



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA  
HISPÁNICA**

Las políticas del lenguaje en México y sus impactos  
en Santa María Coronango, Puebla: Un recuento  
histórico y testimonial desde sus pobladores

**TESIS**

Para obtener el título de:

**Licenciado en Lingüística y Literatura  
Hispanica**

**P R E S E N T A**

Eduardo Flores Cuautle

**DIRECTOR(A) DE TESIS**

Dra. Elizabeth Martínez Buenabad



H. PUEBLA DE ZARAGOZA, JUNIO 2022

*Para los que están y estuvieron conmigo.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Este ha sido un trabajo que ha tomado su tiempo y que no pudo realizarse sin la ayuda de las personas que han estado conmigo. En primer lugar, agradezco a mis padres, el apoyo incondicional en toda la licenciatura y en todo lo que he hecho en el transcurso de ella, además de su paciencia en mi trabajo de tesis. Igualmente, a mi asesora de tesis, Elizabeth Martínez Buenabad, por haber aceptado mi proyecto de tesis, por sus revisiones, sus consejos, su preocupación y su paciencia en todo mi proceso de investigación.

De igual forma quiero agradecer a mis profesores que me han encaminado en este amplio y muchas veces confuso camino que es la lingüística y literatura; a las profesoras Karina Fascinetto y Tanya González, quienes me motivaron a tenerle un aprecio a la lingüística. A Velia Torres Corona, con la quien pude trabajar en el proyecto de "México a través de sus lenguas", el cual me hizo reflexionar sobre las lenguas indígenas y su situación de desplazamiento y rechazo que sufre.

Gracias a mis compañeros de licenciatura por todos los momentos que pasé: Paloma, Luis, Gael, Alicia, Olga, Maryon, Ramiro, con quienes tuve buenas charlas, reuniones y congresos. En especial quiero mencionar a Amairani y Selene, con ellas asistí a mi primer congreso de lingüística, además de compartir otros congresos, actividades y trabajos.

También destaco al Colectivo Universitario por una Educación Popular y a la Brigada Interdisciplinaria Arturo Rivera, ya que gracias a ambos proyectos pude conocer a grandes personas, pude viajar a diferentes comunidades y reconocer la situación en la que nos encontramos socialmente, sin eso no sería lo que soy ahora.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a mi novia Vanessa, ya que con ella pasé la mayor parte de la licenciatura y es una de las personas que más me ha apoyado en todo lo que he hecho, gracias por los consejos, las salidas y el cariño que me has dado.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	7
Zona de estudio	7
Objetivo general	9
Objetivos específicos	9
Hipótesis	9
Justificación	10
Marco teórico	12
a) Lengua, cultura y pensamiento	12
b) Conflicto lingüístico	14
c) Actitudes lingüísticas	17
Metodología	21
Etnografía	21
Entrevistas de investigación	22
<b>PARTE I. ALGUNAS PREVISIONES SOBRE LAS POLÍTICAS DEL LENGUAJE EN MÉXICO: REVISION HISTÓRICA</b>	24
<b>PREÁMBULO</b>	25
<b>1. EL MÉXICO PRECOLIMBINO Y LA COLONIA</b>	35
1.1. La distribución de los pueblos en el periodo precolombino	35
1.2. La conquista y expansión de Nueva España	36
1.3. La población en la Colonia	40
1.4. La Colonia y su situación lingüística	43
1.5. Los últimos años de la Colonia	56
<b>2. EL MÉXICO INDEPENDIENTE, EL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO</b>	66
2.1. La búsqueda de la unidad nacional	68
2.2. La educación y los diversos métodos e instrumentos de instrucción elemental	71
2.3. La población categorizada en tres secciones dependiendo de las lenguas habladas	82
2.4. El problema de lo indígena: La brecha entre el indio imaginario y el real	85
2.5. Los avances científicos y la creación de la Academia de la Lengua Mexicana	93
<b>3. EL MOVIMIENTO DE REVOLUCIÓN MEXICANA Y EL MÉXICO POSTREVOLUCIONARIO</b>	96
3.1. Integración del indígena	97
3.2. Las escuelas normales rurales	103
3.3. Bilingüismo e indigenismo	105
3.4. Nuevas políticas educativas	114

3.5.La crisis del indigenismo	117
<b>4. EL MÉXICO DEL NEOINDIGENISMO Y EL PASO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE</b>	123
4.1.El neoindigenismo	123
4.2.Educación intercultural y bilingüe	125
4.3.La política de educación intercultural y bilingüe: críticas a la educación intercultural y bilingüe	137
4.4.Educación en lenguas extranjeras	147
4.5.El sexenio de Enrique Peña Nieto y la Reforma Educativa	150
<b>CONCLUSIONES</b>	155
<b>HISTORIA DE LAS POLÍTICAS DEL LENGUAJE: LÍNEA DEL TIEMPO</b>	159
<b>PARTE II. IMPACTOS DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y EDUCATIVAS EN LA ZONA DE ESTUDIO</b>	159
<b>5. SANTA MARÍA CORONANGO, PUEBLA: UN RECUENTO HISTÓRICO-ETNOGRÁFICO</b>	160
5.1.Algunas generalidades históricas sobre Santa María Coronango	160
5.2.Coronango en la actualidad	162
5.3.Los posibles factores externos que provocaron el desplazamiento lingüístico en Santa María Coronango	171
5.3.1. El tren como posible facilitador del desplazamiento lingüístico	174
5.3.2. La escuela, de ser una institución castellanizadora, a ser una herramienta para buscar una mejor calidad de vida	179
5.3.3. Los nuevos empleos de los habitantes de Santa María Coronango y sus vínculos con la ciudad y el español	182
5.4.Recapitulación	190
<b>6. LOS POBLADORES DE SANTA MARÍA CORONANGO Y SU MIGRACIÓN A LAS CIUDADES: ¿FACTORES DE DESPLAZAMIENTO DE LA LENGUA MATERNA?</b>	192
6.1.La migración en el desplazamiento del náhuatl en Santa María Coronango	192
6.2.Las causas sociolingüísticas en el desplazamiento de las políticas del lenguaje	198
6.2.1. Las políticas del lenguaje en el desplazamiento del náhuatl en Santa María Coronango	198
6.2.2. La dicotomía del náhuatl, de la apreciación a su poca utilidad	201
6.3.Recapitulación	206
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b>	208
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	214

# INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se centra en la historia de las políticas del lenguaje en México y su impacto en el desplazamiento de la lengua náhuatl en la localidad de Santa María Coronango, Puebla. Busco analizar las causas del desplazamiento posibles, tanto externas (por ejemplo el contacto con ciudades grandes como Cholula y Cuautlancingo, la cercanía con empresas e industrias, el comercio, las relaciones personales y la migración de sus habitantes a Estados Unidos) así como internas (la actitud de los propios hablantes frente al náhuatl, español e inglés) todo ello desde un punto de vista de la sociología del lenguaje y, más en particular la sociolingüística, disciplinas que estudian a la lengua en relación con las estructuras socioculturales (familia, escuela, iglesia, gobiernos etc.).

La tesis está dividida en dos Partes. En cada uno de ellos abordo ambos planos. El primer apartado trata la historia de las políticas del lenguaje contenida en cuatro capítulos. Cada capítulo representa una época histórica específica, desde la Colonia, pasando por la construcción de la República, la post-Revolución y la época contemporánea.

En el segundo apartado analizo el desplazamiento del náhuatl y contiene dos capítulos: la etnografía de Santa María Coronango y el análisis del impacto que tuvieron las situaciones sociales y las políticas del lenguaje en las actitudes lingüísticas de tres habitantes de la localidad.

El análisis de la historia de las políticas del lenguaje surge como una necesidad de reconocer los eventos que han sufrido hablantes de lenguas indígenas y entender la situación actual de desplazamiento de su lengua y el dominio del español que enfrentan. Además, relacionar las políticas del lenguaje con las actitudes de los habitantes de Santa María Coronango hacía el náhuatl y el español, ya que éstas ideas no surgieron en años recientes,

sino que se han reproducido de generación en generación. De igual forma, presentar las políticas del lenguaje como algo que no solamente se queda en los gobiernos y en las leyes, sino en las relaciones personales, comerciales, laborales o educativas que realizaron los hablantes.

La meta de la investigación es presentar una visión diferente a las investigaciones sobre el desplazamiento de una lengua indígena ante el español, y demostrar que los usos de la lengua son afectados por factores externos a la misma. Que las relaciones económicas, de trabajo y personales de una comunidad a otra obligan a los habitantes a elegir la lengua que deben utilizar o aprender, y si esta ya no es vista como útil, se pierde. También, que a partir de esta tesis las comunidades sean vista como sujetos de derecho con su propia historia y con diferentes relaciones con otras comunidades para poder ejecutar actividades de revitalización lingüística. Por último, este trabajo de investigación lo planteo para darle un nuevo punto de vista sobre cómo ha sido el desarrollo de las políticas del lenguaje en México, en las luchas de desplazamiento y resistencia, donde muchas veces hay actores que desconocíamos y estigmatizábamos.

## **La zona de estudio**

Elegí la localidad de Santa María Coronango (SMC) debido a que es el lugar donde habité toda mi vida. He visto sus cambios con el paso del tiempo, además, desconocía que los habitantes (incluso familiares míos) hablaran el náhuatl. Pero, al descubrir que mis bisabuelos fueron bilingües me motivó a explorar las causas por las cuales los hablantes bilingües no quisieron compartir su lengua con sus hijos, provocando un desplazamiento casi total de la lengua náhuatl.

## **Objetivo General**

Analizar las causas políticas, económicas, sociales y lingüísticas que provocaron el desplazamiento de la lengua náhuatl por el español entre los pobladores de la localidad de Santa María Coronango, Puebla.

## **Objetivos específicos**

- Hacer una revisión sobre la historia de las políticas del lenguaje en México, desde la colonia hasta la actualidad, con el propósito de correlacionar el impacto de éstas con la vida cotidiana de los habitantes de Santa María Coronango (SMC).
- Realizar una etnografía del lugar (aspectos históricos, demográficos, económicos, etc.) con la finalidad de documentar las posibles causas que incentivaron el desplazamiento del náhuatl en la localidad de SMC.
- Analizar las actitudes lingüísticas de los habitantes de la localidad de Santa María Coronango con respecto a la lengua originaria, el español y más recientemente el inglés.

## **Hipótesis**

En la historia de las políticas del lenguaje en México han perdurado aquellas que buscan la castellanización de los habitantes, por el interés o el objetivo del Estado de que la identidad de la población sea mestiza y la lengua el español. Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XX, en el país y en el mundo, han surgido políticas del lenguaje bilingües e

interculturales que buscan resolver los problemas originados por la migración y la convivencia de diferentes grupos étnicos en una ciudad. De igual forma a partir del año 2003 se legisló la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas donde todas las lenguas indígenas fueron reconocidas como lenguas nacionales y sus hablantes deberían recibir educación en su lengua.

Pero, para el Estado, el bilingüismo solo quedó en el discurso, porque en la acción, las escuelas y las instituciones públicas mantienen al español como lengua de uso, mientras no se realizan las acciones suficientes contra el desplazamiento de las lenguas indígenas. Esa es la situación de Santa María Coronango, una localidad de origen nahua, cuya lengua fue desplazada casi en su totalidad. El desplazamiento fue causado por la aplicación de las políticas del lenguaje castellanizadoras y el contexto en el que están inmersos sus habitantes, como la ubicación geográfica y la industrialización.

## **Justificación**

En México existen 68 agrupaciones lingüísticas, lo que hace al país como el de mayor presencia indígena en todo el continente, porque “del conjunto que integran el continente americano, México es el territorio que posee y alberga el mayor número de indígenas”<sup>1</sup>; según el último Censo de Población y Vivienda de 2020 en el país conviven 7,364,645 personas de 3 años y más que hablan alguna lengua indígena, de las cuales 865,972 son monolingües en alguna lengua indígena (INEGI, 2020). Lo que significa que el 6.1% de la

---

<sup>1</sup> La cita la retomo del [www.nacionmulticultural.unam.mx](http://www.nacionmulticultural.unam.mx), consultado el día 31 de agosto de 2018.

población total<sup>2</sup> las hablan, es decir, existe una gran cantidad de lenguas, pero muy pocos hablantes.

Al parecer la cifra puede seguir reduciéndose debido al poco interés de las instituciones en crear políticas públicas y educativas correspondientes con el real uso de lenguas indígenas, y lo más importante, el motivar a las personas para usar su lengua en distintos contextos sin avergonzarse; de igual manera, el Estado debe impulsar la enseñanza de lenguas indígenas con la misma preocupación que se hace con la adquisición del inglés o de alguna lengua europea y no continuar presentado a los hablantes de lenguas indígenas con síntomas de enfermedad y pobreza que se traducen en discriminación lingüística. En suma, en nuestras sociedades multiculturales<sup>3</sup> y multilingües<sup>4</sup>, se debe otorgar un valor de uso y prestigio a las lenguas de pueblos originarios tal y como se hace con los idiomas internacionales.

Las razones que me han señalado los hablantes entrevistados en este trabajo, dan cuenta de porqué se desplazan las lenguas indígenas, manteniendo únicamente como léxico indígena aquellas palabras para nombrar lugares u objetos. Razón por la cual, insisto, quise conocer y documentar por qué una lengua es desplazada por otra con más fuerza (conflicto diglósico), en qué ámbitos sociales se desplaza la L1 y cómo impactan las instituciones públicas en el cambio.

Rossana Podestá (2000) explicó que los cambios sociales dentro de una comunidad afectan el uso de una lengua, como la creación de caminos para comunicarse con otras

---

<sup>2</sup> Fuente: INEGI, 2020.

<sup>3</sup> La multiculturalidad hace referencia a la presencia en el mismo lugar de culturas diferentes que no tienen relación entre ellas o que pueden tener una relación o no de convivencia. Fuente: Diccionario de Asilo <https://diccionario.cear-euskadi.org/multiculturalidad/>.

<sup>4</sup> El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Fuente: Centro Virtual Cervantes [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/plurilinguism](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguism)

comunidades y de escuelas para la enseñanza del español (a través del método tradicional), el fácil acceso a las ciudades importantes, la llegada de empresas transnacionales y migración de campesinos a la ciudad. Es decir, la urbanización de una comunidad puede ser una de las causas del desplazamiento de la lengua originaria.

Pero el conocimiento de las causas no es sólo para saber, sino establecer pautas y bases para los trabajos de revitalización lingüística. Porque es esa es la apuesta de los lingüistas para enfrentar el desplazamiento, mediante la documentación lingüística o el llamado nido de lengua, por mencionar dos ejemplos. Pero un problema de ello es la poca participación directa con la comunidad, puesto que los participantes muchas veces son vistos como provisosores de datos (en el primer apartado); o existe un desconocimiento de la comunidad al implantar el método y provoca un desinterés en los habitantes (segunda parte).

## **Marco teórico**

### **a) Lengua, cultura y pensamiento**

Lo primero a esclarecer es la relación entre lengua, pensamiento y cultura; pero antes de ello debo definir los conceptos de lengua y cultura para así llegar a un mejor entendimiento.

Para Montes (1983), la lengua es la “convención interindividual que hace que un determinado producto fónico (o gráfico) sirva como símbolo o representante de una realidad dada para varios individuos. Que la convención se dé entre dos individuos o entre 200 millones de ellos no afecta a la esencia misma de la lengua como convención interindividual” (Montes, 1983: 327-328).

La cultura para Geertz consiste en “estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas tales como señales de conspiración y se adhiere a

éstas, o percibe insultos y contesta a ellos” (Geertz, 2003: 26). Keesing, abona un poco más en la postura de Geertz cuando indica que los significados “no están escondidos en la mente –como sugiere la perspectiva cognitivista– sino compartidos por esos mismos actores sociales, asumiendo la cultura como un conjunto de códigos de significación compartidos” (Keesing, 1993: 8).

Es decir, para ambos autores “la cultura es conocimiento” (Hudson, 1981: 84), ese conocimiento establecido es una estructura de significaciones, pero no sólo se refiere a lo generado por nosotros, sino también el que compartimos como sociedad y adquirimos a través del contacto con nuestros familiares y amigos. Ejemplos hay de sobra: “medir” las condiciones climáticas para predecir si habrá lluvia esta tarde o no, o cómo curar los males a través de plantas e infusiones.

Hudson no plantea una definición para el concepto de *pensamiento*, pero al relacionar la lengua y la cultura se puede tener una mejor comprensión del significado, porque “lo que almacenamos como sistema lingüístico es un conjunto de conceptos memorizados, junto con los conceptos o proposiciones que constituyen sus significados. Cuando hablamos o escuchamos, hacemos uso de los conceptos (la lengua) que ya conocemos con el fin de inferir proposiciones (los significados de las oraciones en el proceso de comunicación), definidas en términos de conceptos” (Hudson, 1981: 94).

