dominio del castellano, e incluso un buen número de las nuevas generaciones ya lo tienen como su lengua materna. En este caso, podemos notar que el

número de hablantes del castellano está cada vez más en aumento, pues los hablantes de lenguas originarias se están apropiando cada vez más del castellano; por la necesidad o por la presión de la misma sociedad terminan por aceptarlo.

En cambio, con las lenguas originarias sucede todo lo contrario, el número de hablantes de estas lenguas está cada vez más a la baja; los profesionistas y jóvenes estudiantes son bilingües temporales, que más adelante terminan por identificarse como hablantes solo del castellano, debido a que “los mismos hablantes se refieren a ellas despectivamente debido a la influencia de los maestros que les han inculcado desprecio hacia lo propio y todos suponen que la única lengua es la oficial” (Lastra, 1997). Esta realidad es un proceso en el que es notable que los jóvenes y/o profesionistas indígenas logran tener un mejor dominio sobre el castellano, pues se expresan mejor, lo escriben mejor que su propia lengua, y lo que es claro es que esta segunda lengua la emplean para realizar todas las actividades principales de su vida. Es decir que si tienen que analizar, reflexionar o sistematizar cualquier tema de interés lo realizan desde el castellano. Esto quiere decir que el castellano se ha convertido en la lengua principal para desarrollar todas sus relaciones intelectuales o sociales, y aún más, cuando tienen la necesidad de analizar o reflexionar algún tema en su lengua materna, primero lo hacen desde el castellano y luego formulan o crean la versión en su lengua originaria. Esto es común en muchos escritores indígenas que escriben poemas, cuentos, novelas o cualquier otro género literario, en donde primero lo formulan en castellano y en un segundo momento crean la versión en su lengua materna.

Las lenguas originarias en el ámbito educativo

En el ámbito educativo indígena sucede algo igual, los docentes no suelen crear textos o producir escritos en lenguas originarias y mucho menos imparten sus clases en la lengua de los niños, con la excusa de que las lenguas indígenas no hay los tecnicismos que se emplean en el ámbito educativo. Por esta razón prefieren emplear el castellano en todas sus actividades educativas y, acuden al uso de la lengua del niño solo cuando consideran que hay algo que no ha sido comprendido por el niño, es cuando de manera muy aislada usan muy brevemente la lengua originaria para hacer algunas aclaraciones, después regresan al uso habitual del castellano.

Vale cuestionarse ¿por qué la falta de interés de los docentes en el uso de la lengua originaria para impartir sus clases? Una respuesta a esta interrogante puede ser bastante amplia, compleja y contradictoria: se debe a que tanto jóvenes como profesionistas cada vez van perdiendo las habilidades de comunicación en estas lenguas originarias, porque

las usan cada vez menos, y mientras una lengua se use poco se perderán las habilidades de comunicación, se van quedando palabras sin usar hasta llegar al olvido total. Sin embargo, la comunicación no se trunca, sino que continúa con los recursos que le ofrece la siguiente lengua que está a su alcance, que muchos jóvenes ya la tienen como su lengua materna, que en las comunidades indígenas es el español. En una lengua que no tiene uso y presencia en los diversos ámbitos sociales se van creando vacíos léxicos, que posteriormente se van cubriendo con nuevos conceptos tomados de la lengua castellana. Es un hecho real que hoy en día los profesionistas indígenas en distintas disciplinas emplean diversos términos o tecnicismos propios de su especialidad, y no hay el esfuerzo de generar un nuevo término equivalente o aproximado al tecnicismo del castellano, así que sucede lo que comúnmente se conoce, acudir a los préstamos lingüísticos.

El efecto de los préstamos lingüísticos en las lenguas originarias

Considero necesario abrir un paréntesis sobre el tema de los préstamos lingüísticos, porque los críticos cuestionan por qué decirle *no* a los préstamos lingüísticos, con el argumento de que *no hay lenguas puras en el mundo*. Efectivamente no hay en el mundo lenguas únicas que no compartan léxicos con otra. Cuando dos lenguas del mismo nivel de prestigio están de frente, como pueden ser dos lenguas nacionales o internacionales, al realizarse los préstamos léxicos entre ellas, lo único que ocurre es que ambas lenguas se enriquecen. En cambio, cuando dos lenguas de diferentes niveles de prestigio están de frente (el castellano frente a una lengua originaria) sucede que la lengua originaria queda en una gran desventaja. Es decir, los hablantes de esta lengua originaria toman una numerosa cantidad de palabras del castellano para integrarlas a su lengua indígena, aunque la lengua no lo requiera y no solo toman sustantivos o nombres, sino empiezan a tomar adjetivos, preposiciones, conjunciones y, sobre todo, tecnicismos o conceptos.

Por ello se hace necesario reflexionar sobre la razón de los préstamos lingüísticos en las lenguas originarias, pues hay una incorporación masiva de palabras del castellano. Este fenómeno lingüístico merece una atención particular en estas lenguas locales, pues hay razones fuertes que orillan a los hablantes de estas lenguas a aceptar los préstamos del castellano a las lenguas originarias, debido al mundo de discriminación del que somos parte.

La pregunta reiterante en este trabajo es ¿con todas estas limitaciones o marginación que padecen las lenguas originarias será posible pensar en su revitalización? Esta pregunta me parece obligada por las largas discusiones entre los políticos y funcionarios de distintos niveles administrativos para encontrar el camino de la revitalización de las lenguas originarias, pues es cierto que en México aun no existen experiencias de cómo revitalizar una lengua, y hasta ahora no hay proyectos concretos que expongan las acciones a realizar para su revitalización, aunque sobran los discursos políticos donde dicen que ahora están revitalizadas las lenguas originarias. Es de suma importancia que ahora se le de vida y seriedad a un proyecto con líneas de desarrollo concreto, pero hasta hoy nadie ha querido tocar este punto.

Sabemos de la existencia de instituciones cuya función es hacia las lenguas originarias, pero tampoco han concretado un proyecto de esta naturaleza, entre ellas el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) que se ha limitado a la promoción de estas lenguas mexicanas. Así también las instituciones que tienen un interés académico, pues están enfocadas a los estudios de rigor científico cuya finalidad es nutrir a la ciencia del lenguaje, pues a partir de los estudios descriptivos realizados al conjunto de lenguas originarias hallaron complejas formas gramaticales que ampliaron y profundizaron la teoría del lenguaje, un gran aporte de estas lenguas originarias a la ciencia del lenguaje. Por ello, conviene reflexionar también, saber: ¿cuánto ha contribuido la ciencia del lenguaje para revitalizar estas lenguas originarias? Puedo decir que hasta ahora poco.

En Chiapas existe el Centro Estatal de Lenguas Arte y Literatura Indígenas (CELALI) que se creó en el momento crucial del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) justo para cumplir el reconocimiento de las lenguas y culturas originarias, en donde se trazaron tres ejes generales de trabajo. El primero, un trabajo en el ámbito cultural en el cual se logró un gran avance, pues se realizaron distintos eventos para visibilizar la música, la danza, diversos trabajos artesanales, pintura, muestra de trajes regionales, gastronomía, etc., pues una actividad central fue el Festival Maya Zoque que cada año se organizaba en distintas regiones de Chiapas para fomentar la vida cultural de los pueblos originarios. El segundo eje de trabajo fue la parte literaria. En esta área también se realizaron diversas acciones que impulsaron la actividad literaria: se crearon diplomados, cursos, talleres para formar a poetas o cuentistas, y hoy en día hay muchos escritores con reconocimiento regional y nacional. Sin embargo, lo que traigo aquí a discusión son las visiones limitadas de los directivos de una institución con proyección lingüística, es decir, consideran que con trabajar la literatura están cumpliendo con el trabajo propiamente lingüístico entre las lenguas originarias. El tercer eje es el lingüístico, es otro campo muy complejo que desarrollar que va más allá de la producción de textos literarios. Es común

encontrar en los cuentos, poesías, novelas, o cualquier otro género literario escritos en las lenguas nuestras, grandes problemas ortográficos y problemas de redacción, vistos en los textos ch'oles que se han publicado, y no dudo que en las demás lenguas sucedan lo mismo, dado que a estas lenguas originarias de México no se les ha dado la seriedad académica igual que a las lenguas nacionales u oficiales.