Es decir, el lenguaje está comprendido en la cultura, o como lo dijera Goodenough (1957) “la lengua de una sociedad es un aspecto de su cultura (...) La relación de la lengua con la cultura es la de la parte con el todo” (González, 1994: 18). Porque todo aquello que decimos y recibimos (guardándolo en nuestra memoria a través de la experiencia) está relacionado con todos los contactos realizados en cualquier actividad social y más cuando se trata de

actividades comunales como faenas y festividades, en donde ritos y discursos son los mismos a través de generaciones.

Así que no podemos seguir con la idea de una lengua como simple sistema lingüístico o simplemente estructural. La lengua tiene una vida y relación cercana con la comunidad. Además, hay que recordar que los elementos sociales, económicos y políticos también inciden en la vitalidad y uso de una lengua, por lo que, en el presente trabajo me centraré en esto último.

## **b) Conflicto lingüístico**

Dos conceptos son necesarios para explicar el proceso de conflicto lingüístico: diglosia y glotofagia. La enorme diversidad de lenguas en el mundo provoca que muchas de las regiones compartan una o más, y aunque solamente exista una, pueden encontrarse dos o más variedades<sup>5</sup> lingüísticas. Este tipo de regiones se les llamará *comunidad lingüística*, porque tomamos referencia a la lengua hablada más que a la división política, en otras palabras, es “aquella cuyos miembros participan por lo menos de una variedad lingüística y de las normas de uso adecuado” (Fishman, 1988: 54).

Empero, utilizo la definición de Gumperz (1984) debido a que para él es “un grupo social que puede ser monolingüe o multilingüe, unificado por la frecuencia de interacción social estructurada y separada de las áreas circunvecinas en términos de comunicación” (Gumperz, 1984: 234). Y, como observo, el lugar de estudio no sólo abarcará una zona monolingüe con

---

<sup>5</sup> Tomo la definición de variedad de Moreno Fernández (1998): conjuntos de elementos o de patrones lingüísticos asociados a factores externos, sean contextos situacionales, sean ámbitos profesionales, sean grupos sociales, sean áreas geográficas (Moreno, 1998: 86).

distintas variedades, sino una zona en donde aún existen hablantes de otra lengua diferente al español, en concreto el náhuatl.

Y al ver la existencia de dos lenguas, en una sola comunidad lingüística, encuentro una situación *diglósica* que en términos de Ferguson citado por Fishman (1988), “se refiere a la relación con una sociedad que reconocía dos (o más) lenguas o niveles para comunicación interna” (Fishman, 1988: 120).

Pero a diferencia de Ferguson, en el contexto mexicano no se reconocen dos o más lenguas dentro del país, todas las lenguas indígenas sufren un proceso de discriminación. Es por ello que, para definir el concepto, uso lo dicho por Hamel (1987) respecto al tema, “la relación asimétrica no estable y de conflicto entre una lengua dominante y una lengua dominada, que caracteriza un proceso histórico de desplazamiento y resistencia” (Hamel, 1987: 17).

Debemos tener en cuenta que han pasado más de 30 años desde que Hamel definiera el concepto de *diglosia*, pero, aún con los debates sobre el tema, Zimmerman ratifica lo dicho anteriormente, al establecer el concepto de diglosia como:

El total de los procesos sociales, producto de la copresencia de dos o más lenguas en una comunidad humana, fundada en lo económico, lo social, lo comunicativo, lo social, lo institucional o lo político o varios factores juntos. Estas circunstancias ocurren de manera más o menos amplia y fija el problema de la regularización del uso de las lenguas (uso diferenciado), muchas veces un conflicto entre los hablantes de las lenguas respectivas que se transmiten al sector sociolingüístico, el problema de la coexistencia vs. el desplazamiento, la discriminación de los hablantes de una de las dos lenguas y la lucha contra ésta, la lucha en contra del desplazamiento así como la revitalización y la política de defensa de la(s) lengua(s) amenazada(s) de extinción (Zimmermann, 2010: 893).

Por otro lado, Fishman (1988) establece la diferenciación entre la lengua dominante y la lengua dominada en distintos sectores según su uso, la lengua dominante es utilizada en la religión, la educación y otros aspectos de la alta cultura, además de todas las instituciones gubernamentales; mientras que la lengua dominada se utilizará en la relación con los propósitos diarios de intimidad, el hogar y esfera del trabajo diario.

La lengua dominante se le conoce como lengua estándar, y para lograr su estandarización es necesario que todos los hablantes de una comunidad lingüística deben manejarla (con el pretexto de logra una mejor comunicación), porque “el proceso de normalización convierte a una variedad en estándar fijando y regulando su ortografía, morfología, sintaxis, etc. [...] surgido como fruto de crear símbolos ideológicos comunes e ideales de patria compartidos” (Romaine, 1996: 107); haciendo que en la escuela sólo se enseñe esa lengua y las demás instituciones la usen para trámites y servicios.

Hudson (1981) describe las características para que una lengua o variedad sea considerada lengua estándar:

1. Selección: una variedad particular como lo que va a ser desarrollada como lengua estándar. Puede ser una variedad existente, pero también puede ser una amalgama de distintas variedades. Su selección es un asunto de mucha importancia política y social, ya que la variedad escogida suele ganar prestigio, y así la gente que ya la habla comparte ese prestigio.
2. Codificación: alguna institución, tal como la Academia, tiene que haber escrito diccionarios y libros de gramática para “fijar” una variedad, de forma que todos puedan ponerse de acuerdo en lo que es correcto.
3. Elaboración funcional: tiene que ser posible utilizar la variedad seleccionada en todas las funciones asociadas con el gobierno central y con la escritura.
4. Aceptación: ser aceptada por la población afectada como la variedad de la comunidad (Hudson: 1981: 43).

El único problema, con las características mencionadas anteriormente, es que no en todos los casos se acepta la lengua estándar, sino se impone por las fuerzas de facto. Casos como el mexicano ejemplifican eso, el proceso de colonización que tuvo el país después de la conquista hizo que una gran cantidad de lenguas se desplazaran hasta el punto de extinguirse, Hamel y Muñoz la denominan diglosia remplazante, donde “la lengua dominante va desplazando paulatinamente a la lengua dominada, tanto a nivel geográfico, como también a nivel del creciente bilingüismo funcional y monolingüismo en favor al español” (1981: 128).

Este proceso de desplazamiento originado por la lengua de un país que coloniza a otro es denominado glotofagia, donde existe una “destrucción cultural, o al menos tentativa de

destrucción cultural, coinciden, así, en la arquitectura del colonialismo naciente y aportan su pequeña piedra para construirlo” (Calvet, 2005: 90).

Una de las formas con las que comienza el desplazamiento lingüístico es la influencia de la lengua dominante en ciertos dominios dentro de una comunidad, regularmente los institucionales y los de mayor prestigio. Para después avanzar a los más familiares y cercados de los hablantes de una lengua minoritaria, y así hasta llegar a su desplazamiento. El concepto *dominio* fue elaborado por Robert L. Cooper (citado por Fishman, 1988) para decir que es un “conjunto de situaciones sociales elegidas por un conjunto común de reglas de conducta” (Fishman, 1988: 83). Es decir, la escuela, la iglesia, la familia y las festividades son lugares en donde existen situaciones sociales con reglas de conducta y se debe usar una forma de hablar o lengua diferente, ese aspecto puede ser la causa de desplazamiento o resistencia de una lengua minoritaria.

### **c) Actitudes lingüísticas**

El hablar una lengua o variante “suele ser empleado como símbolo de pertenencia a un grupo” (Hudson, 1981: 209), a un país, región o clase social, es decir, tener una identidad. Moreno Fernández (1998) define la identidad como “aquello que permite diferenciar un grupo de otro, una etnia de otra, un pueblo de otro” (1998: 180), además existen dos elementos que definen el concepto, uno es de manera objetiva (instituciones y pautas) y la otra es subjetiva (sentido de comunidad). En este caso la lengua es el elemento que otorga una diferencia hacia el otro, ya sea persona o grupo social, hablar de una forma nos identifica con unos y nos diferencia con otros.

Es por ello, que en la lengua debe de existir una carga de prestigio, dependiendo del país, región o clase social que la utilice. O sea, una lengua o variante tendrá mayor aceptación o rechazo dependiendo quién la habla y el poder (económico, político o social) que ejerza, porque, como se mencionó antes, la lengua está relacionada con la sociedad y todo lo que ello encierre. Por consiguiente, si existe una lengua con un mayor prestigio, sus hablantes lo sentirán también, utilizando características para reforzar su superioridad. Provocando la existencia de personas que piensen o crean hablar mal una lengua o variante, incitando *la inseguridad lingüística* (Hudson, 1981), y, en un futuro, afecte la vitalidad de una lengua.

De este modo, tanto la inseguridad como la superioridad de un hablante por hablar o no la variante o lengua estándar se mide a través de las actitudes lingüísticas, esto es “el estudio de las reacciones valorativas del hablante (hecho subjetivo) o de la comunidad (hecho social) hacia la lengua o variedad” (William Lamber, citado por Soler, 1999: 915). Moreno Fernández (1998) dice que “las actitudes lingüísticas son un reflejo de las actitudes psicosociales” (Moreno, 1998: 180). García, citando a Rojas (2008), explica lo dicho por Moreno al mencionar que “las actitudes lingüísticas pueden ser entendidas como juicios que se hacen frente a una forma de habla usada. Sin embargo, dichos juicios no solo se refieren a la lengua, sino también a los hablantes, los comportamientos lingüísticos de diversa índole, los símbolos culturales que dichas lenguas conllevan, entre otros elementos” (García, 2008: 46).

Es decir, al existir una relación entre la lengua y sociedad, el hablante no sólo valorará la lengua sino los estatus y características sociales de sus usuarios, existiendo una delgada línea entre la valoración del grupo social o la lengua, y que el hablante no sólo se fijará de rasgos lingüísticos sino de características sociales y físicas para definir si una lengua es importante o no, o en otros casos utilizarla en cierto contexto o no.

Además, las actitudes no son procesos espontáneos, son adquiridos a lo largo de su vida y a través del contacto con otros hablantes, “no son momentáneas, sino duraderas, y tienen un referente específico (Soler, 1999: 940). Estas también varían en dirección y grado y pueden llevar a que los hablantes actúen de cierta manera. Además, variables como la edad, el género y la ocupación las pueden modificar” (García, 2008: 48).

Pero no sólo las actitudes lingüísticas son importantes, lo interesante es saber cómo son originadas y por qué los hablantes tienen cierta postura hacia su propia lengua (o variante) o la de los demás. Por ello es necesario un nuevo punto de partida para complementar el análisis y tener un mayor acercamiento a las decisiones de los hablantes por comunicarse o no en una lengua, dos conceptos pueden ayudar, el primero es la *conciencia lingüística*, que Hamel y Muñoz (1981) lo describen así:

El proceso de descripción y análisis que se plasma y se explicita en una actividad verbal (el discurso, *el cómo lo dice* la gente cuando habla acerca del lenguaje) y en un desarrollo de temas o de contenidos (las proposiciones, *lo que se dice*) referidos a la situación lingüística particular. [...] A ese proceso de descripción y análisis sobre la comunicación verbal proponemos llamar *conciencia lingüística* o *conciencia acerca del lenguaje* (Hamel y Muñoz, 1981: 136-137).

Pero el problema con la conciencia lingüística es el trabajo metodológico para acceder a ella, porque se debe tener una especialización en conocimientos sobre psicología para poder desarrollarse en el tema. El segundo concepto lo vemos más accesible a la investigación, y ese es la *reflexividad sociolingüística*<sup>6</sup>. Muñoz (2010) establece que el acto reflexivo es “un mecanismo comunicativo sobre sí mismo y sus actividades” (Muñoz, 2010: 145-146) y Marcela Gómez (2010) define la reflexividad sociolingüística como “una capacidad comunicativa que todo ser humano posee y que le permite hablar sobre sí mismo, sobre su

---

<sup>6</sup> Aclaro que sólo me aproximaré al tema, debido a mi incipiente experiencia y a la complejidad que existe en el análisis de discurso. Sin embargo, mi interés por esta temática la considero para un futuro con investigaciones desarrolladas en el posgrado bajo el enfoque de la reflexividad lingüística.

lengua y su comunidad de habla en general” (Gómez, 2010: 296). Es decir, el propio hablante reflexiona ante los fenómenos de diglosia cuando existe un contraste entre el *yo* y el *otro* en el acto comunicativo, además obtiene el conocimiento de quienes somos nosotros y qué no somos, cómo se habla y qué tan bien o mal desde su perspectiva o de la lengua estándar y, por último, sabe qué formas lingüísticas debe utilizar en un momento y que no.

Para esta investigación, utilizo el segundo concepto por dos razones: en primer lugar, porque la metodología de la reflexividad sociolingüística es más acorde a los objetivos, además establece la relación entre la lengua, cultura y pensamiento que discuto en el primer apartado. Aclarando el primer punto Muñoz (2010), citando a Schlieben-Lange (1997), nombra 3 conceptos para repensar la actividad reflexiva: conciencia del idioma y la comunicación, saber lingüístico y práctica discursiva reflexiva. Al igual que Muñoz retomo el último concepto para acercarme a la subjetividad del hablante sin inmiscuirme en procesos cognitivos y psicológicos porque se enfoca en lo que se dice sobre la comunicación y la lengua.

En cuanto al segundo punto, la reflexividad sociolingüística “supone necesariamente la articulación entre razonamiento, lenguaje y acción” (Muñoz, 2010: 149), es decir, existe una asimilación e interiorización de los discursos reflexivos y actitudes de la lengua encontradas en nuestra participación con la cultura y se cristaliza en representaciones estereotipadas de una comunidad de habla. Si lo comparamos con lo dicho por Hudson tiene sentido, puesto que un hablante al estar en contacto con ideas y discursos referentes a una lengua o variante dentro de una comunidad de habla, él inconscientemente lo retendrá en su memoria y al momento de compartirlo con otras personas, y que ellas lo repitan, se quedará ahí por varias generaciones.

Pero debo tomar en cuenta que los discursos reflexivos deben tener una dirección, no son ideas generadas al azar y se quedan ahí, tienen un fin y una meta. Y ello es la intencionalidad, definida por Cruz como “las representaciones mentales de las personas que se constituyen a través de los conceptos construidos desde el lenguaje público y que aportan los significados sobre las personas, cosas o situaciones de la realidad, estados intencionales que se establecen como un sistema interpretativo y que forman parte de la intencionalidad colectiva” (Cruz, 2010: 229). Es decir, las experiencias de los hablantes están moldeadas por los sistemas sociales y culturales a través de los estados intencionales y eso define los comportamientos que hay hacia otras lenguas en el momento que reflexionan sobre las mismas.

## **Metodología**

### **Etnografía**

En esta investigación privilegio la consulta a fuentes bibliográficas y la metodología cualitativa que decido utilizar es la etnografía debido a sus aplicaciones. Piña, señala al respecto:

Metodología, con "M mayúscula", no se limita a utilizar las técnicas tradicionalmente empleadas por la antropología para hacer descripciones sobre los escenarios socioculturales extraños para el antropólogo, sino que busca el significado de las acciones de los actores involucrados. En otras palabras, no son las costumbres y las tradiciones como acontecimientos extravagantes los que le interesan al investigador, sino el sentido que éstas tienen para los actores involucrados en esas prácticas; de igual manera, no es la descripción simple sino una descripción densa la que posibilita aprehender el sentido de lo que ocurre. Con el apoyo de Weber, la autora indica que esta perspectiva busca captar acciones sociales, distintas de las individuales, desprovistas éstas de sentido. Desde esta perspectiva, la etnografía es una metodología que, como otras perspectivas de interpretación, no juzga las acciones, sino que trata de comprenderlas (Piña, 1997: 9).

Considero ideal, el uso de la etnografía para registrar las posibles causas de desplazamiento de la lengua náhuatl en la comunidad de Santa María Coronango, en relación con sus actividades cotidianas y culturales, pasadas y presentes, así como fuera de la misma, dado

que existen fábricas o empresas en las localidades vecinas donde se emplean varios habitantes de Santa María.

Por otra parte, fue de igual importancia (para el tema de desplazamientos lingüístico del náhuatl), documentar el impacto y la presencia de algunas instituciones públicas (escuela, gobierno e iglesia) con la finalidad de explorar los fenómenos de diglosia, relacionándola con las políticas lingüísticas que se han generado en el país, en el estado y la propia localidad y analizar si las mismas han sido aplicadas o ignoradas completamente.

Algunas de las técnicas que empleo bajo esta metodología será la observación participante y las entrevistas semiabiertas (dependiendo de la temática que en ese momento esté investigando). También llevé a cabo visitas a los archivos donde pude consultar información histórica sobre la localidad (registro civil, parroquiales, escolares) con la finalidad de aproximarme a comportamientos y desarrollos poblacionales y su vínculo con el español, posiblemente relacionadas con actividades comerciales y matrimonios exógamos. Además, visité los lugares relevantes como la iglesia y algunos centros de trabajo para conocer su funcionamiento y su relación existente con el fenómeno a documentar.

## **Entrevista de investigación**

En función de lo anterior diseñé junto con mi directora de tesis un instrumento de medición para conocer las actitudes de la lengua y la historia de cada uno de ellos en la localidad. El universo de trabajo se compone, fundamentalmente, con tres habitantes<sup>7</sup>, los cuales divido

---

<sup>7</sup> Si bien me centro en las entrevistas con tres personas, debo decir que cuento con testimonios de otros participantes de la localidad. Sin embargo, para propósitos del análisis de datos ofrecidos, por estos tres informantes claves, así como su disposición para colaborar con mi tesis, cada que los requerí, es por ello que ponderé sus participaciones y contribuciones plasmadas en el presente trabajo.

en dos grupos. El primero con la población adulta, principalmente, comprendiendo a aquellos de más de 60 años por lo que aporta a la información memorística y por su vínculo con las lenguas originarias debido a su cohorte de edad. El segundo grupo comprende a dos personas de 18 a 60 años, dividiéndolo por generaciones, joven (18-30 años) y adulto (30 a 60 años). Estas dos divisiones en los informantes son porque en los primeros investigué las causas del desplazamiento del náhuatl en la comunidad, y en el segundo grupo las actitudes lingüísticas, así como su vínculo con las políticas educativas en México y el desarrollo industrial de la zona, así como el crecimiento urbano de la ciudad de Puebla y su conurbación con el municipio estudiado.

**PARTE I. ALGUNAS PRECISIONES SOBRE  
LAS POLÍTICAS DEL LENGUAJE EN  
MÉXICO: REVISIÓN HISTÓRICA**

## PREÁMBULO

La historia de las políticas del lenguaje en México es un proceso que abarca desde la llegada de los colonizadores a América, y se resume como una disputa sobre la aceptación o el rechazo de las lenguas indígenas y la implementación del español en todos los dominios. Aunque el proceso de diglosia<sup>8</sup> y la relación lengua dominante/dominada estuvo presente durante la época prehispánica con el uso del náhuatl como lengua oficial del imperio mexica, fue hasta la conquista cuando se nota una ruptura mucho mayor en la relación diglósica, puesto que un nuevo sistema-mundo irrumpió violentamente con su lengua, costumbres y religión a los mesoamericanos, acto que culminó con la eliminación de mucha de la diversidad cultural y lingüística que en esa época convivían.

Rebeca Barriga en el texto *El movimiento pendular: historia de la política del lenguaje* (1998), hace una revisión panorámica de las políticas lingüísticas que han existido desde la conquista hasta la época actual, dividiéndola en tres momentos históricos: la Colonia, la Independencia y la Revolución. Para Barriga la historia de las políticas del lenguaje en México inicia en el momento “del primer asombro y del choque cultural entre el mundo español e indígena” (1998: 62) y cada uno de ellos se encuentra en un momento de crisis y plenitud. En cuestión de la lengua nos encontramos ante un español con un poder militar imponiéndose en muchas regiones y a las lenguas indígenas que se rendían ante una cultura desconocida y apabullante.

Por otro lado, la supremacía del español se convierte en políticas lingüísticas, pero también existe una resistencia por parte de los pueblos indígenas que, apoyados por instancias

---

<sup>8</sup> Para Hamel, la diglosia es “la relación asimétrica no estable y de conflicto entre una lengua dominante y una lengua dominada, que caracteriza un proceso histórico de desplazamiento y resistencia” (1987: 17).

religiosas y gubernamentales han podido sobrevivir al embate de los gobiernos que buscan la unificación a través de la lengua castellana. Debo aclarar que esas luchas han sido propias de los pueblos en contra de las administraciones, porque ellos, a pesar de su discurso multicultural, no han cambiado su finalidad y han aplicado dos tipos de estrategias:

Por un lado, los países decidieron aplicar la política de genocidio y segregación optaron por excluir a la población indígena de la construcción de la nación y se negó su existencia. Por otro lado, los países que se decidieron por políticas de asimilación y etnocidio formaron sus políticas lingüísticas a través de esos mismos procesos y a través de diversas estrategias administrativas y educacionales (Hamel, citado por Skrobot, 20014: 175).

Barriga representa estas dicotomías en un péndulo, en el cual existe un ir y devenir entre la castellanización y la divulgación de las lenguas indígenas o en su caso segregación o asimilación de las comunidades indígenas. Ahora, retomaré los momentos elegidos por la autora para observar ese péndulo en las políticas lingüísticas y educativas en la historia del país, para después (en el siguiente apartado) analizar su influencia y determinar cómo se ha desarrollado en el contexto de la localidad de Santa María Coronango, para ver si la aplicación (si es que se realizó o no) afectó el desplazamiento del náhuatl al español.

a) ¿Qué se entiende por políticas del lenguaje?

Antes de comenzar con el apartado histórico y el abordaje de la política del lenguaje, partiré por lo que he entendido, de una forma más genérica, por políticas gubernamentales y ello es bien importante de considerar debido a que sin distinción o particularización se han implementado en México diversas políticas educativas y del lenguaje. Nolue (2019) menciona que una política es:

Una declaración de intención, para la conformación de una misión acerca de una visión para algo, acerca de cualquier cosa y para todas las cosas bajo el Sol (...). Puede o no ser hallada en cualquier cuerpo jurídico, texto(s) o documento(s). Ésta puede o no ser establecida explícitamente, puede ser a priori o posterior a un reporte, un proyecto de investigación, un hallazgo o una declaración política gubernamental o una ley de una asamblea o de un parlamento (Política, políticas y políticas del lenguaje, párrafo 1).

Si bien es cierto que las políticas persiguen objetivos específicos, en muchas ocasiones se da por sentado que éstas deben aplicarse por igual a todo tipo de demanda ciudadana, más aún en la actualidad en donde los lenguajes de comunicación (redes sociales) fluyen de manera veloz y llegan a una cobertura mucho más amplia, sin embargo, esto no garantiza la aplicación adecuada de mencionadas políticas. En palabras de Nolue (2019):

Las políticas están dirigidas para resolver una infinidad de problemas: personales, de grupo, políticos, socioeconómicos y culturales dentro de un contexto de desarrollo macroeconómico, más aún con las realidades actuales impulsadas por las nuevas tecnologías proactivas y siempre expandidas y las realizaciones multidimensionales de globalización (Política, políticas y políticas del lenguaje, párrafo 3).

Lo dicho por el autor, a mí me parece una buena definición de lo que es política, ya que se aleja de esa visión que hacía verla como un acto meramente gubernamental que solo las instituciones autorizadas por el Estado nacional podían dictarlas y ejecutarlas, no digo con ello que este proceder se haya superado o aniquilado, pero si es importante reconocer que se cuenta hoy con un parecer ciudadano que cuestiona la toma de decisiones para un bien común.

El mismo autor define a las políticas del lenguaje como:

Una política acerca del lenguaje humano, su situación, su uso y costumbre y sobre todo su manejo. Es una política acerca de quién usa o adopta determinada lengua, cuándo, dónde, por qué y cómo no importa su apariencia étnica o racial, su composición lingüística o su posición ideológica o evolución política. Idealmente, una política de lenguaje debe ser el producto final de una planeación lingüística construida con datos lingüísticos de estudios o perfiles sociolingüísticos. En otras palabras, las políticas lingüísticas deberían ser posteriores y deberían posfecharse a su estado de planeación. Pero debido a un número de variables, no al menos de las que se refieren a la historia de la evolución de las naciones modernas y los Estados-nación, las políticas del Estado son los fenómenos dentro del orden establecido con cuya planeación lingüística se tiene que competir para entender y manejar el interés total de la sociedad o la nación (Nolue, 2003, Política, políticas y políticas del lenguaje, párrafo 5).

Esta definición describe el papel que debe tener una política del lenguaje, ya que deber regir sobre las comunidades las formas y usos de una lengua o variante de la misma y en que dominios debe usarse y qué no. Al relacionarla con la definición de política puedo decir que

los hablantes también realizan sus propias políticas del lenguaje, esto es, diciendo en qué lugares utilizan su lengua materna y en que no, además qué tipo de variante o jerga usar dependiendo del contexto y en ello vale un justo reconocimiento al aporte que han brindado estudiosos de la sociolingüística en México (Lastra (1992), Hammel (1987), Hammel y Muñoz (1981), Podestá (2000), Barriga (1968) y otros).

Otro aspecto importante, es el de la planeación lingüística, es decir, para poder implementar alguna política del lenguaje, es necesario partir de un diagnóstico sociocomunitario que dé cuenta de los hablantes, las lenguas que se hablan, cuántas variantes y la vitalidad de cada una de ellas, el valor de uso, etcétera; además de revisar factores económicos y sociales que afectan la evolución de esas lenguas, lo menciono porque muy pocas veces se han realizado dichos análisis, es más a veces ni siquiera les interesa a los gobiernos, un ejemplo es lo que sucede en mi propia comunidad.

Enrique Hamel también ve este tipo de problemas que existen en la implantación de las políticas del lenguaje y educativas, él habla de una educación (política) asimilacionista en la que se busca ofrecer una “igualdad de oportunidades, es decir, el acceso a la cultura dominante a través de programas especiales” (Hamel, 1993: 17) y esos programas deber ser implementados por instituciones autorizadas “que no toman en cuenta las fuerzas etnosociales en pugna y las tendencias generales de desplazamiento y resistencia lingüística están destinado a fracasar” (Hamel, 1993: 18).

En estos casos se puede observar que existe una fuerza externa que regula, promueve o impide el uso de otras lenguas o variantes, y ello es el Estado, en sus diferentes instituciones (salud, educación o justicia) y eso es lo que se refiere Skrobot, la autora menciona que las políticas del lenguaje se entienden como “la actuación de una administración gubernamental por medio de la legislación, y se responsabiliza de cultivar las competencias (...) o establecer

los derechos de las personas o colectivos a usar y mantener sus lenguas” (2014: 176), entonces podemos ver que dos fuerzas conviven o pelean en la toma de decisiones sobre la manera en cómo se comunica una comunidad (Estado y comunidad), en las que algunas veces pueden llegar a congeniar pero en otras a ocasionar conflictos, todo depende del contexto y de la política a tomar.

#### b) Tipos de políticas del lenguaje

Existen diferentes tipos de políticas dependiendo el interés que tenga el Estado en la conservación o exterminio de las lenguas originarias o provenientes de migrantes. Leclerc (citado por Skrobot, 2014) realizó una clasificación minuciosa del año 1999 al 2013 y categorizó nueve tipos de políticas lingüísticas, las cuales defino brevemente con base en Leclerc (Skrobot, 2014):

- Políticas de asimilación
- Políticas de no intervención
- Políticas de promoción del idioma oficial
- Políticas sectoriales
- Políticas de estatus legal diferenciado
- Políticas de bilingüismo o trilingüismo
- Políticas estratégicas de multilingüismo
- Políticas lingüísticas mixtas
- Políticas lingüísticas de internacionalización

Las **políticas de asimilación** son aplicadas para acelerar el decrecimiento de las minorías lingüísticas, a través de la exclusión, desvalorización y prohibición, inclusive la represión y genocidio, todo esto para promover la unidad nacional dentro de un Estado.

Las **políticas de no intervención** funcionan como una forma en la que el Estado hace caso omiso a las minorías existentes impidiendo su interacción y evolución, además de abstenerse en la promulgación de leyes y termina favoreciendo al grupo dominante.

Las *políticas de promoción del idioma oficial* tienen como meta el monolingüismo, esto es favoreciendo a una lengua, la nacional adquiriendo el estatus de lengua oficial. La lengua oficial no siempre es la lengua nacional, a veces es una lengua colonial, lengua extranjera de gran influencia o la lengua del gobierno central. No obstante, este tipo de política concede ciertos derechos lingüísticos a las minorías, asimismo, puede conducir a la asimilación.

La *política lingüística sectorial* trata de asuntos en materia educativa, planificación de corpus o del estatus de una lengua en la administración pública o sistema judicial. Es decir, sólo concierne a un subconjunto de los sectores posibles dentro de una política lingüística de alcance general.

Las *políticas de estatus legal diferenciado* buscan asegurar y promover los derechos lingüísticos de la mayoría, pero sin olvidar proteger a la lengua de minoría o minorías, permitiendo la coexistencia de múltiples comunidades dentro de un estado.

Las *políticas de bilingüismo o trilingüismo* reconocen dos o tres idiomas oficiales. Los ciudadanos pueden utilizar cualquiera de los dos o tres idiomas oficiales a la hora de dirigirse a las instituciones. Se consideran tres tipos de políticas:

- Basadas en derechos individuales (sin límite territorial): se aplica a todos los miembros que se adscriban como integrantes de una comunidad lingüística sin importar en qué parte del país vivan.
- Basadas en derechos individuales territorializados: se aplica a todos los miembros de una comunidad lingüística que residen en una región determinada.
- Basadas en derechos territoriales: deriva del principio de que las lenguas en un estado multilingüe están separadas territorialmente.

Las *políticas estratégicas de multilingüismo* pueden confundirse con las políticas bilingües o trilingües, pero la diferencia parte de aquí el Estado considera a los idiomas complementarios unos a otros. Se puede aplicar en dos tipos de países: en un estado

multilingüe en donde las relaciones de los grupos se reducen en la supremacía de la lengua dominante, o bien, en un territorio que históricamente ha sido confrontado a varios idiomas dentro de sus fronteras.

Las *políticas lingüísticas mixtas* son posibles solo cuando un estado aplica distintos tipos de políticas al mismo tiempo:

- No intervención (idioma oficial) y políticas sectoriales para las minorías.
- No intervención (idioma oficial) y políticas de asimilación para las minorías.
- Promoción del idioma oficial y estatus legal diferenciado para las minorías.
- Promoción del idioma oficial y políticas sectoriales para las minorías.
- Promoción del idioma oficial y no intervención para otras lenguas.
- Promoción del idioma oficial, política de asimilación y bilingüismo territorial para las minorías.

Una *política lingüística de internacionalización* es aplicada cuando un país ejerce su supremacía colonial, en términos lingüísticos, más allá de sus fronteras a través de una lengua con gran prestigio. Además de las políticas del lenguaje, Calvet (Citado por Skrobot, 2014: 184) nombra la “legislación lingüística”, que es la promulgación de leyes por parte del Estado y existen tres tipos:

- Leyes relacionadas con la forma de intervención sobre el aspecto formal de la lengua.
- Leyes hechas con el objetivo de organizar el uso de las lenguas en situaciones determinadas o para seleccionar la lengua oficial y las otras lenguas con un estatus.
- Leyes que defienden las lenguas para garantizarles una mayor promoción o para protegerlas como una riqueza biológica.

### c) Objetivos de las políticas del lenguaje

Cada una de las decisiones tomadas en las políticas lingüísticas, ya sea por parte del Estado o de la comunidad tiene un objetivo, por ejemplo, diversas políticas estuvieron encaminadas hacia las lenguas dominantes, ya sea exterminando a las lenguas minoritarias o asimilando su población de una forma indirecta, pero siempre con el fin de convertir todos al monolingüismo; así también las luchas de las comunidades indígenas buscaban que las autoridades reconocieran sus lenguas y alcanzaran un estatus más alto.

Dentro de los objetivos, Skrobot (2014) clasifica dos tipos:

#### Los jurídicos y políticos

- Mínimos: posibilidad de uso legal de la lengua minorizada en todos los ámbitos por parte de los ciudadanos que lo deseen.
- Medianos: oficialización de la lengua minorizada en el ámbito institucional.
- Máximos: oficialización de la lengua autóctona únicamente a nivel territorial.

#### Los sociolingüísticos

- Mínimos: uso de la lengua materna en todos los ámbitos por parte de la comunidad de sus hablantes.
- Medianos: bilingüización de los hablantes
- Máximos: (re)integración lingüística de las personas políglotas con el fin de promover entre ellos el uso de la lengua autóctona.

Como se puede ver, los objetivos jurídicos y sociolingüísticos van más encaminados a la época actual, es decir, a las sociedades multilingües y en la interculturalidad<sup>9</sup>, ya que buscan que exista una verdadera convivencia entre las lenguas mayoritarias y minoritarias.

---

<sup>9</sup> Todo este proceso de interculturalidad lo discuto más adelante en otro apartado dentro de este capítulo, por ahora sólo me limitaré a nombrarlo.

Un aspecto que no hay que olvidar, es que en las políticas del lenguaje existen ideologías<sup>10</sup> que determinan las acciones de los gobiernos, así como las actitudes de los hablantes hacia diferentes lenguas, además de ser parte esencial para su análisis. En la situación de contacto lingüístico la ideología juega un papel importante, porque en una comunidad dominante ayuda a mantener una subordinación lingüística a las otras comunidades, y no sólo eso, sino que crea diferentes prejuicios en sus hablantes (superioridad e inferioridad).