Es de todos conocido que para las lenguas nuestras no hay instituciones formadoras en donde se instruya a los escritores para que puedan hacer que su lengua sea elevada a otros niveles de uso. Me refiero a que toda lengua moderna establece nuevos niveles de uso del lenguaje. Por ejemplo, toda sociedad tiene el lenguaje coloquial, pero otras además del lenguaje coloquial construyen otros niveles, como el lenguaje académico, el lenguaje técnico, el científico o el lenguaje jurídico, médico, literario, entre otros. Las lenguas originarias tienen el lenguaje coloquial y con él establecen todo un diálogo en la familia o en la comunidad, con él construyen todo un discurso en relación a su vida social. Sin embargo, para las actividades académicas o técnicas no lo hacen aún.

En el campo educativo, para no impartir las clases en la lengua de los niños, se dice que es porque no existen las palabras técnicas propias para cada disciplina, una verdad innegable pues efectivamente las lenguas originarias no siguieron una evolución de acuerdo al desarrollo tecnológico y científico de los últimos tiempos, sino que desde la presencia hispana en este continente, y por el sometimiento social a la cultura hispana, las lenguas o las culturas originarias se estancaron en su proceso de desarrollo, es decir, las lenguas originarias no siguieron su evolución léxica paralela a los nuevos conocimientos existentes ahora. El conocimiento tecnológico o científico de los pueblos originarios no tuvo continuidad en su desarrollo como lo era antes de la presencia de la cultura occidental, debido a la prohibición de las prácticas culturales y a que en ese momento fueron sometidos a la esclavitud, momento en que no tuvieron opción de seguir con el desarrollo de sus propios conocimientos.

Lo que sí tuvo continuidad es el uso y el empleo de los conocimientos alcanzados hasta ese entonces, pero no siguió generando nuevos, se truncó la práctica de la escritura maya, no hubo nuevos textos escritos con los signos mayas, no hubo nuevos edificios construidos con la arquitectura propia. En cambio las prácticas culturales, religiosas, médicas, la práctica de las actividades agrícolas y la creación de artículos artesanales continuaron con su desarrollo por ser necesidades prioritarias.

Con todas estas circunstancias adversas de los pueblos originarios para la reconstrucción de su lengua y su cultura, hay una tarea pendiente y bastante compleja que se busca afanosamente construir desde el año 2003, cuando se decreta la Ley General de

Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Se menciona ahí de manera contundente el desarrollo o el fortalecimiento de las lenguas indígenas, para que sea empleado en los distintos ámbitos sociales mas allá de lo comunitario, como en el artículo 9, que dice que

Es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras.
(LGDLPI, 2012)



Sin embargo, para hacer presentes estas lenguas en el ámbito académico o educativo todavía falta por transitar una distancia mayor, hay tareas pendientes de por medio que debemos realizar, y todavía no asumimos ese compromiso, ya sea por desconocimiento de los procesos metodológicos para su desarrollo o simplemente por no querer asumirlo. Como lo dice en esta misma ley, en el artículo 14, inciso f), menciona que se requiere “elaborar y promover la producción de gramáticas, *la estandarización de escrituras* y la promoción de la lectoescritura en lenguas indígenas nacionales.”

¿Por qué es necesaria la forma escrita en las lenguas originarias?

Este inciso considero que es un punto de partida para el trabajo académico, que es donde menos se ha puesto atención a las distintas lenguas originarias. Mi experiencia en la Universidad Intercultural de Chiapas, en donde existen asignaturas para la enseñanza de estas lenguas, es que hay un problema fuerte que ninguna autoridad quiere asumir, la “normalización de la escritura”. Esto es necesario para poder llevar a cabo la docencia con estas lenguas para los estudiantes universitarios. La experiencia general con este tema es, cuando hay alguna pregunta de parte del estudiante como “¿maestro(a), cómo se escribe esta palabra?”, el maestro(a), al no tener a la mano la norma de escritura de la lengua que enseña, da la respuesta inmediata de “escríbelo como se habla en tu comunidad”. Con esto se ve que es necesario construir la forma escrita de las lenguas nuestras, pues la lengua hablada no es lo mismo que la lengua escrita, son dos sistemas distintos. Es importante crear la forma escrita para que todo texto no se reduzca a una variante dialectal, sino que se entrecruce a las diversas variantes existentes en cada lengua.

Para transitar hacia la revitalización de estas lenguas, según Cooper (1997) y Zimmermann (1999), deben seguirse dos niveles de estudio. Por un lado, la planificación del código y por el otro, la planificación social o funcional. Para el primero, se tiene que analizar y sistematizar la forma escrita de las lenguas, establecer la norma de escritura hasta alcanzar la estandarización de dicha lengua, y además de esto, planificar también la creación de palabras técnicas para cada disciplina, es decir, tecnicismos para el área pedagógica, para el área médica, para el área jurídica, y así en cualquier otra disciplina en la que se empleen los diversos profesionistas indígenas, una tarea clave para incrementar el vocabulario de una lengua minoritaria, una línea de trabajo de la lingüística aplicada, denominada “terminología”. Esto porque

Una lengua apta para todos los usos requiere terminología para llevar a cabo la comunicación profesional, para tratar los conocimientos de tema especializado. Una lengua sin terminología es una lengua incompleta, por cuanto sus hablantes no disponen de recursos adecuados para usar esta lengua en todas sus situaciones de comunicación. (Cabré; 2002)

A esto se debe que las lenguas originarias no tengan uso y presencia en distintos ámbitos académicos. La necesidad de ir a la planificación de la terminología es para

aquellas lenguas que por sus condiciones sociales no generan de manera natural su propia terminología, sino que, o no la poseen porque sus comunidades y grupos sociales no entran en terrenos especializados que requieren el uso de unidades específicas o porque si lo hacen, “importan sistemática e irreflexivamente estas unidades” (...) La terminología es una necesidad para todos los profesionales involucrados en la representación, expresión, comunicación y enseñanza del conocimiento especializado es básico. Así, los científicos, los tecnólogos o los profesionales de cualquier ámbito requieren términos para expresar sus conocimientos, para informar, transferir o comprar y vender sus productos. No existe especialidad alguna que no posea unidades específicas que denominen sus conceptos. (Cabré, 2002)

La planificación social o funcional consiste en aterrizar distintas actividades lingüísticas al interior de las comunidades hablantes de una lengua, donde se ejecute el trabajo sistemático realizado previamente, con la finalidad de implementar la escritura o la

redacción de textos que cualquier hablante letrado pueda comprender, y no limitar el texto solo para los hablantes de la variante lingüística del escritor.

Normalización y revitalización de las lenguas originarias

El camino para fortalecer una lengua debe estar basado en el estudio técnico académico, y hacerlo funcional dentro de la sociedad hablante. El desarrollo o fortalecimiento de una lengua no es automático, sino que es el resultado de todo un trabajo técnico y académico realizado por sus propios hablantes, como se puede notar en el caso del castellano. Vemos que para una formación en esta lengua está en manos de un profesor especializado para impartir la asignatura del español, con la finalidad que se logre el buen dominio en la escritura, en la lectura y por supuesto en el uso oral del castellano. Aún más, hay otro nivel superior conocido como los “correctores de estilo”, los responsables de darle finura a la redacción, que sea un texto con la excelencia académica y científica. ¿Cuántas etapas formativas hay que pasar para alcanzar el dominio del “buen castellano”? Con esto quiero traer a la reflexión la dedicación en tiempo y esfuerzo necesaria para alcanzar el dominio escrito de las lenguas originarias que sobreviven a contracorriente.

En Chiapas hubo una primera experiencia para discutir la normalización de la escritura de las lenguas originarias, del año 2007 hasta el 2010, en la Universidad Intercultural de Chiapas. Ahora la universidad tiene la tarea de la enseñanza de estas lenguas originarias, pero en ese entonces los escritores indígenas hacían una copia fiel de las reglas ortográficas del español para adaptarlas a la escritura de sus lenguas maternas. Este ejercicio de normalización permitió concretar algunos puntos básicos para la escritura en estas lenguas, aunque todavía no es la normalización como tal, pero por la naturaleza del evento podemos decir que fue un primer paso que consistió en reflexionar el uso de los signos de puntuación, saber cuándo usar mayúsculas y minúsculas, un paso previo para avanzar a la normalización de estas lenguas.

Quienes son ajenos a los procesos de normalización de una lengua, consideran que ya está todo terminado o no es relevante, cuando es una tarea bastante amplia y compleja para las lenguas originarias, que durante su larga historia han sido lenguas orales, pues se requiere construir las bases metodológicas y académicas para avanzar, o de lo contrario se enfrasca en una discusión social estéril. No hay que perder de vista que

la normalización en cuanto a la norma es necesaria e imprescindible, también lo es que resulta insuficiente para que la lengua minorizada sobreviva en nuestro mundo actual, tan influenciado por el texto escrito y la imagen y tan estructurado por las nuevas tecnologías y la comunicación electrónica. Para que la lengua minorizada pueda sobrevivir y desarrollarse es necesaria e imprescindible la normalización social. (González-Quevedo, 2019)



En este sentido, debemos poner nuestra atención al interior de lenguas originarias mexicanas, pues es una realidad que no nos hemos involucrado como tal. Por eso, me llama la atención lo que Cooper llama la planificación formal de la lengua, que

incluye actividades como la acuñación de nuevas palabras, la reforma de la ortografía y la adopción de un nuevo sistema de escritura. En suma, incluye la creación de nuevas formas, la modificación de formas existentes y la selección entre varias formas alternativas de un código oral o escrito. (Cooper, 1997)



Falta mucho trabajo de esta naturaleza en las lenguas originarias; solo estamos aferrados a defender las formas locales de habla de una lengua, pero las formas locales de habla de una lengua son tan variadas en cada comunidad, y para fines educativos se requiere tener una forma de escritura y poder dar un giro a la escritura “sin norma” de las lenguas originarias. Se requiere dirigir la mirada para tratar un fenómeno propio como cualquier otra lengua del mundo, con sus “variantes dialectales” o “variantes lingüísticas”. La posición política de aquí es que estas variantes son intocables, porque “las variantes son una riqueza de las mismas lenguas”. Desde luego que lo son, pero para los fines académicos o educativos sí es un problema para enseñar la escritura de estas lenguas. A falta de una norma de escritura, cada docente enseña y escribe desde su variante dialectal, los alumnos pertenecen a otras variantes distintas a la del docente, y entonces se encierran en una discusión sin salida al interior de las aulas, en donde entre alumnos dicen no entenderse entre sí, o con el docente. Esto es un caso recursivo, y resulta que este tema no se ha visto como un tema de análisis y reflexión por parte de las instituciones educativas de nivel superior. Una norma es, según Dubois, “un sistema de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada si se quiere estar de acuerdo con cierto ideal estético o sociocultural” (Dubois, 1983).

Estas “discusiones enfrascadas” que se generan en las aulas educativas debemos verlas como voces que están reclamando la atención a un problema real, que no se ha atendido y que nadie quiere comprometerse para tomarlo como un tema de estudio. Las pocas academias u organizaciones que están dedicadas a las lenguas deben tomar también las variantes dialectales como su objeto de estudio, trascender más allá del campo literario, más allá de la producción de los cuentos, leyendas, poesías, teatro, etc., y asumir el compromiso de la planificación de nuestras lenguas originarias. Las lenguas originarias de hoy requieren avanzar en el terreno académico, y para cualquier lengua que pretenda avanzar en este campo académico es necesario crear la “forma escrita”, la “variante escrita”, la “forma normada”. Esto es una etapa que todas las lenguas que pretenden ir más allá de la oralidad deben pasar, pues se trata de construir la base para la revitalización de estas lenguas.

La normalización de una lengua es un paso indispensable para su revitalización y por ende poder tener una variante estándar, es decir un ch’ol estándar, un tzotzil estándar, un zapoteco estándar o náhuatl estándar. Siguiendo al mismo Dubois,

una forma de lengua es *estándar* cuando en un país dado impone más allá de las variaciones locales o sociales hasta el punto de emplearse corrientemente, como el mejor medio de comunicación, por gente susceptibles de utilizar otras formas de dialectos. Generalmente es una lengua escrita. La difunden la escuela, la radio y se utiliza en las relaciones oficiales. Suele estar sometida a una norma y a instituciones que la dirigen. (Dubois; 1983)

El caso de las lenguas oficiales, por ejemplo, los especialistas que trabajan para normar la escritura como el castellano, francés, alemán, italiano, etc., saben bien que el resultado de sus estudios es lo que estará presente en todos los niveles educativos, y tuvieron que invertir tiempo y esfuerzo para analizar, sistematizar o normalizar la escritura de su lengua. Como cualquier lengua, el castellano, que se habla en una vasta extensión geográfica, tiene una enorme cantidad de variantes dialectales, muchas más que las lenguas originarias, pero gracias a la norma de escritura preestablecida nos podemos entender de manera escrita sin problema alguno, con algunas excepciones, que igual es normal. Pero debido a que en este caso hay una enseñanza sistemática, desde la educación básica hasta la profesional, se emplea una norma que sea única para todos los que hablan esta lengua. Tanto así que ahora hay especialistas con título universitario

para desempeñarse como profesionales en la enseñanza de su propia lengua. El español tiene la Real Academia Española, que es la responsable de sistematizar o normar la escritura de esta lengua.

Conclusión

Estas líneas expuestas en este ensayo representan modestamente las voces y el silencio de los pueblos originarios pues, aunque no lo digan abiertamente, sabemos que en un rincón de su historia esta presente la identidad, que en el momento que lo decidan salen a relucir las voces para reclamar la presencia de la identidad negada. Mi experiencia hasta ahora en las lenguas originarias me permite plantear algunas reflexiones sobre el quehacer con nuestras lenguas, pues igual que las demás disciplinas científicas tienen un punto de aplicación en la sociedad. Es decir, la medicina tiene el objetivo central de curar cuerpos humanos, sanar vidas, es la razón de esta ciencia; la arquitectura se aplica en la construcción de grandes obras, edificios, puentes, entre otras; la agronomía aplica sus conocimientos científicos en el cultivo de la tierra; y la ciencia del lenguaje ¿en dónde se debe aplicar la teoría de esta disciplina?, o ¿sirve solamente para seguir fortaleciendo la sola ciencia? Para esto retomo las palabras de Lara que dice que:

la lingüística mexicana debiera pasar de su fase descriptiva, que es absolutamente necesaria y debiera completarse para todas las lenguas del territorio nacional, a una fase más flexible, en que se propusieran métodos pragmáticos de estudios de las lenguas como medios de comunicación y no solo como estructuras lingüísticas, para ofrecer posibles soluciones prácticas, educativas y jurídicas al multilingüismo mexicano. (Lara, 2006)

Sin duda, hay una gran tarea pendiente, pues la revitalización de las lenguas originarias es hoy todavía un horizonte lejano. Por eso creo que hay que poner la mirada en las lenguas originarias de México y en las lenguas minoritarias del mundo para construir nuevos proyectos al servicio de las lenguas menos favorecidas, como afirma Lara, de la necesidad de contrastar la lingüística descriptiva con la lingüística práctica, o sea la lingüística aplicada.

Referencias

Cabré, M. T. (2002). Terminología y lenguas minoritarias: necesidad, universalidad y especificidad. En *Actas da VIII Conferencia Internacional de Linguas Minoritarias Santiago de Compostela, 22, 23, 24 de novembro de 2001* (pp. 89-102). Junta de Galicia, Dirección Xeral de Política Lingüística.

Cooper R. L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge University Press España.

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2006). *Universidad Intercultural: Modelo educativo*. Secretaría de Educación Pública.

Dubois J. (1983). *Diccionario de lingüística*. Alianza Editorial.