Una de las ideologías es *el imperialismo lingüístico* que apareció en el siglo XVIII y que resalta la idea de *un Estado igual a una lengua*, y que fue parte importante en las expansiones de los imperios europeos en África, Oceanía, Sudamérica y Asia. Inclusive, también durante el virreinato español se implantó dicha ideología en los países pertenecientes a la Corona española. Otra es *la ideología globalizadora*, resultado del proceso de globalización que vivimos hoy bajo la unificación y homogeneización a través de la lengua y cultura inglesa, que se refleja en los aspectos económico y cultural y que ha adquirido una gran fuerza sobre otros países y lenguas, no es sorprendente su influencia en la música, el cine, la literatura, el comercio, basta con observar las exigencias por parte del mundo académico para la producción de textos científicos en inglés, sin importar que sociedades en donde se realizan investigaciones de todo tipo ni siquiera tengan contacto mínimo con esa lengua.

Hechas estas precisiones, ahora presentaré un recorrido histórico de las políticas educativas y del lenguaje desde la llegada de los españoles hasta la actualidad, cada capítulo de esta primera parte representa un momento histórico: la conquista de México y la Colonia, la Independencia y la República, la Revolución y el indigenismo, y la actualidad con la

---

<sup>10</sup> La ideología podemos entenderla como un sistema de creencias (Skrobot, 2014: 190).

Educación Intercultural Bilingüe. En cada una de ellas mostraré las políticas que se emplearon y el contexto histórico y social que propició cada uno de ellas.

# **1. EL MÉXICO PRECOLOMBINO Y LA COLONIA**

## **1.1. La distribución de los pueblos en el periodo precolombino**

Antes de la llegada de los españoles a América, existían demasiadas culturas conviviendo en diferentes regiones, cada una de ellas con diferentes características que afectaron de uno u otro modo la labor de conquista y evangelización de la región de lo que después sería la Nueva España. Monjarás-Ruiz (1995) indica que en la región centro existió una conglomeración de pueblos mexicas-tenochcas que dominaron en el periodo posclásico, la triple alianza, Tenochtitlan-Texcoco-Tlacopan, quienes expandieron su poderío a otros pueblos sin influir demasiado en su cultura y la lengua, aunque el náhuatl fue considerado como lengua franca en esa región. De igual forma, Román Piña (1993) señala que los pueblos mexicas realizaron relaciones de comercio y tributo a otros pueblos, incluso llegaron a la costa del pacífico y la región de la península de Yucatán.

En la región norte las comunidades se encontraban aisladas y compactas, Román Piña (1993) expresa que los mexicas solían llamarlos chichimecas o bárbaros, debido a su forma de vida, la cual se basaba en la caza, la pesca y la recolección, aunque varios pueblos eran nómadas en algunos momentos se asentaban en un solo lugar. La causa es la diversidad climática de la región, ya que había zonas áridas como en Durango y Sonora o boscosas como la Sierra Madre en Chihuahua. En la zona más cercana al centro (Guanajuato, San Luís Potosí), el mismo autor alude que había pueblos que tenían muchos rasgos semejantes a los que poseían los pueblos del Clásico y Postclásico (Piña, 1993: 303). Pero, a pesar de las diferencias, todos los pueblos mantenían contacto, ya sea por las migraciones, las invasiones, el comercio y el intercambio cultural.

## 1.2. La conquista y expansión de Nueva España

Para García Martínez (citado por Lara) proceso llamado Conquista de México fue

“la guerra por el control de [la Ciudad de México], su ruta al exterior (es decir, las Antillas españolas), y las regiones adyacentes, incluida Tlaxcala, los valles altos de la cuenca del Balsas y las zonas de población totonaca. (...) se completó con el sometimiento de las provincias sujetas a México (el imperio de la Triple Alianza), así como de otros señoríos independientes, hacia ambas vertientes y muy especialmente hacia Oaxaca” (Lara, 2008: 302).

Pero no concluyó con la adquisición de los territorios del altiplano central y costas, sino a partir de ahí comenzó un proceso en donde los españoles decidieron expandirse a otros territorios en el sur y el norte de lo que ahora es México, además de sentar las bases para la creación de las instituciones españolas, la implantación de la religión y la lengua en el nuevo territorio. Algo al parecer un poco complejo, puesto que ambas civilizaciones eran desconocidas entre sí, para los españoles era un mundo desconocido y eso se puede notar en los relatos de las crónicas de indias, igual para los habitantes del nuevo continente, era nuevo todo aquello que los primeros traían consigo, en todo este choque cultural los colonizadores recurrieron a la cultura, lengua y forma de vivir de los indígenas como punto de partida y moldearlo a todo aquello que querían instaurar, “se apropiaban de lo extraño asimilándolo a lo conocido” (Hamel, 1993: 6).

Un ejemplo de ellos fue la religión, los templos contienen elementos prehispánicos en sus fachadas para que los pobladores no se sintieran ajenos a ellos, esto es porque participaron en la elaboración y decoración de los mismos, tal como los querubines del Templo de Santa María Tonazintla, también están las construcciones de atrios en los templos parecidos a las plazas públicas, las danzas que se realizan en las diferentes celebraciones religiosas y las ofrendas elaboradas a los santos en alguna festividad.

También se demuestra al bautizar las ciudades recién fundadas con nombres traídos del viejo mundo, de ahí surgen Nuevo León, Córdoba, Valladolid (ahora Morelia) y Nueva España como ejemplo. No sólo eso, en muchas comunidades se les asignó el nombre de algún santo o de santo patrón de su iglesia principal además de su nombre en náhuatl, tal es el caso de Santa María Tonanzintla, San Pedro Cholula, Santa María Coronango, San Martín Zoquiapan y demás; con ello se apropiaban física y simbólicamente de los nuevos territorios, permitiendo una mayor influencia y dominio en la zona haciendo más fácil la asimilación de los habitantes y la adquisición de los recursos naturales, al establecer que esas regiones ya son parte de la corona española.

Luis Fernando Lara en *Para la historia de la expansión del español por México* (2008) hace un recuento del proceso de apropiación de los territorios, él menciona que los españoles comenzaron en la parte central de la región mesoamericana, gracias a la influencia de los reinos mexicas, sus rutas de comercio y su dominio con otras comunidades, García Martínez (citado por Lara, 2008) dividió el territorio que correspondió al virreinato de la Nueva España “en una región central y dos regiones subsidiadas o “vertientes”; la primera queda definida por el territorio dominado desde la antigüedad por la gran ciudad de Teotihuacán y, más tarde, por el predominio de la Triple Alianza (...) junto con la parte nuclear de Michoacán” (Lara, 2008: 299). Las regiones subsidiadas del altiplano contemplan a las dos regiones costeras: la del Golfo (el actual estado de Veracruz) y del pacífico (la parte actual del estado de Guerrero), existió una tercera región subsidiada ya avanzada la colonia, “El Norte”, comprendió la zona de Aridoamérica, en donde habitaron pueblos guerreros nómadas o seminómadas (llamados bárbaros o chichimecas).

El mismo autor señala que la zona de Centroamérica no fue considerada una región “vertiente”, puesto que no existió una clara intención de conquistar la zona, aunque sí

existieron relaciones de comercio e influencia económica y cultural, una razón que lo imposibilitó fue la conquista de Guatemala por Pedro de Alvarado. Sin embargo, en la zona de Yucatán y Tabasco había otros planes, se organizó una empresa específica de conquista entre 1527 y 1544, pero, las características de la zona, la desarticulación en las rutas comerciales con el exterior, las constantes luchas internas e inestabilidad con las comunidades hizo que muchas regiones se despoblaran y se decidiera establecer un gobierno aparte. Después del establecimiento de los españoles en los territorios del centro, el ahora virreinato de la Nueva España decidió expandirse al occidente beneficiándose de la enemistad de los pueblos mexicas y tarascos, logrando incorporar Michoacán para después anexar buena parte de la costa central de Pacífico. Nuño de Guzmán aprovechó su rivalidad con Hernán Cortés y fundó el reino de Nueva Galicia (Guadalajara), en tanto Francisco de Garay logró llegar hasta el Río Pánuco, ambos territorios fueron agregados al virreinato (Lara, 2008: 304).

Como lo mencioné, la tercera región subsidiada, el Norte, fue un territorio que se comenzó a colonizar ya avanzado el Virreinato, Lara (2008) relata que los descubrimientos de los yacimientos mineros en Zacatecas en 1548 provocaron que se decidiera adentrarse más allá en las tierras chichimecas, su proceso fue muy diferente al área centro, como indiqué en el punto 1.1., la zona de Aridoamérica estaba conformada por grupos guerreros nómadas o seminómadas, lo cual hizo que los colonizadores se apropiaran del territorio a través del uso de la fuerza militar, la llamada guerra chichimeca, culminando con el exterminio de los pobladores nativos. Esta expansión del virreinato se hizo posible debido a la creación de caminos y ciudades que facilitaron la conexión y el traslado de los pobladores y comerciantes dentro del territorio, tal es el caso de la Ciudad de los Ángeles (Puebla) y la Villa de Carrión (Atlixco) que funcionaron como punto de enlace entre la capital y la costa del golfo; la

expansión en el norte hizo posible la creación del camino de “Tierradentro”, que “unía la ciudad de México con Guanajuato (1546), Zacatecas (1548), Durango (1562), Parral (1575), Chihuahua (1552), El paso del Norte (1681), Albuquerque y Santa Fe (1693)” (Lara, 2008: 307).

La conquista en la zona norte continuó con Francisco de Ibarra, él aprovechó la situación sedentaria y agrícola de las comunidades para crear el reino de Nueva Vizcaya, el cual cubrió los territorios de Durango y Chihuahua. Ahora ya existían tres reinos que conformaron la Gran Nueva España (Lara, 2008), Nueva España (zona centro), Nueva Galicia (Guadalajara) y la Nueva Vizcaya. Además de ellos se encontraban los territorios de Nuevo León y Nuevo México, no se integraron a Nueva Vizcaya para no incrementar su poder, “Nuevo León funcionó como una especie de traspatio del centro de México, con el que se estableció rutas relativamente directas” (Lara, 2008: 307).

La empresa colonizadora en el Norte se consolidó entre los siglos XVIII y XIX, debido a las condiciones geográficas (desiertos y cadenas montañosas), la actitud de los habitantes y su baja densidad demográfica. Aun así, los territorios dentro de la zona cambiaban drásticamente con el paso del tiempo, había asentamientos fundados en el siglo XVI que eran abandonados, pero tiempo después se volvían a repoblar en el siglo XVII y XVIII, también las poblaciones mineras sufrían este tipo de fenómenos dependiendo el uso o no de las nuevas tecnologías en la extracción de plata, es por ello que esas zonas en donde la Colonia tenía poca presencia, además de las grandes distancias entre poblados y los problemas con bandidos y pueblos guerreros (Lara, 2008: 308).

### **1.3. La población en la Colonia**

La llegada de los conquistadores españoles al continente americano dio inicio a uno de los genocidios más grandes en la historia de la humanidad. Al menos 90 millones de pobladores de la región fueron exterminados. El antropólogo brasileño Darcy Ribeiro (1970) planteó que, a finales del siglo XV, al momento en que arribaron los conquistadores europeos a América, existían aproximadamente 70 millones de indígenas. Un siglo y medio después solo quedaron unos tres millones y medio.

La falta de claridad en los estudios demográficos no permite establecer un número exacto en la cantidad de habitantes nativos, españoles y mucho menos negros en el virreinato. En la época antes de la conquista existía una gran cantidad de habitantes en la región de Mesoamérica, los historiadores y demógrafos Woodrow Borah y Shewood F. Cook (Lara, 2008: 310) establecen que en el año 1519 convivían 25 200 000 de personas en el México central, en cuanto a la densidad era mucho mayor en la región central que en las vertientes costeras. Algo verdaderamente contrastante era la región de Aridoamérica, ya que ahí, según el historiador Peter Gerhard (Lara, 2008: 310), se calculaban 2 550 000 habitantes en una región demasiado grande, la densidad de población era de dos y medio habitantes por cada kilómetro cuadrado.

El mismo autor menciona que esa cantidad se redujo considerablemente en el primer siglo de la colonización española, tanto fue que para el año 1605 restaban cerca de un millón de personas, esto fue debido a las guerras, enfermedades y trabajos forzados que tuvieron que realizar los nativos, aunque comparando con las comunidades de las Antillas, no fue tan drástico (Lara, 2008: 310). García Martínez (Lara, 2008: 312) señala que “las vertientes sufrieron un desplome demográfico más radical que el experimentado en el altiplano central,

al grado que varias regiones quedaron virtualmente despobladas”, según Cook y Borah (Lara, 2008: 312) la población cayó de 8 millones a 200 000. También la zona sur-sureste sufrió, Gerhard menciona que existió una disminución del 75% entre 1511 y 1550, las zonas cálidas y de la costa fueron las más afectadas en donde se superó el 90%, en la zona de los Altos de Chiapas y la costa noreste de Yucatán llegó a un 50%.

Los conquistadores no pudieron superar el 5% de la población, según García Martínez (Lara, 2008: 312), y se encontraban repartidos en las ciudades de México, Puebla, Guadalajara, Mérida, Antequera (Oaxaca) y Valladolid (Morelia); en la zona del sur, para ser más específico, en los Altos de Chiapas, las selvas y costas de Campeche y Tabasco existieron asentamientos de españoles, pero al no encontrar yacimientos mineros y las enfermedades como la malaria y fiebre amarilla hizo que las poblaciones fueran demasiado pequeñas. Los españoles que venían a Nueva España traían consigo sus propios esclavos negros, ellos realizaban labores de servicio doméstico, pero también desde los primeros años de la colonia se realizó el tráfico de esclavos, procedentes de las islas de Cabo Verde y de las costas occidentales de África, ellos ingresaban a la colonia por Veracruz en el siglo XVI, más tarde, en el siglo XVII, desembarcaban en Campeche y en el Pánuco.

Los esclavos que venían con los españoles ya conocían el español, pero aquellos traídos en el tráfico tenían que aprenderlo. La población negra siempre fue mayor que la española, Aguirre Beltrán (Lara, 2008: 314) menciona que en el año 1646 había 13 780 españoles y 35 089 negros, llegando a duplicar su número, el cronista López Velasco (Lara, 2008: 314) decía que “Puebla tendrá como quinientos vecinos españoles y más de otros quinientos esclavos... Veracruz, 200 españoles, no hay indios ningunos, aunque seiscientos esclavos”. Un gran contraste se llevó en las costas, como mencioné antes, en las vertientes existió una disminución considerable de nativos, en donde algunas localidades quedaron despobladas,

ahí las poblaciones de esclavos sustituyeron esa fuerza de trabajo. Gerhard (Lara, 2008: 315) dice que “para fines del siglo XVIII había en el sureste alrededor de 68 000 personas con sangre africana, aproximadamente la misma cantidad que de españoles y mestizos”.

La relación entre los tres grupos fue muy diversa, desde el rechazo hasta la relación a través del mestizaje, por diferentes motivos. Al principio los conquistadores arremetieron en contra de las mujeres nativas, por la costumbre de los primeros de violar y apoderarse de las mujeres y las segundas por el trato de sumisión a las órdenes de sus señores, este mestizaje siguió creciendo en la medida en que llegaban cada vez más colonizadores y se adentraban en el territorio. La Corona y la iglesia estaban en contra del mestizaje producido por los colonizadores y buscaba la manera de reducirlo, con Felipe III aumentó la cantidad de mujeres españolas, llegando hasta ser la mitad de la población, incluso una cuarta parte de ellos eran niños venidos de España. El rechazo de las autoridades hacia el mestizaje hizo que se empeoraran las relaciones con sus hijos, que aun así seguían aumentando:

Se originaron así dos grupos sociales diferenciados: el de los hijos de legítimo matrimonio que fueron llamados españoles, criollos o americanos; y el de los ilegítimos que merecieron el calificativo de mestizos... Ello quiere decir que la separación entre los híbridos denominados criollos y los llamados mestizos tuvo una raíz fundamentalmente cultural y no biológica. Mientras los criollos eran híbridos encauzados por los canales de la cultura occidental, bajo el amparo y potestad del padre europeo, los mestizos eran los mismos híbridos retenidos por la madre nativa y ganados para la cultura indígena (Aguirre Beltrán, citado por Lara, 2008: 317).

El mismo autor relata que también existió mestizaje entre los esclavos negros y las mujeres nativas, los hijos fueron llamados mulatos, la razón principal de estas uniones fue que los hijos nacidos ya no estaban sometidos a la esclavitud debido al reconocimiento de la madre, es por ello que los negros preferían casarse y tener familia con una mujer indígena que con una mujer negra. Las comunidades negras y su descendencia decidieron, en mucho de los casos, situarse en las costas del país (del golfo y del pacífico), poblando las zonas que

anteriormente eran despobladas y realizar trabajos para los colonizadores que debían hacer los indígenas (Lara, 2008: 317).