El Colegio de México. (2005). *Congreso Internacional sobre lenguas neolatinas en la comunicación especializada*.

González-Quevedo R. (2019). *La normalización social de las lenguas minoritarias*. Universidad de Oviedo.

Hagege, C. (2002). *No a la muerte de las lenguas*. Paidós.

Lara, L. F. (2006). ¿Por qué no hay una política lingüística de México? En R. Terborg y L. García Landa (coords.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI* (pp. 489-500). Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), UNAM.

Larson, M. L. (1989). *La traducción basada en el significado. Un manual para el descubrimiento de equivalencias entre lenguas*. EUDEBA.

Lastra, Y. (1997). *Sociolingüística para hispanoamericanos*. El Colegio de México.

Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México (2012). INALI.

Reiss, K. y Vemeer, H. J. (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Akal ediciones.

Wurm, S. A. (1997). Lenguas y culturas en contacto en el mundo de hoy: panorama general. En *Políticas lingüísticas en México* (pp. 19-38). La Jornada / Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.

Zimmermann K. (1999). *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios*. Iberoamericana Vervuert.

1. dmeneses@unich.edu.mx↑

Construcción de la identidad étnica y sus vínculos con la educación intercultural bilingüe

María Bonifacia Chi Poot¹
Maestra y etnolingüista



Niños jugando afuera de escuela en Mérida. Foto: *Wikimedia Commons*.

De quien escribe

Presentar este texto no solo constituye un reto profesional sino también de satisfacción personal, al contribuir en esta inquietud que surgió en mí desde que ingresé, en 1979, como estudiante de Licenciatura al Programa de Formación Profesional de Etnolingüística efectuado en Pátzcuaro, Mich. Fue cuando empecé a tomar conciencia de mi propia existencia como maya y hablante del idioma maya yucateco, una de las lenguas originarias de México, así como de la persistencia de los otros grupos étnicos y demás lenguas que se hablan en el país. Durante mi tránsito por la escuela primaria

general, secundaria y preparatoria nunca supe de la presencia viva de otros grupos étnicos y lenguas indígenas; solo sabía que hablaba maya, una forma de comunicación con mi familia en la casa y con algunos amigos.

En la medida en que avanzaba en la carrera, mi interés por conocer la problemática indígena fue cada vez mayor. Al egresar en 1982, y aprobarse la segunda generación del Programa de Formación Profesional de Etnolingüística, fui invitada a colaborar y formar parte del cuerpo de asesores, labor que asistió la continuidad de mis conocimientos y aspiraciones.

Posteriormente, mi participación como maestra bilingüe con la función de asesor técnico pedagógico en la Dirección de Educación Indígena en Yucatán me permitió observar de cerca el trabajo de los profesores de la EIB y las caritas de las alumnas y alumnos durante las clases, lo que me motivó a profundizar en la comprensión de lo que sucede en las aulas durante los tiempos destinados a la enseñanza y el aprendizaje, y cómo estos procesos inciden en la conformación de la identidad étnica de los niñas y los niños mayas, ya que uno de los principios del enfoque de la educación intercultural bilingüe señalados en los Lineamientos Generales para Educación Intercultural Bilingüe de las Niñas y los Niños Indígenas es precisamente el fortalecimiento de la identidad étnica (SEP, 1999). Cuestión que me llevó a interesarme en la discusión teórica del tema para descubrir si los significados, los objetivos y contenidos escolares de la EIB tienen una relación muy estrecha con la conformación de la identidad étnica y la persistencia de la lengua indígena.

Introducción

En este artículo se aborda la relación existente entre la identidad étnica de las y los niños mayas del estado de Yucatán y la educación intercultural bilingüe, a partir de una investigación realizada en mi formación doctoral. El objetivo del estudio fue analizar desde un enfoque antropológico los vínculos existentes entre la identidad étnica de las y los niños mayas y la educación intercultural bilingüe. Trataremos de resumir los resultados en este texto, así como las aportaciones encontradas desde el marco teórico y práctico que se pudo hacer de la identidad étnica y de la educación intercultural bilingüe a través de una mirada antropológica. El estudio se efectuó en la escuela primaria bilingüe “Batalla de Puebla” de la comunidad de Xaya, en el municipio de Tekax de Álvaro de Obregón, que se ubica al sur del estado de Yucatán.

El trabajo de corte cualitativo, enmarcado en el paradigma interpretativo, se apuntala en la antropología cultural y simbólica, así como en la fenomenología social, el interaccionismo simbólico y la etnografía, que se articulan por su convergencia epistémica dentro de la ciencia social interpretativa (Bertely, 2000: 21). Cada una de estas disciplinas aportó determinados referentes teóricos para la comprensión de los conceptos estudiados.

La complejidad de los conceptos de identidad étnica y educación intercultural bilingüe llevo a la exploración de estas nociones y la reflexión acerca de sus significados en el ámbito educativo mexicano y de sus implicaciones en el desarrollo teórico de los mismos. En este sentido vemos la relación de la cultura con la construcción de la identidad, y el debate de la interculturalidad como propuesta educativa para una sociedad más igualitaria, incluyente y justa.

Un punto de partida

Pensamos que la cultura, y sus vínculos con la conformación de la identidad étnica, forman parte de un extenso campo de estudio, y este mismo sirve para abrir nuevas rutas de investigación desde diversas disciplinas que contribuyan al análisis de la educación intercultural bilingüe que en México aún no se consolida, y la posibilidad de fortalecer la identidad étnica de las y los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje se pudo observar que es remota, se carece de formas de intervención docente que promuevan el desarrollo de la identidad étnica. Hemos intentado reflexionar acerca del modo en que ha ido gestándose desde sus inicios, en el discurso pedagógico, la preocupación y la atención hacia lo cultural y lo identitario, cómo se ha construido y en qué elementos conceptuales se ha sustentado. Para ello situamos nuestra reflexión en torno a los supuestos teóricos de la interculturalidad y de su posibilidad como alternativa pedagógica para la inclusión cultural. Somos conscientes de que en el marco de este trabajo no hemos abordado la totalidad de las esferas que configuran la realidad intercultural en la escuela y el aula. El campo de investigación es amplio, la riqueza de textos y programas es muy extensa. De ahí que algunos temas hayan quedado simplemente anotados, o indicados en el texto.

El análisis de los conceptos de identidad étnica y educación intercultural bilingüe implicó partir de un concepto más amplio, la cultura, de “filiación antropológica incuestionable, sus diferentes conceptualizaciones teóricas, sus implicaciones metodológicas y sus innegables derivaciones ideológicas son elementos imprescindibles

para comprender los actuales planteamientos del multiculturalismo y la interculturalidad” (Tirzo y Hernández, 2010:13), conceptos también permeados por las teorías de las identidad.

En la historia de la evolución del término *cultura* “ni los clásicos, ni los antropólogos han manejado un concepto unívoco de cultura” (Besalú, 2002). Tirzo y Hernández argumentan que con el desarrollo de la antropología se diversificaron las posiciones en torno a la cultura, cuestión que dio origen a las corrientes antropológicas. En este proceso, el término ha tenido diferentes connotaciones dependiendo del momento histórico. Un punto de partida lo constituye la primera formulación del concepto antropológico de cultura registrada en 1871 por Edward Taylor: “La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (citado en Giménez, 1987:1).

Nudos entre cultura e identidades

Para explicar los vínculos de la cultura con la identidad étnica consideré la propuesta de Giménez, quien afirma que la identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos, es decir, el lado subjetivo de la cultura, la cultura interiorizada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos inmersos en procesos de globalización en las esferas de lo económico, de lo político, lo social y cultural, que están modificando las formas de pensamiento expresadas en la vida cotidiana (Castells, 2001). En el sentido opuesto ha permitido el surgimiento de expresiones vigorosas de identidad colectiva y movimientos de resistencia en diferentes espacios, desde la familia, la etnia, lo local, desafiando la fuerza de los cambios por medio de mecanismos de adaptación y resistencia que han dado paso a la redefinición de nuevas identidades en contextos multiculturales y multilingües. En ese mismo orden de ideas, Roberto Cardoso de Oliveira (1976) expone que la identidad étnica se construye como resultante de una estructuración ideológica de las representaciones colectivas derivadas de la relación diádica y contrastiva entre un “nosotros” y un “los otros” en las sociedades, para expresar su alteridad frente a otras identidades, a la diferencia, a lo diverso de otras relaciones durante las interacciones y los intercambios entre y con otros grupos sociales.

Después de escudriñar acerca de las nociones de identidad étnica decimos que la identidad es una construcción sociocultural, incluye la incorporación de elementos culturales, históricos, sociales e intersubjetivos, mediante procesos de adhesión y/o oposición a otros. La noción de identidad se refiere a una cualidad o un conjunto de cualidades con las que una persona o un grupo de personas se identifican y se definen a sí mismos. Así la identidad étnica está constantemente en proceso de construcción y articulación, es un concepto ampliamente dinámico. De esta manera, las niñas y los niños mayas son capaces de articular identidades étnicas, y se van adaptando y articulando a los tiempos y situaciones actuales.

Vínculos entre identidad étnica y Educación Intercultural Bilingüe

En la conformación de las identidades la educación juega un papel preponderante, por lo que se mencionará algunas políticas públicas educativas de asimilación, incorporación e integración que han sido impulsadas por el Estado Mexicano hacia los grupos étnicos, sus objetivos, sus metas, y cómo ha sido la relación que existe entre las políticas y las prácticas pedagógicas de los sistemas educativos instrumentados (Nahmad, 1982). En los ochentas esta tarea correspondió a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que creó una educación bilingüe bicultural cuyos objetivos y metas a alcanzar eran que toda la población hablante de lengua indígena se castellanizara, y por lo tanto la pérdida de la identidad, propósito no alcanzado. Este modelo educativo dio un giro con el reconocimiento del carácter multicultural y pluriétnico de la nación, y al adquirir “el compromiso de desarrollar una acción educativa que promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indios y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional” (SEP, 1999: 17), acción llevada a cabo por la Dirección General de Educación Indígena. Con este reconocimiento surgen las políticas de preservación de las lenguas, culturas e identidades de las poblaciones originarias, junto con el fomento de la comunicación intercultural y multilingüe, y el abatimiento de rezagos sociales y educativos (Muñoz, 2002). Aunque dos procesos negativos atraviesan cualesquiera de las resoluciones: uno, a nivel de las sociedades modernas, es la ausencia de bilingüismos estables y armónicos; y dos, las lenguas étnicas maternas y los bilingüismos regionales y comunitarios subsisten todavía en condiciones de discriminación y marginación (Muñoz, 2002).

Es decir, no es seguro que la población discriminada se apropie de los cambios jurídicos e institucionales favorables a la construcción y participación en una sociedad multicultural plural, debido a que perciben convergencias entre las reformas constitucionales y el neoindigenismo del Estado con el ajuste económico, la apertura neoliberal y los costos económicos y sociales que ellos provocan (Muñoz, 2002).

En suma, las reformas educativas sensibles a la diversidad han asumido la utopía de la sociedad multicultural armónica y democrática con la lógica de las economías abiertas, que pueden afrontar subsidios para la pobreza y las inequidades. Los objetivos de justicia y dignidad para un gran número de pueblos indios y afroamericanos y de movimientos sociales se sustentan en categorías de participación y de vinculación con sus necesidades. Pero las retóricas sociopolíticas producen una convergencia de forma, pues coinciden en el reconocimiento de las identidades, en el replanteamiento del aprendizaje y la formación a partir de los estilos culturales. Todo esto ha comenzado a materializarse en la última década, en nuevas bases jurídicas y en políticas públicas de educación escolarizada, revertiendo progresivamente un adverso proceso en la educación pública que se remonta al primer cuarto del siglo XX (Muñoz, 2002).

Por tanto, la apertura y el pluralismo de las políticas públicas culturales y educativas, a corto plazo, dependerán más bien de negociaciones políticas que de razones educativas (calidad, equidad, pertinencia) (Muñoz, 2002:14).

En la actualidad la tarea educativa de la población indígena recae en la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB), instancia derivada de la fusión entre la Dirección General Educación Indígena (DGEI) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEDIB), encargada de normar la atención educativa de la población indígena, afromexicana, migrante, y de jornaleros agrícolas, con pertinencia cultural y lingüística, y que tiene también como propósito transversalizar el enfoque intercultural en todos los niveles y modalidades de la educación básica del Sistema Educativo Nacional (<https://educacionbasica.sep.gob.mx/direccion-general-de-educacion-indigena-intercultural-y-bilingue/>).

Educación Intercultural, una propuesta global

Después de revisar las nociones teóricas en cuestión y acercarnos a su significado, asumimos que la interculturalidad surge como una propuesta teórica orientada a mejorar las relaciones de convivencia entre pueblos y culturas diferentes, un nuevo enfoque en el ejercicio de las relaciones humanas que busca superar la dominación de

unos pueblos sobre otros, perfilando caminos hacia un mejor entendimiento y comprensión mutua en las sociedades multi o pluriculturales. Es también un término en gestación del que solo se puede señalar algunas cualidades como la de introducir una perspectiva dinámica de la cultura y de la conformación de la identidad. Asimismo, creemos que como propuesta pedagógica ha resultado en un discurso centrado exclusivamente en la atención a los grupos étnicos. Cuestión que nos lleva a indicar que el reclamo de la diferencia acaba por construir una diferencia imaginaria, diferencia representada sólo por unos grupos sociales determinados, por lo que concluimos que en Yucatán y en México aún no es posible hablar de un modelo de educación intercultural bilingüe, aunque se haya adoptado tal enfoque para enfrentar un viejo problema, la diversidad cultural y lingüística del país “ya que nunca se ha logrado conformar un sistema educativo que de cuenta de las necesidades de los grupos étnicos” (Comboni, 2002: 334).

Pensamos que para avanzar en la construcción de la EIB se necesita de tres condiciones, primero profundizar en los elementos teóricos que sustentan el discurso intercultural bilingüe y de la identidad desde una perspectiva dinámica y global que dé cuenta de las nuevas necesidades educativas en el marco de sociedades más heterogéneas e interdependientes. Segundo, adquirir conocimientos sobre sociedad, lengua y cultura del o los pueblos indígenas que corresponda, e integrar los saberes, conocimientos y experiencias de cómo articular la identidad y la cultura en el proceso educativo. Tercero, que el Estado asegure el reconocimiento legal y la promoción del desarrollo de las culturas e idiomas indígenas mediante normas que orienten la práctica educativa intercultural bilingüe, que es un desafío. Se insiste en la reconstrucción y fomento de la historia desde la óptica de los pueblos indígenas, y se pide la inclusión en el sistema educativo nacional de contenidos tendientes a que los ciudadanos no indígenas accedan a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas que los capacite para valorarlas positivamente, en el entendido que la EIB no es exclusiva de la población indígenas.



Salón de clase. Escuela Primaria Bilingüe “Batalla de Puebla”. Foto: *María Bonifacia Chi*.