#### **1.4. La Colonia y su situación lingüística**

Durante los años de la colonia en el país existió una gran dicotomía en la planificación y aplicación de las políticas lingüísticas, por un lado, los misioneros se encaminaron más en cumplir su papel de evangelización que el de la enseñanza del español, puesto que les resultaba mucho más fácil enseñarles una nueva religión que además incluir una lengua extraña en todos los sentidos, inclusive los frailes aprendieron y dieron doctrina en muchas de las lenguas indígenas, además de registrarla en gramáticas y vocabularios, creando una enorme riqueza en producción lingüística. Por el otro lado, la Corona con su papel de conquistador buscó instaurar su lengua (bajo la línea imperialista de Nebrija: “la lengua es el instrumento perfecto del imperio” (Barriga, 1998: 64)) dentro de sus territorios ultramarinos:

Los Reyes Católicos pensaban que la imposición lingüística del castellano era uno de los medios más importantes para que pudiera afianzarse el poder de la Corona en el Nuevo Mundo, de la misma manera que se estaba imponiendo en la Península ibérica, las situaciones que día a día fueron enfrentando conquistadores y colonizadores los obligaron a adoptar políticas muy distintas (Cuarón, 1991: 689).

A partir de la Reconquista y más con la toma de Granada, los reyes Isabel y Fernando se dieron cuenta de que la cristianización también conllevaba el aprendizaje de la lengua española, que en ese tiempo llevaba alcanzado su esplendor con la Gramática de Nebrija. Además de esas posturas existieron otras mucho más extremas, que fueron desde la prohibición del uso de los indígenas de sus lenguas hasta la prohibición del aprendizaje del español, situación que dejó afectados a los nativos y que en el futuro empeoró.

En el momento de la llegada de los españoles observaron de una gran diversidad de lenguas habladas en el territorio, muchas de ellas diferentes entre sí, no obstante, debido a la

gran expansión territorial del imperio mexicana, el náhuatl se había convertido en lengua franca de facto en las regiones sometidas, situación que ayudó porque con el conocimiento de esa lengua podían interactuar con varios pueblos, además de ello existieron otras dos lenguas francas, en la península de Yucatán con el maya y en la región occidental (Michoacán) el tarasco, disminuyendo la necesidad de conseguir traductores para el contacto nativo-conquistador y en un futuro el trabajo evangélico (Cuarón, 1991: 691-692).

Pero a pesar de ello, el náhuatl fue utilizado como lengua franca por parte de los conquistadores, adquiriendo importancia que hasta nuestros días sigue teniendo. Lockhart (Lara, 2008) interpretó la historia del náhuatl y lo dividió en cuatro periodos. En el primero (1519 a 1540-1550) los indígenas, al tener los primeros contactos con el español, usaron su lengua para crear nuevas palabras y así poder nombrar la nueva realidad a la que se enfrentaban. En el segundo (1540-1550 a 1640-1650) el español pasó a convertirse en una lengua de superestrato, creando con ello palabras híbridas y también la adquisición de préstamos. En el tercero (1640-1650 a mediados del XVIII) el náhuatl comienza a incorporar sonidos del español que no existían en la lengua para poder pronunciar los préstamos. Por último, en el cuarto periodo comienzan a realizarse una gran cantidad de documentos escritos en español por parte de nahuas.

El autor realiza un seguimiento de la forma en cómo los nahuas fueron adaptando su lengua ante una nueva realidad hasta el punto en que fue necesario utilizar el español debido a la importancia que éste obtuvo ya en las relaciones entre los habitantes y su gobierno. La época del cuarto periodo coincide con la etapa de madurez de las primeras generaciones mestizas, una razón fue que las mujeres embarazadas por los españoles no eran aceptadas dentro de sus comunidades y preferían vivir en la casa española, cuando nacían sus hijos

decidieron que aprendieran en español para poder adentrarse en la sociedad dominante<sup>11</sup>, acelerando la presencia del español en el territorio. Aunque, como dice Cuarón (1991: 693) existían una gran cantidad de hablantes bilingües y muchos de ellos no sólo eran “indígenas, sino que los propios españoles que nacían en América, es decir, los criollos, aprendían comúnmente desde la cuna una lengua indígena.

Todo el camino mostrado sobre la lengua náhuatl no fue un simple proceso realizado de forma lineal como lo muestra Lockhart (1992), aunque su síntesis es de mucha ayuda para entender el proceso de desplazamiento por el español. Como mencioné, los españoles no solamente realizaron su conquista de manera militar, sino también espiritual, había que convertir a los ciudadanos nativos en gente que fuera parte de su imperio, con todo lo que representa (en especial la lengua y la religión). Mientras los soldados se encargaban de lo militar, los misioneros que los acompañaban se hicieron cargo de lo segundo. Ante un gran problema, los frailes vieron que la mejor forma de solucionarlo era aprenderse a comunicar con los pobladores, su meta era que fueran buenos católicos, sin importar que hablaran el español, sin embargo, si era necesario otra lengua sería el latín.

Para lograr su cometido fue de gran ayuda su preparación humanística, puesto que les ayudó aprender las lenguas de los indígenas y además crear gramáticas para su divulgación, esto era necesario debido que los pocos traductores se encontraban a disposición de los soldados y autoridades civiles, así que desde el primero momento en que pisaban algún territorio donde se disponían a trabajar debía aprender su lengua. Con el uso de la lengua vernácula los frailes lograban hacer entender la doctrina cristiana, además así lograban evitar

---

<sup>11</sup> Lo mismo ocurre actualmente con los indígenas que emigran de sus comunidades a las ciudades, debido a toda la discriminación que han recibido en sus vidas, prefieren que sus hijos hablen el español para poder llevar una mejor vida, incluso sucede con los mexicanos que viven en Estados Unidos.

el retorno a sus antiguas creencias al establecer un contacto más directo y constante entre evangelizador y evangelizado. Otra razón, como señala Brice (1972: 38) es que era mucho más fácil introducir nuevos conocimientos sobre la deidad católica que destruir las creencias de los indígenas, ya que ellos no encontraban ningún problema entre sus dioses con el de los españoles.

El primero en darse cuenta de ellos y, además, aprender la lengua náhuatl fue Fray Pedro de Gante (miembro de la orden franciscana que llegó en 1523), él se dirigió a Texcoco para aprender de la nueva sociedad al cual había llegado, así que decidió establecerse como invitado en la casa de Ixtlilxóchitl. Sus actividades consistían en observar, escuchar y aprender las palabras que podía entender, registrándolas con el alfabeto romano. Con ese trabajo se dio cuenta que los nahuas utilizaban una lengua oral y no realizaban ningún escrito para poder comunicarse o algún carácter donde se representara la lengua. Otro aspecto que observó fue la educación, se dio cuenta que los hijos de los nobles iban al Calmecac, bajo esa idea implementó en su escuela, una primaria construida al lado del convento, la inscripción de los hijos de la aristocracia azteca, “centraron toda su labor educativa en las minorías gobernantes indígenas para alcanzar más fácilmente la evangelización de las masas indias” (Cuarón, 1991: 692).

Pero existía el problema de cómo hablar y peor aún, enseñar en una lengua de una familia lingüística totalmente distinta, para ello decidieron emplear dos métodos para obtener así los datos que les ayudó a aprenderla. El primero fue muy parecido a las técnicas utilizadas por antropólogos y lingüistas modernos:

Emplearon como informadores a sus alumnos, los hijos de los jefes indígenas, y los frailes se convirtieron en “hijos de los hijos”. Escuchaban, recordaban y escribían lo que habían oído. Por la noche, una vez que sus pupilos estaban dormidos, los franciscanos se reunían, comparaban sus apuntes y trataban de resolver los misterios de aquel lenguaje que no decía hoy, lo mismo que ayer (Brice, 1972: 40).

El segundo método fue con la ayuda de un traductor, que como lo menciona Brice, fue un joven hijo de una viuda española que aprendió a hablar náhuatl con sus compañeros de juegos, posteriormente su trabajo se desempeñó como interprete, maestro de náhuatl y predicador de la fe cristiana a los nahuas usando su propia lengua. Aquel joven fue el primer y único traductor que ayudó a los franciscanos, a partir de ahí emplearon a los jóvenes indígenas para predicar el catolicismo, aunque los padres ya contaban con los conocimientos del náhuatl no se sentían aún preparados para poder cumplir su labor a los feligreses (Brice, 1972: 40-41).

Al estar avanzando en sus estudios de la lengua náhuatl los frailes se dieron cuenta que este conocimiento podrían compartirlo con los nuevos que llegarían de España en los siguientes años. Es por ello que decidieron escribir documentos de gran utilidad práctica, gramáticas, vocabularios, catecismos y traducciones de las escrituras, ya sea para aprender la lengua o evangelizar, en cuarenta y cinco años los misioneros lograron desarrollar alrededor de ochenta obras. Este gran trabajo realizado por la orden franciscana hizo que las demás órdenes que llegaran al territorio continuaran con esto, ya que tenían la misma misión de sólo evangelizar mas no castellanizar (Brice, 1972: 41).

Como mencioné antes, el plan de la Corona era de expandir su lengua por todo el territorio a través de los misioneros, pero ellos se opusieron a la idea y mencionaron al rey Carlos V que era necesario establecer el náhuatl como la lengua de los indígenas, el fraile Fray Rodrigo de la Cruz escribió un documento al Rey abogando por la lengua indígena ya que enseñar español era una tarea casi imposible. Sin importar los reclamos de los franciscanos, Carlos V emitió una cédula en 1550 expresando su oposición a la enseñanza de cualquier lengua indígena, la razón de ello es porque la Corona pensaba las metas para largo plazo mientras

que los frailes a un tiempo más inmediato. No sólo era eso, también mencionó que era acertada la idea de las escuelas, pero la educación no sólo debería darse a los hijos de la aristocracia, sino de toda la población, además que tendrían que enseñar español dentro de ellas.

El Rey sabía que los franciscanos mostrarían resistencia ante la nueva política, así que decidió dirigirse a los dominicos y agustinos bajo el argumento de que el español les ayudaría a asegurar la fe cristiana y obtener las buenas costumbres. En esa acción, Brice, nos indica que Carlos V escribió una carta al virrey donde:

Debería pagar sueldos a todo el personal que contrataran los frailes; además debería establecer escuelas en que los frailes pudieran enseñar a maestros indios y jóvenes nativos. Si estos niños pudieran aprender el castellano y el cristianismo desde temprana edad, se encontrarían firmemente atrincherados tanto en su nuevo idioma como en su nueva religión. (...) No sólo aseguraría la conversión de los indios sino que además impediría que se volvieran atrás, hacia sus antiguas creencias. (Brice, 1972: 44)

Por otra parte, la misma autora señala que el virrey escribió en 1558 a Felipe II (sucesor de Carlos V) para mostrarle sus nuevos planes para la castellanización de los nativos:

Un colegio de Guadalajara sería el centro de la enseñanza del náhuatl para los jóvenes indios de diversas regiones; aquellos indios regresarían después a sus hogares y difundirían la lengua estándar entre sus tribus. Aquellos nahuatlato servirían igualmente como intérpretes y escribanos, cosa que tan desesperadamente necesitaban los administradores y el clero seglar, no tan inclinados a aprender como el clero regular<sup>12</sup> (Brice, 1972: 45).

Como se puede apreciar no se escatimó en recursos para enseñar español, las órdenes religiosas continuaron con la labor que se les había encomendado de enseñar la religión cristiana y la lengua española, ya que los seculares, nos dice la autora, no sentían interés en las lenguas indígenas, dado que no les interesaba la idea de convivir en las aldeas ni tampoco tenían entrenamiento en las lenguas humanísticas, ellos “oficiaron para los españoles en los

---

<sup>12</sup> Los regulares eran frailes y miembros de una orden religiosa; muchos de ellos llegaban a la Nueva España recién salidos de su entrenamiento en lenguas humanísticas y el programa de reformas inspirado por Isabel y Cisneros. Los seculares eran sacerdotes y prebendados que no pertenecían a las órdenes religiosas, sino a la jerarquía episcopal tradicional (Brice, 1972: 45).

centros más grandes de población que había en la Nueva España, y abandonaron la conversión de los naturales a manos de los regulares” (Brice, 1972: 45).

Estos regulares o misioneros decidieron irse a los linderos del virreinato, en cada comunidad o región los primeros sacerdotes que llegaban tenían que aprender la lengua de los habitantes, una actividad casi imposible debido a que en un territorio podían convivir diferentes grupos étnicos y con lenguas hasta de diferente familia lingüística. La solución que encontraron los frailes fue utilizar el náhuatl como lengua franca, ya que en la época del imperio mexica tenía la misma función. Este problema con la diversidad en las regiones se originó porque las órdenes se repartieron las provincias al azar y sin realizar algún estudio con la distribución de las lenguas y etnias, provocando que muchas comunidades quedaban separadas de otras en donde se hablaba la misma lengua (Brice, 1972: 45-46).

Brice menciona la distribución de las regiones por parte de los regulares, los franciscanos que fueron los primeros en aprender la lengua náhuatl se establecieron en Puebla y la región que rodeaban la ciudad de México, aunque conforme avanzaban los años se alejaban de la zona, necesitando conocimiento de otras lenguas como el otomí, matlazinca y el tarasco. Los dominicos se consolidaron al sur de la ciudad de México, en los territorios que hoy pertenecen a Morelos y Puebla, además del Valle Oaxaca y el Istmo de Tehuantepec, en donde se hablan las lenguas mixteca, zapoteca, chontal, entre otras. Los agustinos se localizaron al norte de la ciudad de México en lo que hoy es Hidalgo y Michoacán, entraron en contacto con lenguas que tenían la fama de ser las más difíciles, tales como el otomí, el huasteco, el totonaco, el tarasco y el matlazinca, y conforme se dirigían al oriente en donde ahora es Guerrero, se encontraron al tlapaneco y ocuilteco, todo esto fue porque la orden llegó en el año 1533 y las otras dos órdenes ya habían escogido mejores territorios donde trabajar (Brice, 1972: 46).

Mientras más se expandían las órdenes y se alejaban del centro, más crecía la necesidad de hablar otras lenguas, ya no era necesario el náhuatl como lengua franca porque llegaron a pueblos donde el imperio mexica no se había expandido, haciendo que muchos frailes se volvieran políglotas, incluso algunos llegaron a hablar hasta diez lenguas. Por ejemplo, los dominicos trabajaron con los mixtecas y zapotecas, y los franciscanos con los tarascos y otomíes, todos esos pueblos se mantuvieron independientes (lingüísticamente hablando) de la influencia mexica, creciendo la necesidad de aprender sus lenguas. Ante esto, los misioneros no veían tan viable aprender y describir todas las lenguas a las que se enfrentarían, así que en 1574 los seglares y los nahuatlato adiestrados por los frailes se quedaron a cargo de las plazas fuertes del centro y los regulares comenzaron a crear nuevas misiones, pero esta vez con el náhuatl como su lengua de uso y trabajo.

Como se puede apreciar, la meta de las órdenes era que el náhuatl se convirtiera en la lengua franca de los indígenas. Como es de suponerse esto con la intención de facilitar el trabajo con las diferentes comunidades a los frailes; además los nativos, como he mencionado, tenían mucha más facilidad de aprender la lengua mexica que el castellano, “los franciscanos realizaron esta práctica en Nueva Galicia, en donde han trabajado por la diversidad de las lenguas que hay en esta tierra, de enseñar una lengua, que es la mexicana y más general, para que en ella entiendan la doctrina cristiana, y en ella se confiesen en general” (Códice franciscano, citado por Brice, 1972: 49). En consecuencia, y retornando a la autora, se da por sentado que en aquella misión los regulares aprendían de sus maestros nahuas a enseñar a leer y escribir la doctrina cristiana en náhuatl y latín. También realizaron obras teatrales, donde incorporaron elementos de las festividades indígenas, además de que los participantes decían sus diálogos en náhuatl, esta empresa resultó exitosa en la difusión de la lengua mexica (Brice, 1972: 50).

Los frailes vieron el éxito de propagar la religión a través de la lengua náhuatl y decidieron informar a la Corona para convertirlo en un decreto oficial. En 1570 obtuvieron el visto bueno del rey Felipe II, quien declaró la oficialidad del náhuatl como lengua oficial de los indios de la Nueva España. El Rey observó la gran diversidad lingüística en la región y el problema que a los frailes les resultaba para establecer una base de fe católica, con esta decisión revocó los edictos de su padre en 1550, inclusive el suyo en 1565 donde mencionaba que los frailes aprendieran la lengua de los indígenas a su cargo, con esto se buscaba reducir la cantidad de lenguas en el virreinato, puesto que nunca iba a existir la cantidad necesaria de frailes políglotas y la diversidad que existía en los pueblos, donde en algunos llegaban a convivir habitantes de dos o hasta tres grupos lingüísticos diferentes. También decretó que todos los seglares y regulares deberían ser hijos de españoles y saber náhuatl para encargarse de misiones y parroquias, además ordenó que la Universidad de México estableciera una cátedra de náhuatl.

En la medida que las misiones avanzaban, cada vez jóvenes indígenas eran alfabetizados en su propia lengua, y a los mejores se les enseñaba también a escribir y leer en latín, pero, también crecía la necesidad de establecer colegios o escuelas secundarias en donde estos alumnos pudieran continuar con sus estudios en latín y otras materias tradicionales, los primeros en fundar un colegio fueron Fray Pedro de Gante en la ciudad de México en 1529, seguido por los agustinos en 1537 (Brice, 1972: 56). Después se fueron creando más colegios en varias partes del virreinato, entre los más conocidos fueron los de Tlatelolco, los jesuitas en Pátzcuaro y Tepozotlán, y el San Gregorio en la ciudad de México. De forma general, en esos institutos el sistema educativo era rígido y con fundamentos en la filosofía de la religión católica, existían varios tipos de educación (Skrobot, 2014: 235):

- Evangelizadora: funcionaba como justificación de la conquista en nuevos territorios y la propagación de la fe católica, estaba destinada a todos los grupos.
- Artes y oficios: su objetivo era cubrir la demanda de producción de productos necesarios para el funcionamiento de la comunidad (zapateros, herreros, etc.), dirigido a grupos sociales bajos.
- Seminarios: su función era la formación de los altos grupos sociales para cumplir la ocupación de clérigos.
- Universitaria: destinado a los grupos sociales más altos para la formación de futuros funcionarios aptos para gobernar.
- Femenina: basada en la educación cristiana medieval la mujer de un nivel social alto aprendía los valores cristianos para cumplir su papel en la sociedad y ser figura de integración familiar, social y monástica.

Como podemos ver, conforme avanzaba la Colonia, la educación se diversificó y se crearon escuelas que no sólo se encargaban de castellanizar y evangelizar, sino de formar en otras áreas a la población sin importar su clase social o incluso su género. Aun así, las escuelas evangelizadoras continuaron su labor, donde no solo enseñaban el español también el latín para poder trabajar con los textos religiosos, como menciona Brice:

Si se enseñaba a los indios a comprender la gramática latina, los frailes que no hablaban náhuatl podrían leer a los estudiantes libros en latín, especialmente la Biblia y demás obras religiosas. Así, una vez que los indios supieran latín, podrían acudir directamente a las escrituras, ya fuera leyendo para sí o escuchando cuando les leyeran la Biblia. También podrían predicar bajo la vigilancia de los frailes, traducir las escrituras al náhuatl y ayudar a los frailes a traducir las interpretaciones de las escrituras para sus propios sermones pronunciados en náhuatl (Brice, 1972: 56-57).

Esta labor hizo que hoy en día podamos tener textos religiosos en náhuatl y otras lenguas donde se aplicó la misma metodología, como aquellos que están en la Biblioteca Palafoxiana. Además, los indígenas ya tenían una mayor participación en las actividades eclesíásticas. El español paso a segundo plano en la enseñanza de varios colegios, sin embargo, muchos estudiantes lo aprendieron y para los franciscanos era de interés que se dominara esta lengua para traducir las escrituras del castellano al náhuatl que ayudaría en la creación de materiales para futuros estudiantes (Brice, 1972: 57).

A pesar del éxito en la enseñanza del latín en los colegios, a muchos religiosos no les agradó que los indígenas aprendieran esa lengua, los dominicos decían que podría provocar la difusión de herejías. Algunos detractores como Jerónimo López (consejero del virrey) informaban al Rey en 1545 que los nativos hablantes del latín se mostraban menos sumisos, esto hizo que varios “se preguntaban si lo indios estaban siquiera civilizados ahora que hablaran un latín tan elegante” (Brice, 1972: 59). A pesar de las críticas, los franciscanos respaldaban su trabajo y enfatizaban que los indígenas adquirirían los buenos hábitos como la cortesía, el aseo y las buenas costumbres. No obstante, la Corona “progresivamente fue retirando su apoyo (a los colegios). En 1595 el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco era una escuela primaria que caía en ruinas. La objeción decisiva contra la institución era su insistencia en enseñar latín a los indios” (Brice, 1972: 59).

Todas las quejas iban solo a los colegios que se empeñaran a la enseñanza del latín, pero a aquellas que enseñaran lenguas indígenas no existía problema alguno. Brice (1972: 60) pone de ejemplo a dos centros educativos, el primero es el Colegio de San Nicolás de Obispo fundado en 1540 por Don Vasco de Quiroga, donde se impartió la enseñanza de estas lenguas bajo el argumento que con ellas llegaban al cerebro y corazón de los indígenas. El segundo fue el Colegio de San Gregorio, fundado por la orden jesuita, la cual llegó en 1572, esta orden siguió los mismos pasos que sus antecesores. Ellos consideraban necesario aprender la lengua de los habitantes en donde trabajasen, su labor los hizo llegar a la zona norte, un territorio poco explorado, inclusive por los mexicas, en 1591 la orden se dirigió a Nueva Vizcaya y de ahí continuaron su ruta más al norte.

Esta fue la situación educativa en las escuelas de la zona centro y las dos subsidiadas del Virreinato, la misma autora señala que en los territorios del norte y sur las situaciones fueron diferentes. En el norte, como lo había mencionado en el punto 1.2, la violencia ejercida por

parte de los conquistadores hizo que se esparcieran historias sobre sus actitudes aterradoras y las comunidades nómadas trataban de tener el menor contacto con ellos. El plan de la orden jesuita “consistía en establecer misiones, cada una de las cuales habría de convertirse en núcleo de una colonia cristiana y centro de civilización. Su propósito no era exclusivamente la cristianización; también comprendía civilización” (Brice, 1972: 61).

Otro problema fue el lingüístico, los jesuitas desconocían las lenguas de esos pueblos, para solucionarlo tuvieron que estudiarlas y aprenderlas, una labor sencilla por su preparación en lenguas indígenas en los colegios de Pátzcuaro, Tepetzotlán, Oaxaca, Puebla y el territorio chichimeca, ahí a los niños se instruían para convertirse en agentes de cambio dentro de las misiones y ser informantes para el estudio de las lenguas indígenas (Brice:1972: 61). Las lenguas que describieron fueron el cora, hablado en lo que ahora es Nayarit, el coita en Sinaloa y el sur de Sonora, el yaqui también en el actual estado de Sonora, el ópata, la cual hoy se encuentra extinta y el tepehua, hablado actualmente en Durango, Chihuahua y Nayarit.

En la región sur también existían complicaciones, las aldeas se encontraban alejadas y decidieron unirse para oponerse a la idea de integración a la colonia. Los frailes buscaron sin éxito técnicas para poder cumplir sus trabajos de evangelización, uno de ellos fue alejar a los nativos de sus aldeas para integrarse en las ciudades y también quisieron llevar a los niños de las comunidades para que estudiaran en los colegios, en cada uno de ellos los pobladores se resistían a la idea de abandonar sus hogares. A pesar de ello las órdenes continuaban con su trabajo, para ello Fray Diego de Landa y otros misioneros aprendieron la lengua maya, pero la resistencia de nativos y españoles dificultó el trabajo y tuvieron que recurrir a intérpretes, casi treinta años después de comenzar su trabajo, Landa lamentaba que su esfuerzo no hubiera repercutido mucho, ya que no existían los trabajos sobre las escrituras

en maya, y ni los profesores de lengua suficientes para la evangelización de los nativos (Brice, 1972: 62-63).

A finales de siglo XVI las escuelas primarias eran comunes en las aldeas del centro de México y en las misiones de la frontera norte. En ellas muchas veces se creaban sus propios materiales en el momento en que los alumnos aprendían a escribir su lengua materna, estos libros servían para los mismos como para los nuevos frailes que llegaban a la Nueva España. La enseñanza de las lenguas indígenas por parte de los regulares provocó que las comunidades las siguieran utilizando como lengua de uso. Incluso la misma Corona permitió que los nativos se establecieran en aldeas y que solo los frailes pudieran adentrarse, lo que sería conocido como las Repúblicas de Indios, en esas comunidades se respetaban las costumbres y tradiciones mientras no fueran de carácter religioso, además de siempre conservar su lengua (Brice, 1972: 64-65). En cuanto a los criollos bilingües, estos fueron los sucesores de la primera generación de clérigos, continuando con las tareas y las técnicas en las misiones, además se encontraban en ventaja con los españoles que llegaban a Nueva España y así defender sus posiciones.

Todo esto pudo realizarse porque la corona fue más flexible a las lenguas indígenas, los reyes españoles Felipe III y Felipe IV promulgaron edictos que ayudarían a la enseñanza y uso de las lenguas.

Felipe III consideró indispensable promulgar un nuevo decreto que en 1565 había promulgado su padre, respecto a que los misioneros aprendieran el idioma de los indios a su cargo (...). En 1603 Felipe III (...), ordenó dos veces que ningún regular debería salir en misión a menos que conociera las lenguas indias. Advirtió especialmente que los frailes recién llegados de España deberían aprender el idioma de los indios que estuvieran bajo su responsabilidad, antes de que se les asignara una misión o parroquia, Felipe III promulgó al año siguiente el decreto de que todo clérigo que ignorara el idioma vernáculo de sus feligreses sería retirado de su puesto. Uno de los últimos decretos oficiales que fortalecía los idiomas indios se publicó en 1627, cuando Felipe IV recordó a la Universidad de la Ciudad de México que debería haber cursos de los idiomas vernáculos más sobresalientes empleados en las provincias (Brice, 1972: 65-66).

Este fortalecimiento a las lenguas indígenas fue consecuencia de la reducción del interés de castellanizar por parte de las órdenes religiosas, ya sea por la gran cantidad de lenguas o por el poco interés de los frailes. A quienes les interesaba más la evangelización. Incluso, en 1599, el virrey le respondió a Felipe III: “me hallo obligado a decir que no sólo es dificultad sino casi imposibilidad” (Cuevas, citado por Brice, 1972: 67). Al final, como lo refiere Brice al final de su texto “la Corona había proclamado alternativamente el español como idioma del imperio y promovido los idiomas vernáculos como instrumento de conversión”. Permitiendo que las lenguas indígenas funcionasen como una vía de comunicación entre los nativos y los españoles.

### **1.5. Los últimos años de la Colonia**

El último siglo de la colonia significó una época de crecimiento económico y demográfico para la Nueva España, la población indígena que fue mermada en la conquista ahora representa el 60% de los habitantes. Esto significaba que en el territorio existían más hablantes de lengua indígena, donde los “bilingües no eran sólo indígenas, sino que los propios españoles que nacían en América, es decir los criollos, aprendían comúnmente desde la cuna una lengua indígena, debido al estrecho contacto que mantenían con sus nodrizas, con las niñeras y, en general, con los sirvientes indios que hablaban sus lenguas nativas” (Cuarón, 1991: 694). Esto demostró el éxito de las órdenes religiosas, puesto que, como describe Cuarón, se consolidaron las escuelas y colegios, además los frailes continuaron con la investigación de las lenguas con una perspectiva científica, produciendo una gran cantidad de bibliografía, entre gramáticas, vocabularios y traducciones de escritos religiosos (1991: 694).

La llegada de los Borbones a la Corona española fue un evento que cambió las políticas del lenguaje al final de la Colonia. En este hecho hubo dos reacciones, parafraseando al autor: la primera reacción se ve con un escrito dirigido a Felipe V por parte de los nobles indígenas, en donde se pedía la urgencia en la reapertura de los colegios indios de Santa Cruz de Tlatelolco y de San Pablo, puesto que para los nobles indígenas la educación que se recibía era mínima, además de una necesidad en el aprendizaje del castellano, también se pedía la unificación de las lenguas indígenas para que existieran problemas en la comunicación entre distintas variantes. La segunda reacción provenía de los eclesiásticos criollos, los cuales se oponían a la enseñanza del español para los naturales, la razón fue, mantener a los naturales separados de la sociedad novohispana y así conservarlos en los niveles más bajos dentro de la sociedad, además buscaban reafirmar la necesidad de hablar una lengua indígena para trabajar en una parroquia, ya que no les agradaba la idea que frailes provenientes de España (monolingües de español) ocuparan sus cargos (Cuarón, 1991: 696-697).

Estas dos reacciones ejemplificaban la situación sociolingüística en el siglo XVIII, tal como indica Cuarón:

Por un lado, estaban los nobles indios (a quienes hoy desearíamos ver defender la vida de sus lenguas y el desarrollo de sus propias culturas) que, para integrarse en la sociedad dominante, se veían obligados a someterse a los valores europeos, a tal grado de querer olvidar sus rasgos propios. Por otro lado, estaban los criollos, quienes para conservar sus prebendas y privilegios y para seguir desempeñando su papel rector en la sociedad, pretendían conservar intacto el estado de cosas, no por respeto a las culturas y las lenguas indígenas, sino para su beneficio exclusivo frente a los indios, pero también frente a los intereses de los peninsulares (Cuarón, 1991: 697).

Estas posturas representaban a los intereses de cada grupo, quienes buscaban obtener una mayor representación en la toma de decisiones, pero lo paradójico es que cada uno de ellos defendía una política del lenguaje inesperada, ya que los indígenas buscaban la castellanización mientras los criollos preferían la educación en lenguas indígenas. Algo que

en la actualidad sonaría descabellado. Además, la postura de los criollos en mantener su *estatus quo* frente a los peninsulares se mantendría y daría origen al movimiento de independencia.

En el tema administrativo las reformas borbónicas significaron un cambio en el manejo de la Nueva España, el mismo autor dice que los gobiernos anteriores (los Habsburgo) tenían el principio de que toda sociedad se rige por sus propias leyes naturales, sin importar su desarrollo y religión, también permitir incorporar a los nativos como seres racionales y combinar su forma de gobierno con el de los españoles, es por ello que el poder lo compartieron con las instancias locales (autoridades virreinales, la Iglesia y los cabildos indígenas). En cambio, los borbones buscaban una administración y gobierno más centralizador, en donde la Corona mueva la economía, la política y la administración, pero respetando la independencia de sus colonias (Cuarón, 1991: 698).

Esta centralización del poder por parte de la Corona española y sus decisiones posteriores repercutieron en las políticas del lenguaje, la aplicación de tres medidas cambió la forma en cómo se educaba en la Nueva España y causaron un gran descontento en su población, “la secularización de las doctrinas de indios; la expulsión de los jesuitas, y el nombramiento de sacerdotes españoles en vez de criollos en las parroquias indígenas” (Tanck, 1985: 35), además existió otra que afectó directamente a la población indígena, la prohibición del uso de las lenguas indígenas y su incorporación a la sociedad. En el plano educativo el gremio de maestros buscaba cambiar el artículo 2º de ordenanzas para así excluir a los indígenas, mulatos y negros de toda labor docente, para así lograr que sólo los españoles puedan cumplir ese papel.

Para la primera medida, Fernando IV (en 1753) ordenó al arzobispado de Nueva España y Lima la secularización de todas la diócesis de América, para que cada parroquia quedara

sujeta a la autoridad de un obispo y así acabar con la relativa autonomía que gozaban al ser atendidas por los frailes. Así cada iglesia iba a estar encabezada por un sacerdote español, traduciéndose en una política en contra de la enseñanza de las lenguas indígenas y la obligación de los habitantes a costear sus propias escuelas en donde se enseñase castellano, esto produjo protestas por parte de los indígenas, los cuales se negaban a las medidas (Cuarón, 1991: 699).

La segunda medida provocó un vacío en la educación de la colonia y un enorme atraso en la investigación lingüística que desarrollaron los jesuitas, ya que sus trabajos en las misiones del norte de Nueva España fueron suspendidos a causa de su expulsión, eso sin contar con los colegios que habían creado para el estudio de las lenguas, y fue hasta el siglo XIX en donde, a raíz de los trabajos comparativistas en Europa y Estados Unidos, se retomó el trabajo que había hecho esta orden (Cuarón 1991: 700). Con la tercera medida se buscaba recuperar el control de las iglesias por parte de la Corona y los curas peninsulares, a pesar de los reclamos por parte de los frailes criollos y bilingües que veían cada vez más la pérdida de su poder y su participación en la toma de decisiones (Cuarón, 1991: 701).

Para Bono, el plan de la colonia era la castellanización de los indígenas en un corto plazo, tal como lo mencionó el obispo Antequera de Oaxaca, quien en 1758 propuso a la corte que se diera a los indígenas un plazo de un año para aprender español, es por ello que para lograr este objetivo era necesario la aplicación de dichas medidas, puesto que en ellas buscaban quitarle los cargos a los frailes criollos y bilingües que preferían predicar en una lengua indígena y poner a los peninsulares que sólo hablaban español, además de erradicar a los jesuitas y sus investigaciones lingüísticas, todo esto para hacer perder terreno e importancia y desplazarla en los dominios de la religión y en las comunidades lingüísticas indígenas (Bono, 1999: 14).

La misma autora menciona que estas medidas fueron fusionando con el paso de los años, el arzobispo Manuel Rubio y Salinas escribió a Fernando VII sus impresiones de su reciente visita pastoral, ahí se dio cuenta del éxito de la política del lenguaje al ver niños indígenas que eran capaces de recitar la doctrina cristiana en castellano, con eso pensó que pocos años bastaban para erradicar las lenguas indígenas, para lograr su fin buscó crear más colegios, pero existía el problema de no contar con los suficientes recursos (Bono, 1999: 20). Para solucionarlo, la Corona emitió una cédula en 1770 en donde se buscaba crear más escuelas, pero el virrey no pudo ejecutar la orden y “como no había señales en la creación de las escuelas, en 1778 el rey volvió a expedir otra cédula ordenando lo mismo que en 1770: la obligatoriedad del aprendizaje de los indios del español” (Bono, 1999: 22).