La cuestión del bilingüismo en educación es aquella que atiende y potencia el desarrollo de dos lenguas en el proceso educativo. En México se introdujo para el mejoramiento de la educación de los indígenas, el desarrollo y mantenimiento de las lenguas indígenas. Pero en la cotidianidad del aula el uso de la lengua indígena es bastante esporádico, la lengua de enseñanza continúa siendo el castellano. Si bien se reconocen esfuerzos por revitalizar el idioma indígena, también es importante reflexionar qué aspectos y momentos de la vida humana lo mantendrán vivo. Un sistema educativo bilingüe no puede ser llamado bilingüe si hace uso parcial de la lengua indígena, práctica habitual en las escuelas de educación indígena que han querido introducir la enseñanza escolar de las lenguas indígenas. Para la contextualización nos remitimos a hechos históricos que permitieron la ejecución de políticas educativas y del lenguaje a principios del siglo XX, para asimilar, integrar e incorporar a la población indígena al estado nacional, con el anhelo de lograr la unidad nacional, acabar con el problema indígena, conceptualizado como obstáculo para el desarrollo del país, para llegar al siglo XXI. En los 90 se empiezan a implementar opiniones de tolerancia y respeto por los pueblos indígenas, incorporando así la concepción de diversidad cultural, que implicó una mayor visibilización de los pueblos indígenas, por lo que el estado buscó armonizar sus relaciones con los pueblos indígenas. Para lograrlo implementó en la educación la EIB como política educativa para los indígenas, focalizada en escuelas del subsistema de educación indígena, y como una propuesta educativa que favoreciera una educación plural que evitara la estigmatización de los sujetos de la educación. Un modelo educativo que propiciara el enriquecimiento cultural de los individuos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la

participación y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad social de ciertos colectivos en nombre del reconocimiento de su identidad. Del análisis expresamos que no existe claridad sobre a qué modelo de educación intercultural se está apostando, la noción es amplia e imprecisa; si bien es para la población indígena no es exclusiva. Si desde su formulación existen vacíos, su significado entre los profesores se complica, ¿Cómo deducen cuál enfoque pretende darse a la EIB en el aula, puesto que se desconoce qué se entiende por ella, cómo se da en la actualidad y cómo se espera que se dé en el futuro? ¿Qué aportes puede significar para cada cultura? Es preciso impulsar entre los docentes actitudes interculturales y bilingües, con capacidades innovadoras para encausar aprendizajes que promuevan una identidad étnica, cultural y lingüística sólida y armónica que les permita desarrollar una intervención docente desde y con la cultura. Hecha la exposición así, señalamos que el reconocimiento y valoración de la identidad étnica no es interculturalidad, es un avance previo, lo intercultural requiere de relaciones e intercambios reales entre un “nosotros” y “otros”.

Escenarios de encuentros y desencuentros

Continuamos con los contextos de enseñanza y aprendizaje, cómo se llevan a cabo las prácticas pedagógicas de la EIB en la escuela y las aulas, partir de considerar la EIB como el proceso a través del cual los individuos recuperan los conocimientos, saberes y tecnologías propios de su medio, cómo integran de manera crítica los conocimientos de la ciencia y tecnología occidentales que les permitan construir formas de desarrollo con identidad y de establecer en el aula relaciones de igualdad, romper asimetrías hasta hoy presentes en las aulas de educación indígena. Tarea que implica el conocimiento de las y los profesores sobre las razones prácticas que respaldan la utilidad de la EIB en el aprendizaje de las alumnas y los alumnos. Buscar estrategias que lleven a los educandos a descubrir su identidad e identificarse. Los contenidos escolares y las prácticas pedagógicas articuladas con el modo de vida donde se desenvuelven las y los estudiantes. El estudio nos reveló que la concepción que tienen las profesoras y los profesores sobre la EIB, consiste en rescatar elementos de la cultura de los pueblos y la lengua indígena. Implica una motivación por recuperar aquello que se considera como perdido en el pasado, por lo que, bajo esta lógica, suele reducirse a un conjunto de características, generalmente costumbres, que deben ser tomadas del pasado y traídas al presente. Asimismo, inferimos que existe una tendencia a la folklorización de las prácticas culturales que se incorporan a la escuela y el aula, que las conduce a perder su eficacia simbólica, su poder político, su sentido. Deslegitima los procesos históricos y las

posibilidades de sus miembros de desenvolverse en otras esferas socioculturales, políticas, económicas. Por parte de los alumnos hay disposición de aprender, en el ambiente escolar se percibe tolerancia y respeto entre los sujetos. No estamos generalizando que sea igual en otros lugares, ya que cada centro educativo tiene sus especificidades dependiendo de la perspectiva del docente frente a la vida escolar y comunitaria.



Edificio actual de la Escuela Primaria Bilingüe "Batalla de Puebla". Foto: *María Bonifacia Chi*.

A nuestro entender hay dos fortalezas que pueden ayudar a concretizar la EIB en Yucatán: uno, la sensibilización de los directores, que se encuentran motivados aunque tengan limitado conocimiento de la EIB y lo que implica su proceso de implementación, y dos, el contexto escolar y de la comunidad en general muestra apertura hacia la EIB. Pero no es suficiente, se necesita de la disposición de todos los componentes de la sociedad. El estudio contribuye a entender el contexto de las dinámicas identitarias de las y los niños mayas frente a los cambios y transformaciones asociados al mundo globalizado para aproximarnos a los mecanismos que permiten la reconfiguración o inserción de nuevos elementos culturales que dan sentido a nuevas identidades en nuevas realidades sociales.

Los mayas de la comunidad de Xaya y demás pueblos de Yucatán todos los días afrontan relaciones sociales, económicas y políticas en un contexto marcado por la discriminación, exclusión, y marginación, que ha generado una profunda transformación en los imaginarios de las personas, creando sentimientos y emociones muchas veces opuestos o encontrados, expresadas en la negación o exaltación de las diferencias culturales.

Nuestro estudio contribuye a la exploración de esos mecanismos. Partimos de la concepción que la conformación de la identidad ocurre en espacios y situaciones, algunas caracterizadas por tensiones y conflictos, como la escuela. De la exploración realizada hallamos que algunos mecanismos de conformación de identidad étnica se cimentan en las relaciones e interacciones entre los actores sociales y culturales en los planos simbólico y social. Estos mecanismos posibilitan la vinculación de los elementos culturales del pasado y del presente. En primera instancia existe un acervo de conocimientos y saberes indígenas, así como sus formas de transmisión a las generaciones nuevas y el potencial de recrearlas en diferentes ámbitos como la familia núcleo, imprescindible para la reproducción y transmisión del conocimiento. Ahí se toma la decisión de cómo y qué elementos se incorporan a la cultura, en otras permite mantener un tronco común hacia el pasado. Sin embargo la escuela no toma en cuenta esos contenidos para fortalecer la identidad.

En Xaya se ha ido incorporando la actividad citrícola, que ha provocado un acelerado proceso de cambio de la estructura de la posesión de la tierra, al que se suman los procesos de transformación en el trabajo agrícola, y la inserción de un nuevo patrón económico. Modificó también la economía de subsistencia incidiendo en el trabajo de la milpa, pero también ha propiciado la transferencia de los conocimientos tradicionales sobre la milpa al cultivo de cítricos. En la milpa se aprende a sentir, pensar y ser maya, a través de las prácticas simbólicas y rituales, del cuidado y manejo de la naturaleza. Un ámbito más lo constituye la comunidad, enseña la comunicación, la convivencia en planos de igualdad, el respeto, los principios de reciprocidad, la colaboración, actitudes de tolerancia con los demás miembros del grupo. Mientras que en la escuela se enseña en un contexto de tensión y conflicto, saber leer y escribir provoca la sensación de ser aceptado en el mundo no indígena y los que lo logran tienen acceso a bienes y servicios valorados socialmente.

Conclusiones

El fortalecimiento de la identidad étnica requiere de los dos componentes, como lo explicitamos en el diagrama siguiente:



Queremos referir cómo las niñas y los niños mayas conforman su identidad frente a la existencia del “otro”, que es su maestro, y los contenidos escolares, lo “otro”, es la escuela y son los medios de comunicación masiva.

Asimismo, se pretende dar cuenta de la existencia de una serie de elementos que han servido, en gran medida, para mantener y recrear la identidad étnica maya, comparten una historia común, en definitiva, asumiendo nuestra identidad étnica no como parte de un pasado, sino como elemento significativo del presente y del futuro.

En este sentido se concibe a la EIB como una educación que forme personas respetuosas y tolerantes, conscientes de la existencia de culturas diferentes, y que, además, cree individuos que puedan desarrollarse en ámbitos diferentes de la sociedad. Todavía no se puede hablar de EIB, por ahora apenas inicia la educación intercultural, porque hablar de educación intercultural bilingüe es mucho más amplio, no solo consiste en hablar la lengua indígena de forma esporádica y en algunos temas particulares. Para hablar de educación bilingüe hay que tener un amplio dominio de los dos idiomas tanto de forma hablada como escrita.