Pero los criollos, y en especial los clérigos, se resistieron ante los planes del Rey, ante un plan de uniformidad lingüística ellos continuaron con las cátedras de lenguas indígenas en los seminarios para los sacerdotes que se iban a trabajar en comunidades indígenas. Bono indica que Manuel Rubio y Salinas, arzobispo de México, informó que la necesidad de contratar maestros en náhuatl y otomí en su seminario, eligió las dos por ser las más habladas en el Arzobispado. Otros estados que también continuaron con las doctrinas en lenguas indígenas fueron, Oaxaca en donde 1688 se estableció una escuela para que los sacerdotes estudiaran; en Guadalajara un profesor del seminario con una cátedra en lengua mexicana; sólo en Mérida, Morelia, Yucatán y Durango no existieron dichas cátedras, ya que los frailes se dieron cuenta que los nativos comprendían los dogmas y los mandamiento de Dios con claridad, inclusive en el norte manejaban el castellano pero preferían comunicarse en su lengua (Bono, 1999: 17-18).

Aún con el interés en la creación de seminarios en lenguas indígenas, existió un problema, “para finales del siglo XVIII y principios del XIX. Las cátedras de lenguas indígenas en la

Universidad de México carecían de alumnos y corrían el riesgo de ser suprimidas en beneficio de otras materias de "más interés social" como la cirugía, pues la universidad carecía de fondos para mantenerlas todas" (Bono 1999: 18). A pesar de ello hubo intentos de crear institutos para la enseñanza de dichas lenguas, un ejemplo fue el fray Mariano López Pimentel, quien buscó crear un seminario de "varias lenguas, ciencias y artes, con la particularidad de que, al salir de allí, trían a evangelizar a los indígenas hablándoles en su propio idioma" (Cuevas, citado por Bono, 1999: 18); sin embargo, los saqueos originados en la independencia lo hicieron fracasar. Otro personaje que demostró interés en defender la enseñanza en lenguas indígenas a la sociedad fue Javier Clavijero, el mencionaba que "no había dificultad para explicar ningún concepto cristiano en mexicana y tampoco existía problema alguno para traducir cualquier pasaje de la Biblia, ni era necesario mendigar vocablos de otras lenguas" (Bono, 1999: 19).

A pesar del apoyo a la educación en lenguas indígenas existieron personajes que preferían el uso del castellano, uno de ellos fue Francisco de Lorenzana, arzobispo de México entre 1766 y 1772, él se mostraba a favor de educar a los indígenas con el castellano y erradicar las lenguas indígenas, ya que no sólo funcionaría para el ámbito religioso, sino también para lo político y económico, ya que así se podría unificar la Nueva España y así obtener un mejor control. Él mandó a realizar dos trabajos donde mostraba parte de la situación lingüística de la Nueva España, un *Mapa de curatos* y un *Atlas eclesiástico*, en dichos documentos se observaba un índice sobre los curatos y sus auxiliares rurales de la arquidiócesis de México, además de los idiomas hablados en cada uno de ellos (Bono, 1999: 31). Ahí se dio cuenta del fracaso de la Iglesia por erradicar la diversidad lingüística en la Nueva España y el problema para llegar a la meta de unificación a la que tanto habían anhelado.

Es por ello que buscó el apoyo del rey Carlos III para convencerlo sobre la importancia de implementar la lengua del imperio dentro de sus territorios, el uso de intérpretes se volvía innecesario en la medida en que se anexaban más territorios y mantener la lengua de los nativos era una forma de aislarlos dentro de sus comunidades, evitando la comunicación entre ellos y el rechazo hacia los españoles. El rey no tardó en responder ante lo dicho por Lorenzana, el 16 de abril de 1770 emitió una cédula en donde decía: “Para que en los reinos de las indias, islas adyacentes y de Filipinas, se pongan en práctica y observen los medios que se refieren y han propuesto el arzobispo de México, a fin de conseguir que se destierren los diferentes idiomas de que se usan en aquellos dominios, y solo se hable en castellano” (Ceballos, citado por Cuarón, 1991: 703). Esta medida acompañó a otra más estricta decretada en 1755, en donde, entre otras cosas, se prohibía la distribución de los documentos escritos por los indios o chinos en cualquier idioma.

En su Reglamento para que los indios sean felices en lo espiritual y en lo temporal, Lorenzana plasmó su apoyo a los decretos en favor de la unificación lingüística, tal como la regla IX:

Que tengan escuelas de castellano y aprendan los indios a leer y escribir, pues de este modo adelantarán, sabrán cuidar su casa, podrán ser oficiales de República y explicarse con sus superiores, ennobleciendo su Nación, y desterrando la ignorancia que tienen, no sólo de los Misterios de la Fe, sino también del modo de cultivar sus tierras [ ... ], a lo que se añade ser falta de respeto hablar en su idioma con sus superiores, o delante de ellos, pudiendo hacerlo en castellano, aunque sea hablando poco (Lorenzana, citado por Bono, 1999: 24).

Con lo escrito, Lorenzana se remontó a los grandes imperios antiguos como el romano, al mencionar que como imperio conquistador España debería imponer su lengua en todos sus territorios e incorporar a los nativos a la vida del imperio asimilando las costumbres de los europeos, además para Lorenzana la lengua es un símbolo de Identidad Nacional.

Todas estas medidas las intentó llevar a cabo en cuarto concilio provincial mexicano, el cual fue realizado en 1771, María Bono cuenta que en ese concilio las autoridades eclesiásticas se opusieron a las medidas que intentaba establecer Lorenzana, puesto que las autoridades prefirieron continuar las prácticas paternalistas hacia las comunidades indígenas y sus lenguas, igualmente, los indígenas se opusieron a aprender el español. Lorenzana culpó este rechazo a la falta de unificación en el virreinato (1999: 22-23). Ante el clima de tensión, el virrey, la autora Cuarón señala que Antonio María Bucareli, temió que se diera una ola de disturbios entre la sociedad novohispana, y para evitarlo decidió retrasar lo más posible la castellanización masiva y la creación de colegios para la enseñanza del español, a pesar de los nuevos edictos pronunciados en 1774, 1776 y 1778 (1991: 704).

Ya para 1782, Carlos III repensó sobre las medidas empleadas y emitió una nueva cédula, en el cual ya no se mostraba una postura firme, sino:

Ya no se aludía expresamente a la extinción de los idiomas indígenas y se ordenaba, "por los medios más suaves y sin usar coacción", persuadir a los padres a que enviaran a sus hijos a la escuela; además, los curas y prelados debían, "con la mayor dulzura y agrado", convencer a sus feligreses de las ventajas en los planos civil y religioso que traería para los niños el aprendizaje del castellano (Bono, 1999: 26).

Pero ninguna de las formas logró cambiar el panorama lingüístico, el peninsular Manuel Abad y Quiapo describió en un documento a finales del siglo XVIII el panorama sobre los indígenas, en él decía: "separados por la ley de la cohabitación y enlace con otras castas, se hallan privados de las luces y auxilios de deberían recibir por la comunicación y trato por ellas y con las demás gentes. Aislados por su idioma y si gobierno el más inútil y tirano, se perpetua en sus costumbres, usos y supersticiones groseras" (Abad y Quelpo, citado por Bono, 1999: 27).

Ya en los últimos años de la colonia, poco a poco las medias para castellanizar a los nativos fueron avanzando lentamente, Bono indica que en los lugares donde se llegó a ver

progreso fuero, en Oaxaca, ahí fray Matías de Córdoba, principal de los religiosos dominicos, informaba sobre el cumplimiento de la cédula de 1807, que obligaba a cada convento tener una escuela de primeras letras (Bono, 1999: 29); de igual forma la misma autora menciona que en las misiones de Tampico, los indígenas ya castellanizados convivían con otros que usaban solamente su idioma; y en Baja California todos ya entendían el castellano a pesar de la gran cantidad de lenguas en la zona. Aunque en otras partes del Virreinato no se veía tan claro el avance puesto que la comunicación se producía con la lengua de la mayoría (Bono, 1999: 31).

Al mismo tiempo intelectuales criollos pedían a las autoridades una modernización al sistema educativo, Cuarón señala que estas élites exigían una actualización en las prácticas educativas por los más modernos modelos en enseñanza de lenguas utilizados en Europa. Esto significaba que la instrucción debería hacerse en español, y no la variante hablada en Nueva España, sino el castellano proveniente de España, el cual fue adquiriendo mayor importancia debido a la creación de la Real Academia Española en 1773 y la publicación de la Gramática (1771), su Diccionario (1780) y el Diccionario de Autoridades (1739) (Cuarón, 1991: 704-705).

Para el mismo autor, estas actitudes de los criollos de dejar las lenguas indígenas de lado en la educación, sumado a la aplicación de las medidas del rey Carlos III, provocaron que el uso del español continuara avanzando y su enseñanza para los nativos fue obteniendo más importancia, aunque los frailes siguieron trabajando con las comunidades en sus lenguas poco pudieron hacer frente la indiferencia de las autoridades en conservar el uso de lenguas indígenas (Cuarón, 1991: 705). En los años siguientes, como lo mostraré en el siguiente capítulo, con el inicio del movimiento de independencia, existió una ruptura ya en las políticas lingüísticas empleadas por la corona y las órdenes, y con la instauración del

gobierno republicano el panorama de las lenguas indígenas no fue mejorando ante los intereses de los republicanos en la creación de una nueva nación. El próximo capítulo dará cuenta de ello.

## **2. EL MÉXICO INDEPENDIENTE, EL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO**

El siglo XIX fue una época de muchos cambios en occidente, donde la forma de pensamiento y los sistemas políticos y económicos se renovaron por ser obsoletos, aquí es donde surge un nuevo modo de producción, el capitalismo y con ello dos clases sociales, la burguesía y el proletario, además que los primeros lograron ejercer el poder mediante revueltas en algunos países, quitando el control a la monarquía. Esto también afectó a las políticas del lenguaje, puesto que surgen las naciones tal y como las conocemos actualmente y la necesidad de cohesión hacen de la lengua y la cultura su arma principal. Para Villavicencio (2010) dos sucesos ocurridos en el siglo anterior fueron el prelude: la revolución francesa y la revolución industrial.

La revolución industrial como indica la autora significó el paso del *domestic system* (sistema doméstico de producción) a uno más industrial, la aplicación de las máquinas de vapor aceleró los tiempos de producción e impulsó la creación de empleos y la creación de fábricas, lo que significó la necesidad de contratar más gente provocando una migración masiva del campo a las ciudades (Villavicencio, 2010: 716). El segundo suceso para la autora es la revolución francesa en 1789, significó el acenso de los burgueses y la instauración de la república y con ello el régimen parlamentario y la doctrina del contrato social, además de una serie de políticas, económicas, culturales y sociales sustentadas en los ideales de la ilustración (Villavicencio, 2010: 716).

Durante el siglo XIX se consolidaron grandes cambios, el régimen republicano se instaura y se instala el mercado capitalista y la modernidad, claro, con sus propias características. Todo inició con la independencia de las trece colonias inglesas, después continuaron los territorios españoles y portugueses en el continente, cada movimiento contenía una ideología

liberal y nacionalista, donde sobresalía la uniformidad cultural y lingüística, los criollos buscaron su identidad para separarse de la corona española con el movimiento de independencia. También coexistió una corriente filosófica que acompañó el movimiento y el gobierno saliente de éste, el positivismo y su máxima expresión el enciclopedismo, en él se reconoce la primacía de la razón, el empirismo como fuente válida de conocimiento.

A pesar de inspirarse en el liberalismo francés y en los resultados de las políticas empujadas por los Estados Unidos, los nuevos gobernantes intentaron aplicar los contenidos de la Constitución de Cádiz de 1812, primera constitución liberal promulgada en España, en donde se promueven la soberanía de la Nación, la separación de poderes, el sufragio universal masculino directo, libertad de prensa e industria, entre otras más; su meta era situar a México a la altura de las otras naciones “civilizadas”, aunque, como se verá después su visión se encontraba muy lejos de la realidad mexicana, afectando a las comunidades indígenas.

Como mencioné antes, la lengua fue utilizada como instrumento de cohesión social, Villavicencio refiere que la “lengua se esgrimió como uno de los principales elementos de cohesión; el reconocimiento de una lengua nacional fue central para lograr la unificación de las naciones emergentes” (Villavicencio, 2010: 719). Lo que significó, la asimilación de los indígenas, homologando su cultura y su idioma, o en un caso más extremo, ignorándolos y considerándolos como un caso perdido y un obstáculo. Prueba de ello fue la abolición de la protección de las repúblicas de indios, distribución de sus tierras comunales y la apropiación de los fondos de las cajas de comunidad por parte de los gobiernos republicanos.

## **2.1. La búsqueda de la unidad nacional**

Al terminar la independencia y separarse de la corona española los mestizos y criollos buscaron la forma en cómo unificarse y establecerse como nación, tal y como lo dije antes, Villavicencio menciona que en esta época muchos países se establecieron como las repúblicas que conocemos ahora y otros se unificaron para establecerse como una nación (Villavicencio, 2010: 717), esto mismo ocurrió con las colonias en el continente americano, buscaron crear las bases para establecerse como un país independiente, moderno y unido. Sin embargo, los políticos se preocuparon más por discutir los propósitos educativos y problemas socioeconómicos de México, demostrando poco interés en establecer de una forma clara la política lingüística hacia el multiculturalismo, dejando a los indígenas en un segundo plano, debido a su aislamiento y al desconocimiento del español.

Ya para 1821 los mexicanos debieron mostrar que eran capaces de gobernarse sin depender de una fuerza extranjera y sobre todo definirse como mexicanos, así que comenzaron con despojarse de todas las trabas y costumbres establecidas por la corona. Villavicencio menciona que en esta época se consolida un nuevo personaje: el criollo ilustrado, que, dentro de la búsqueda de su identidad, apela a las nuevas ideas de la ilustración y el conocimiento generado por las culturas nativas, con ello reafirma su quehacer histórico y su origen que lo diferencia de los peninsulares y los indígenas (2010: 123). Es decir, se apropia de las ideas y la literatura europea, pero reconoce su origen en el territorio y todo lo que conlleva culturalmente. Este origen significa el pasado prehispánico, lo que provocó que la idealización del indio del pasado, con su cultura, arquitectura y conocimiento como fuente de intensidad, mientras el indio vivo es excluido y discriminado. El criollo ilustrado se

convierte en el nuevo tipo de ciudadano para el nuevo tipo de sociedad, un hombre nuevo, libre y práctico.

Todas las ideas de unidad e igualdad quedaron en las constituciones de 1814 y 1824, en donde:

La ley es la expresión de la voluntad general y que la felicidad de los ciudadanos consiste en el goce de la igualdad, la seguridad, la propiedad y la libertad. La libertad supone la igualdad: “Un hombre es libre cuando se le considera igual a sus semejantes dentro de la misma sociedad, cuando tiene la misma condición jurídica, los mismos derechos y las mismas posibilidades”. Propicia la anulación de las prerrogativas que gozaban la república de indios, había que acabar con la tutela para los indios, hacer a todos iguales ante la ley y repartir las tierras de las comunidades indígenas (Villavicencio, 2010: 724).

La igualdad y la libertad de los ciudadanos era la meta dentro de los gobiernos en la república, el ser mexicano, ya sea criollo o mestizo significaba ser mexicano, otra persona fuera de este margen se le rechazaba, ya que no cumplía con las normas para considerarse ciudadano del naciente país. Es por ello que en el proceso para la definición de lo mexicano existió un gran problema, el indígena, el multilingüismo que acompañaba a las comunidades era una gran barrera y técnicamente lo contrario a lo que se buscaba: la unidad e igualdad. Barriga lo menciona en su artículo “la igualdad suponía desaparecer diferencias (...) todos sencillamente somos mexicanos” (1998: 65), es decir, que aquello que no fuera mexicano no puede entorpecer el proyecto de nación.

Otro punto que llevó al rechazo de lo indígena fue la atracción de los intelectuales hispanoamericanos a lo occidental ya que se sentían más próximos a la mentalidad europea, por ejemplo, el modelo de Estado-nación estaba representado por los Estados Unidos y los demás países europeos, y como todas ellas la unificación significaba el rechazo y hasta destrucción de las otras culturas que habitaban en sus territorios, los mexicanos también quisieron llevar a cabo lo mismo, pero esta fe en el progreso les impedía comprender la

realidad del territorio, lo cual le generaría muchos problemas, puesto que al aplicar las políticas desconociendo el contexto provocaría un fracaso.

Manuel Ferrer señala que “los tratadistas clásicos coinciden en que pueden señalarse varios elementos distintivos, que permiten reconocer la existencia de un Estado nacional. Éstos son: un territorio, una población, un gobierno o régimen de derecho, una lengua y una cultura comunes” (Bono,1999: 33). Así que, basándose en esa idea, y como lo he planteado en los anteriores párrafos, la meta de los liberales en la situación lingüística era la unificación, tal y como lo dijo Ferrer, es por ello que el gobierno trató de repetir el ideal de la corona española en la época virreinal, aunque ya no como el establecimiento de un imperio sino como la creación de una nación independiente y única.