Para el desarrollo de la EIB hay que generar mecanismos de transmisión del conocimiento local y ancestral en el proceso educativo, acercar a los padres de familia a la escuela, en el sentido que en el núcleo familiar o en la comunidad se encuentran los procesos de transmisión de la cultura y lengua. Así también quiero reconocer que existe la necesidad del mejoramiento y la producción de nuevas estrategias de transmisión del conocimiento, no sólo para su conservación, sino para enriquecerlo y adaptarlo a las exigencias actuales del mundo global. Finalmente expresamos que no es posible pensar en una educación en la que el individuo permanezca idéntico a sí mismo a lo largo del proceso educativo. La perspectiva intercultural bilingüe no puede devenir en un tratamiento pedagógico en el que solo se contemple el pasado de las identidades étnicas, sino que debe ser entendida como un proceso de recreación y reconstrucción en el que se dé cabida a lo propio, ya que la identidad se fundamenta en la coparticipación de una cultura propia común que define los límites del sistema social de un grupo étnico

(Barth, 78; Bonfil, 1989) y lo ajeno, para asumirla como una posibilidad de continuar aprendiendo. Como los sujetos que son capaces de utilizar sus referentes de identidad maya para ir construyendo nuevas identidades en el proceso educativo de la EIB.

Concluimos también que ser maya o no ser maya es cuestión generalmente inconsciente, es una forma de vida en la cotidianidad los *wiiniko'ob*, no se detienen a reflexionar por qué realizan determinada actividad, sino que actúan bajo sus impulsos condicionado por el 'deber-hacer' y lo aprendido a hacer, en su vivir diario, en su contexto físico y social. Entendemos que la identidad se construye todos los días y por toda la vida.

Los mayas actuales han asumido ser *wiinic* —persona—, marcan su diferencia con los *ts'ulo'ob* los otros; la palabra *wiinic* es genérica, se usa tanto para referirse a las mujeres como a los hombres, los mayas como grupo se autonomban *maya wiiniko'on* —somos mayas—, así se identifican de otros grupos y la de sociedad en general. Los niños han aprendido a ocultar su identidad maya en determinadas situaciones y cuándo mostrarla con orgullo. Ser o no ser maya Miguel Alberto Bartolomé (2000) expresa que es un acto de afirmación o de negación lingüística y cultural. Este acto supone tanto la aceptación de un estilo de vida alterno como la negación de lo propio, incluyendo la no enseñanza de la lengua indígena a sus hijos.

Bibliografía

Bartolomé Pina, M., Cabrera, F., Espín, J.V., del Campo, J., Marín, M.A. Rodríguez, M., Sandín, M.P. y Sabariego, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. CIDE (España).

Barth, F. (1978). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Fondo de Cultura Económica.

Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.

Bertely Busquets, M. y González Apodaca, É. (2004). Experiencias hacia la interculturalidad de los procesos educativos. Reporte de la década de los noventa. En I. Hernaiz (coord.), *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe* (pp.19-106). IIPE – UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.

Bonfil Batalla, G. (1989). *México profundo. Una civilización negada*. Grijalbo.

Cardoso de Oliveira, R. (1976). Identidad étnica, identificación y manipulación. *América Indígena*, 31(4), 923-953.

Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2: El poder de la identidad*. Alianza.

Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (s.f.). *Quiénes somos*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/direccion-general-de-educacion-indigena-intercultural-y-bilingue/>

Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. [Conferencia]. III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales. https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=70

Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Revista de la Frontera Norte*, 9(18), 9-28.

Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura. Volumen I*. CONACULTA / ICOCULT.

Muñoz Cruz, H. (2002). La diversidad en las reformas educativas interculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/58>

Nahmad Sittón, S. (1982). Indoamérica y educación: ¿Etnocidio o Etnodesarrollo? En A. P. Scanlon y J. Lezama Morfín (eds.), *México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural* (pp. 21-44). Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (1999). *Lineamientos Generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*.

Tirzo Gómez, J. y Hernández, J. G. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, 17(48), 11-34. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/4000>

1. Profesora jubilada de la Secretaría de Educación | Correo: bonifacia.chi@icloud.com ↑

Inauguración del Programa de Etnolingüistas (XI)

Guillermo Bonfil Batalla^[1]

CIS-INAH^[2]



Foto: Instalaciones del CREFAL tomada de su sitio web.

El jueves 12 de julio se inauguraron formalmente los cursos de este programa en el auditorio del Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL), en Pátzcuaro, Mich. Asistieron a la ceremonia los señores Fernando Solana, Secretario de Educación Pública, Roger Díaz de Cossío, Subsecretario de Cultura y Recreación, Ignacio Ovalle Fernández, Director General del Instituto Nacional Indigenista, Rodolfo Stavenhagen, Director General de Culturas Populares, Salomón Nahmad, Director General de Educación Indígena, Gilberto Garza Falcón, Director interino de CREFAL, así como un representante del Gobernador del estado de Michoacán, el Dr. Guillermo Bonfil, Director del CIS-INAH, el Mtro. Luis Reyes García, Coordinador del Programa, y un crecido número de invitados especiales.

El Lic. Víctor de la Cruz Pérez, integrante del programa, actuó como maestro de ceremonias e hizo la presentación de los miembros del presidium y de los representantes de cada uno de los siete grupos lingüísticos indígenas que participan en el programa, quienes dieron un mensaje de bienvenida en sus respectivas lenguas: maya, mixteco, nahua, otomí, purépecha, totonaca y zapoteca. El representante del

grupo tarasco habló en español a nombre de todos sus compañeros. A continuación, el Dr. Guillermo Bonfil Batalla y el Lic. Ovalle tomaron la palabra y el Lic. Solana declaró inaugurados los cursos. Reproducimos a continuación el discurso del Dr. Guillermo Bonfil:

Señor Secretario de Educación Pública,
Señor Subsecretario de Recreación y Cultura de la SEP,
Señor Director del Instituto Nacional Indigenista,
Señor representante personal del Gobernador de Michoacán,
distinguidos invitados,
compañeros participantes en el Programa de Formación Profesional de
Etnolingüistas,
amigos todos:



Desde hace casi 500 años, cuando los españoles invadieron el territorio que hoy es México, se estableció un sistema de dominación sobre la población llamada (a partir de entonces) india o indígena; ese sistema todavía no ha sido erradicado de manera total y definitiva. Un recurso importante de esa estructura de dominación colonial ha sido siempre la educación, diseñada para los indios, pero nunca por ellos mismos. Una educación que en la época virreinal no ocultó ni enmascaró sus propósitos de convertir a la población nativa, a los pueblos indios, en dóciles instrumentos para producir una riqueza que les estaba vedada; una enseñanza con contenidos ajenos y enajenantes, encaminada a borrar la memoria histórica; a fomentar, no lealtades, sí sumisión; una educación, en fin, que lejos de proponerse el desarrollo libre de las capacidades sociales e individuales, castraba esas potencialidades e imponía una conciencia de inferioridad ante la cultura europea, la religión católica, la raza blanca y todos los atributos que los colonizadores se asignaban a sí mismos y que consideraban, por razón divina o por la simple fuerza, definitiva e incuestionablemente superiores a los de los pueblos conquistados.

La independencia política y los grandes movimientos sociales que de manera significativa han modificado las condiciones de la nación mexicana, no se han traducido en forma automática en una descolonización real de la población indígena. La educación misma, a pesar de haber cambiado radicalmente de propósitos y de orientación, no ha podido eliminar, en cuanto a la educación indígena se refiere, la enorme carga irracional que acumuló durante el virreinato: los prejuicios, las valoraciones negativas, el paternalismo, la imposición de ideas y modelos que sin ningún análisis crítico se afirman

como superiores. Es verdad: hoy, a diferencia de hace apenas unas décadas, hay más de veinte mil maestros y promotores bilingües empeñados en la tarea de llevar la escuela a las comunidades indias; es verdad, también, que se han multiplicado los servicios escolares en las regiones indígenas y que hay un creciente número de jóvenes de esas etnias que han terminado o están cursando los ciclos de enseñanza media y superior; es verdad que se han hecho esfuerzos por producir materiales didácticos bilingües para adecuar la enseñanza de los primeros grados a las condiciones culturales, sociales, económicas y lingüísticas de los grupos indígenas mayoritarios. Es verdad: el esfuerzo ha sido grande y los resultados son visibles. Pero también es verdad, y es indispensable reconocerlo así, que, salvo aislados, aunque muy significativos ensayos, en toda la concepción de la educación indígena los indios siguen siendo la población a educar. No se ha planteado seriamente el problema de que ellos mismos tienen mucho y muy importante que decir sobre qué tipo de educación requieren, con cuáles contenidos y modalidades; por otra parte, no se ha asumido tampoco el hecho de que las culturas indias poseen un caudal riquísimo de conocimientos acumulados históricamente, que no ha podido florecer más debido a la opresión a que están sujetos, en todos los órdenes de la vida, los pueblos que las portan y las transmiten. Esas culturas no son reliquias históricas ni curiosidad folclórica: son la base, el tronco en el que deberán injertarse los conocimientos y tecnologías universales, si se quiere que ese trasplante fructifique. Son culturas vivas y dinámicas, con la misma potencialidad que cualquier otra cultura. Si aparentan ser-conservadoras y estáticas, es porque desde hace casi cinco siglos han sido asediadas, agredidas y discriminadas; se les ha obligado a estar a la defensiva, convertidas en culturas de resistencia cuya función primordial es garantizar la supervivencia del grupo social. Pero estas culturas, como los pueblos que las comparten, tienen todas las capacidades para desarrollarse en el mundo de hoy, para actualizarse históricamente y aportar alternativas para la solución de problemas comunes. Más aún: tienen el derecho a probarlo y a probarse a sí mismas.

Estas ideas generales, breves y toscamente expuestas aquí, están en la médula y en la raíz del Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas, que hoy se inaugura. Queremos colaborar en un esfuerzo colectivo encaminado a estimular el desarrollo étnico y lingüístico de los pueblos indios de México.

La iniciativa para organizar este programa fue del Instituto Nacional Indigenista y, de manera más precisa, de su Director General, el Lic. Ignacio Ovalle Fernández. En este caso, por fortuna, junto con la iniciativa vino la decisión del propio INI de apoyar totalmente al programa y financiar sus costos directos. La Secretaría de Educación Pública, por acuerdo de su titular el Lic. Fernando Solana, apoyó de inmediato el

proyecto; la Dirección General de Educación Indígena participó activamente en su formulación y concedió las comisiones de 69 maestros bilingües y la Secretaría de Educación Pública gestionó que el CREFAL pusiese gentilmente a disposición del programa los locales necesarios y otros recursos de apoyo y colaboración. El CIS-INAH aceptó con entusiasmo y convicción la responsabilidad de llevar a cabo el programa, lo que implica un compromiso de fondo con el que todos los participantes nos sentimos y declaramos incondicional y definitivamente solidarios.

¿De qué se trata? ¿qué se pretende con el Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas? En pocas palabras, aspiramos a crear un espacio intelectual y de acción práctica en el que un grupo de estudiantes que son originarios de diversas comunidades indígenas, que manejan tanto su lengua materna como el español, que conocen su cultura y se interesan en ella, que han concluido al menos los estudios medios superiores y, sobre todo, que se mantienen identificados con los problemas de sus propios grupos y están dispuestos a comprometerse en la búsqueda y puesta en práctica de soluciones para ellos; se trata de que ese grupo, digo, junto con un equipo de profesores especialistas en distintas disciplinas sociales y un cuerpo de jóvenes egresados de diversas carreras, intercambien experiencias y conocimientos, se apoyen y orienten mutuamente, enseñen y aprendan de manera simultánea, para lograr, como primer objetivo, que los estudiantes alcancen una formación profesional en nuevo campo que, convencionalmente, estamos llamando Etnolingüística. Esta disciplina profesional está compuesta por conocimientos de la lingüística, la antropología social y la etnohistoria, que deberán integrarse en la perspectiva que emerge de la cultura y la experiencia histórica de cada grupo étnico representado en el curso.

Necesitamos ser coherentes con los planteamientos iniciales y queremos avanzar por el camino de la descolonización intelectual. Por eso, no aceptamos de antemano que la antropología, la historia y la lingüística que se han construido a partir del estudio (por otros) de los pueblos indígenas, sean necesaria e incuestionablemente las únicas ni las más válidas desde la perspectiva de los propios pueblos indígenas. Ya se ha dicho muchas veces: la historia la escriben los vencedores; la antropología es hija directa del colonialismo, etcétera. Necesitamos otra cosa. Este espacio intelectual y práctico que es el programa quiere crear las condiciones para lograr una asimilación discriminada, crítica, de los conocimientos y procedimientos útiles de esas disciplinas, a partir de las prioridades y perspectivas de cada grupo, de cada cultura. Se trata de contribuir a crear, en base a una reflexión y un análisis colectivo y sistemático, una ciencia plural, ajustada a las necesidades y las condiciones concretas de cada grupo, válida, eficaz y legítima en los

términos universalmente aceptados, pero a la vez profundamente arraigada, y por eso, original. Es, en fin, un proceso de apropiación intelectual, no de imitación y mucho menos de imposición.

Quienes hemos participado en la formulación inicial de este programa estamos profunda y absolutamente convencidos de que este camino conduce a la formación de cuadros intelectuales y profesionales que son indispensables en esta etapa del desarrollo del país y, especialmente, de los grupos étnicos indígenas que de él forman parte. También estamos convencidos de que no es el único; pero queremos recorrerlo.

Por su propia naturaleza, este es un programa abierto, que deberá irse creando diariamente, contando cómo única guía inalterable con sus objetivos finales. No admitimos improvisaciones, pero sí afirmamos la necesidad de innovar y corregir las ideas que surgieron tras una mesa de trabajo, conforme lo recomiende la experiencia cotidiana.

Nuestro programa ha sido objeto de críticas de diverso orden desde el momento mismo en que se comenzó a planear. Hemos recogido todas esas críticas y las tomamos en cuenta. Algunas las hemos incorporado, porque enriquecen y mejoran el programa. Otras no pretenden eso, porque parten de la negación absoluta de los objetivos propuestos, desde posiciones de principio que no reconocen trascendencia alguna al fenómeno del pluralismo étnico y, en consecuencia, rechazan cualquier proyecto que, como éste, concibe que la solución de los problemas indígenas exige la participación efectiva de los propios indígenas y en sus propios términos, es decir, pasando por su especificidad histórica y cultural. A quienes sostienen tales puntos de vista contrarios sólo podemos remitirlos a los resultados que aquí se obtengan; antes de eso, no parece haber terreno común para una discusión fructífera.

Afirmamos que todos los sectores que forman la sociedad mexicana, y en este caso especialmente los grupos étnicos indígenas, tienen derecho a participar en los análisis, las decisiones y la ejecución de las medidas encaminadas a resolver sus problemas; y que esa participación exige la formación y el reconocimiento de sus propios cuadros técnicos, profesionales e intelectuales, que sean propios no sólo por el hecho biológico de haber nacido en su seno, sino porque asuman la función de formular, en sus respectivos campos de acción y de interés, las estrategias adecuadas, a partir de la perspectiva que demandan las condiciones concretas (históricas, sociales, ideológicas, económicas) de sus propios pueblos.

Quiero, para concluir, extender la más cordial bienvenida a los estudiantes del programa. Nuestro compromiso de principio ante ellos, sobre el que descansa todo lo demás, es el de garantizarles que nunca serán el objeto, sino el sujeto de este programa.

Muchas gracias a todos por su asistencia a este acto inaugural.

Fuente: Noticias del CIS-INAH, vol. II, núm. 3 (9), mayo-junio-julio, 1979.

1. Director del Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH). Discurso pronunciado con motivo del Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas el 12 julio de 1979 en Pátzcuaro, Michoacán. [↑](#)
2. En 1980 el CIS-INAH cambia su nombre a Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). [↑](#)