Entonces, la lengua funciona como elemento unificador, los estudios sobre los orígenes de las lenguas o la búsqueda de la lengua perfecta cimentaron las bases para justificar su papel en la legitimación de los Estados nacionales, también se retomó desde la religión con la alusión al mito de la Torre de Babel, en donde su destrucción y diversificación de lenguas se vio como un castigo divino. El multilingüismo se ve más como un problema el cual se debe atacar, es por ello que el estudio de las lenguas indígenas y el acopio de los materiales de lectura fueron considerados como un atentado a la unidad nacional, al considerarlas corrompidas o degeneradas.

Los indígenas fueron los principales afectados, sus lenguas eran vistas como inferiores por no tener gramática ni escritura, incluso recibieron el nombre de dialectos de forma despectiva y devaluativa, ya que no eran lo suficiente para ser lenguas, nombre que aún se conserva en la actualidad. Por consecuencia, los indígenas perdieron su personalidad y no se sentían parte de la nación que estaban construyendo, provocando su desubicación en el país al no ser considerados mexicanos, sentimiento que siguió presente hasta la revolución. La

educación obtuvo un papel importante para la creación del país moderno, justo y próspero, además de establecer la lengua nacional y convertir al indígena ignorante en un ciudadano libre, crítico y culto para integrarlo en la sociedad.

## **2.2. La educación y los diversos métodos e instrumentos de instrucción elemental**

En los primeros años de vida independiente la educación continuó con las mismas políticas de la época colonial, como lo mencioné antes en el apartado sobre el virreinato, durante los últimos años de éste las leyes borbónicas se implementaron en la Nueva España, y eso trajo consigo varios problemas con la Iglesia, ya que era la encargada de educar a los niños, pero con esas leyes, el gobierno y las comunidades eran los responsables de crear y gestionar las escuelas, además de implementar un sistema educativo, aun así se continuó con la impartición de la doctrina cristiana, en especial el catecismo del padre Ripalda y con los materiales didácticos creados por las órdenes religiosas.

Pero los nuevos gobiernos, inspirados en los modelos liberales occidentales, buscaron implementar nuevas políticas educativas, claro, sin tener consideración del contexto social, cultural y económico de la realidad mexicana, ya que les urgía formar a los nuevos ciudadanos respetuosos de la Ley y de la Iglesia y la educación realizaría esa tarea. “Estudios recientes demuestran que se dio un consenso general en cuanto a la educación como panacea de los males del país, como único medio para civilizar a la población y para así poder entrar en la modernidad. De la misma manera se le reconoce a la Iglesia Católica su autoridad moral y se respeta su papel en la labor educativa tanto urbana como rural” (González, 2010: 8).

Pero dicha tarea era una enorme labor, México era un país que se estaba recuperando de una independencia que duró diez años, sin contar que durante este periodo existieron muchos

conflictos, internos y externos, constantes cambios de gobierno y la falta de fondos, muchas veces, por consecuencia de tantos años de guerra. Estos sucesos repercutieron en la aplicación de leyes, no había dinero para la construcción de edificios y elaboración de materiales, además no existían los maestros suficientes para la población y muy pocos alumnos se inscribían a las escuelas. Otro problema fue la extensión territorial, era necesario abarcar todo el país y las regiones de la península de Yucatán, Oaxaca y el norte se encontraban aisladas y llegar ahí significaba recursos que muchas veces no se tenían, es por ello que puede hablarse de programas educativos sólo en el centro del país (Villavicencio, 2010: 760).

Para reducir la brecha se decidió aplicar un nuevo método, el Lancasteriano, el cual se promovió en 1822 y ya para 1842, la compañía Lancasteriana obtuvo el carácter de Dirección General de Instrucción Primaria en la República. El método consistía en enseñar a escribir al mismo tiempo en que los alumnos dominasen la lectura de una o dos sílabas, así ambos aprendizajes resultaban casi simultáneos. Otra técnica utilizada es otorgarles a los alumnos más avanzados un papel más activo en el proceso de aprendizaje, ya que cumplían la función de “monitores” o “instructores”, y se encargaban de instruir a un grupo de diez niños más pequeños o menos avanzados, así los profesores se enfocaban en los primeros y abarcaban más temas.

Este método fue reconocido por su modernidad y fue ligado a la democracia política, puesto que promovía la participación de los alumnos y le quitaba responsabilidades al maestro, además le hacía ver, en parte, menos autoritario. Tanto fue su éxito que mantuvo su vigencia alrededor de cincuenta años, en los cuales arrojaba datos favorables en zonas poblacionales grandes o en ciudades donde las escuelas se reprodujeron rápidamente, pero en las zonas alejadas los resultados no fueron los esperados. La escuela primaria se desarrolló de manera similar a la de la última etapa del periodo Colonial, la educación se organizaba en

primera, segunda y tercera enseñanza. Los conocimientos que obtenían en los distintos grados eran la lectura, la escritura, la aritmética elemental, el catecismo, las máximas morales, las obligaciones civiles y demás.

La educación se apoyó en una trilogía de libros: las cartillas o silabarios, los catones<sup>13</sup> y el catecismo de la doctrina cristiana. La cartilla era un libro donde se iniciaba la lectura, ya con los catones y el catecismo se continuaba, además de aprender la doctrina cristiana, con el proceso de secularización, estos últimos se convirtieron en libros políticos, censorios y civiles, además de pasar del catecismo a la educación cívica. Castañeda observa que el contenido mismo de los libros de texto muestra este proceso de secularización que se manifiesta en el paso de la cartilla al silabario (Villavicencio, 2010: 764).

El proceso de modernización de la instrucción continuó con la secularización de la educación, donde “el Estado queda a cargo de la educación pública, hasta entonces en manos del clero. Bajo la rectoría del Estado se regula el carácter de la educación, la enseñanza primaria se masifica, se profesionaliza la actividad de los educadores, el contenido de los programas se unifica, se diseña un sistema nacional de educación y las prácticas educativas se modernizan” (Villavicencio, 2010: 756). Aunque existieron algunos problemas ya que atentaba con la libertad de los individuos, para ello el gobierno se justificó mencionando que cada individuo tiene el derecho a reclamar su instrucción, pero la sociedad tiene derecho de imponer su educación.

La profesionalización de los maestros significó el paso de los doctrineros a los maestros. Los doctrineros, como escribe Villavicencio, “eran indios letrados no profesionalizados, casi

---

<sup>13</sup>Catón es un libro compuesto de frases y períodos cortos y graduados, que se usaba para ejercitar en la lectura a los principiantes. Fuente: Diccionario de la lengua española <https://dle.rae.es/cat%C3%B3n>

siempre pertenecientes al mismo pueblo al que servían, que practicaban una educación predominantemente oral y casi siempre impartida en la lengua materna de sus adoctrinados” (Villavicencio, 2010: 757). Esto significó que la metodología de los regulares en las comunidades indígenas continuó todo el Virreinato y parte de la República. En cambio, los maestros, menciona la misma autora, eran “individuos cada vez más profesionalizados, la mayoría de las veces mestizos, ajenos a la comunidad en donde impartían sus enseñanzas, que ahora abarcaban, además de la doctrina cristiana y la lectura, la escritura y las operaciones fundamentales y algunos rudimentos de educación cívica; enseñaban casi siempre en español y eran pagados por los ayuntamientos” (Villavicencio, 2010: 757-758).

Las más afectadas fueron las comunidades indígenas, pues ellas se encargaban de su educación, además el educador era del mismo poblado, conociendo la situación de sus alumnos y el contexto socioeconómico en donde se desarrollaban, de la misma forma, ellos fomentaban el uso de la lengua materna y el español en la escuela. Ahora el Estado es el que se encargaban de la instrucción, el docente, a pesar de ser profesional, era originario de otra comunidad, incluso de la ciudad (hay que recordar que las escuelas normales rurales surgieron ya finalizada la Revolución), igualmente, él era mestizo y hablante de español, lo cual hacía reproducir la metodología con la que aprendió español a sus educandos.

Para continuar y afianzar la secularización de la educación los gobiernos liberales promulgaron reformas y leyes. Villavicencio (2010) realiza un recorrido histórico exponiendo cada uno de ellos. El primer documento fue el que constituyó a México como una nación independiente, la Constitución de 1824, ahí la educación primaria quedaría a cargo de los gobiernos nacional y Estatal, además de las instituciones de nivel superior y las materias que deberían impartirse en las mismas, asimismo los estados tenían autonomía en

la legislación sobre la instrucción, así algunas constituciones consideraron la convivencia entre el catecismo y la educación cívica en las escuelas primarias (Villavicencio, 2010: 765).

Para 1833, el vicepresidente Valentín Gómez Farías emitió la Ley de Instrucción Pública, ahí se establece que la educación primaria sería la misma para ambos sexos, en donde compartiesen el mismo plan de estudios, el cual comprende las materias de escritura, lectura, elementos de aritmética, catecismo religioso y catecismo político (Villavicencio, 2010: 765). La Constitución de 1857 aseguró el derecho y la obligación de la educación como garantía individual, Díaz Covarrubias identificó otras libertades, “de enseñar; de recibir enseñanza; de educar a los hijos en el hogar; de ejercicio libre de las profesiones; de instrucción (que consiste en que cada ciudadano se instruya en lo que parezca (...)); de la inteligencia; de ejercer un trabajo cualquiera” (Bono, 1999: 47).

Con el gobierno de Juárez, en 1861, se crea el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, y es destinado a promover, controlar y supervisar la educación, en ese mismo año se decreta la Ley de Instrucción Pública que unifica el plan de estudios para primaria, dicho plan contenía: moral, lectura, lectura de leyes fundamentales, escritura, elementos de gramática castellana, aritmética, sistema legal de pesos y medidas y canto. Durante los años 1863 a 1867, con ayuda de la intervención francesa, se establece el segundo imperio mexicano, en el que Maximiliano de Habsburgo emitió la Ley de Instrucción Pública, ahí se restaura la educación religiosa en la escuela primaria; su plan de estudios consintió en principios de religión, urbanidad, lectura, caligrafía, aritmética, conocimientos generales del sistema métrico decimal y del que se ha usado comúnmente en la nación y gramática castellana, debido a lo corto de su mandato no se pudieron aplicar las reformas propuestas (Villavicencio, 2010: 766).

Después de instaurar la República en 1867, Juárez expide la Ley Orgánica de Instrucción, donde se reorganiza la educación bajo un sistema laico, además encargó a Gabino Barreda encabezar la comisión de realizar la tarea y darle una orientación positivista. En 1869 se reforma esta ley y se declara la educación primaria obligatoria y gratuita, igualmente desaparece la instrucción religiosa y se establece de manera definitiva la materia de gramática castellana como parte del plan de estudios (Villavicencio, 2010: 766).

Durante 1889 se celebró el Primer Congreso Pedagógico Nacional, con Joaquín Baranda como ministro de Justicia e Instrucción Pública, este evento se considera importante en la historia de la educación, puesto que desde ese momento se puede hablar de una política nacional educativa. Justo Sierra y Enrique C. Rebsamen presidieron el Congreso, contando con la asistencia de todos los delegados de cada una de las entidades, en él se postuló “que la instrucción pública debería ser laica obligatoria y gratuita” (Villavicencio, 2010: 767). Además, se creó un sistema de educación nacional de educación primaria “con un plan de 4 años para niños de 6 a 12 años de edad, integrado por las siguientes materias: moral, instrucción cívica, lengua nacional, lecciones de cosas, aritmética, geografía, historia, geometría, dibujo, caligrafía, gimnasia, canto y labores femeninas” (Brice, 1872: 117).

A partir de estas reformas podemos ver un impacto más fuerte del español en la instrucción primaria, puesto que se consideraba en los planes de estudio y adquiriría un mayor uso cotidiano entre los alumnos, quienes lo relacionan con el español de los libros de texto y ejercicios escolares, asimilándolo como propio, “México confirmaba su lengua nacional” (Heath, citado por Villavicencio, 2010: 767). Justo Sierra se expresó de esta manera: “llamamos al castellano lengua nacional no sólo porque es la lengua que habló desde su infancia la actual sociedad mexicana, y porque fue luego la herencia de la nación, sino porque siendo la sola lengua escolar, llegará a atrofiar y destruir los idiomas locales y así la

unificación del habla nacional, vehículo inapreciable de la unificación social, será un hecho” (Villavicencio, 2010: 767).

Cada vez las lenguas indígenas van perdiendo terreno en la instrucción primaria y se quedan rezagadas en algunos seminarios en la educación superior o en las escuelas urbanas, donde en algunos colegios se impartieron cátedras de náhuatl, otomí y tarasco. Sin embargo, con el paso del tiempo su estudio se fue considerando como parte de las lenguas antiguas reservadas para investigaciones. El interés de dichos colegios fue más para las lenguas extranjeras, donde el latín adquirió más importancia, además se enseñaron las lenguas como francés, alemán y griego.

El proceso de modernización para la educación superior fue muy similar a la primaria, en 1833, Valentín Gómez Farías la reorganizó y se centró más en la impartición de lenguas extranjeras, ya que eran consideradas importantes para realizar avances en el campo de la ciencia, pero también consideraron continuar las cátedras de náhuatl, otomí y tarasco. Para 1844, el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Manuel Baranda, logra dar unidad a todos los niveles del sistema educativo y moderniza los programas de secundaria y superior, “en los estudios preparatorios se añadió la ideología, la economía política, y nociones de cosmografía y geografía. En estudios de idiomas se exployó todo lo posible, haciéndose aprender también, español, inglés y francés” (Baranda, citado por Villavicencio, 2010: 768).

La ley de Instrucción Pública de 1861 continúa con la reglamentación de la enseñanza y en la preparatoria se agregan las lenguas de latín, griego, alemán e italiano. La Ley Orgánica de Instrucción expedida por el gobierno de Juárez en 1867 sigue la instrucción de las lenguas ya mencionadas, pero se agregan las materias de gramática española, raíces griegas, gramática general y literatura. En la educación superior las lenguas extranjeras fueron consideradas como “lenguas sabias”, estaban las antiguas (griego y latín) y las modernas

(francés, inglés, alemán e italiano), además el español se llamó dentro de las rúbricas como “idioma patrio” y las indígenas como “lenguas de las antiguas naciones indias”. Como mencioné antes, el estudio y enseñanza de las lenguas sabias modernas se consideraron indispensables para acceder a los conocimientos de vanguardia que el país necesitaba para poder llegar a la modernidad, es por ello que cada vez fueron ganando más terreno dentro de las escuelas (Villavicencio, 2010: 769).

Tal y como se ve en cada una de las leyes emitidas, el español cada vez obtiene más fuerza dentro de los currículos, pasando de ser una parte dentro del curso de latinidad a ser uno independiente, aunque los primeros años del siglo la enseñanza del español fue normativa y cerca del modelo establecido por la Real Academia Española. Durante este siglo, los liberales y conservadores no solamente pelearon por el control político del país, también por la forma en cómo debió desarrollarse el castellano en México, los conservadores preferían una variante más apegada a la norma peninsular y los liberales permitían la introducción de giros regionales y un léxico proveniente de las lenguas indígenas. Con la victoria de los gobiernos liberales comenzó la conciencia de un español propio, una variante con sus propias prácticas lingüísticas diferentes a la variante española. Company (citado por Villavicencio, 2010: 769) observó que desde el siglo XVIII se comenzó a gestar la conformación de un español mexicano, ya para el siglo XIX obtiene un reconocimiento oficial.

Como he mencionado, la lengua ha sido considerada uno de los factores de la identidad mexicana en su proceso para conformarse como un país, Justo Sierra (citado por González, 2010: 7) consideró al español como lengua nacional debido a que “no sólo porque es la lengua que habló desde su infancia la actual sociedad mexicana, y porque fue luego la herencia de la nación, sino porque siendo la sola lengua escuela escolar, llegará a atrofiar y destruir los idiomas locales y así la unificación del habla nacional, vehiculo inapreciable de la unificación

social, será un hecho”. Así, su meta era establecer como medio de comunicación oficial una sola lengua y poder erradicar el plurilingüismo que afectó ese anhelo de unificación desde el virreinato, además que facilitaba logística y económicamente la labor de estudiar, describir y educar en las demás lenguas indígenas.

Aunque al final de la Colonia los criollos ilustrados (aquellos que impulsaron el movimiento de independencia) tenían conocimiento del latín y las lenguas indígenas, poco a poco la variante mexicana se constituye como la nueva identidad criolla y las demás lenguas se convierten en puro interés arqueológico. Así como el mexicano asumía sus raíces indígenas en su identidad, también lo hace con su lengua, reconocen y aprecian la influencia que ha tenido en la aportación de un léxico que lo distinguiría con la variante peninsular, pero sólo se quedaría ahí. Cada vez más la lengua se institucionalizó, y con ello se aseguró el dominio de lo público y un desplazamiento cada vez más rápido en lo privado.

Los gobiernos tenían dos opciones para los indígenas, la inclusión o el exterminio, y fue un ir y devenir en cada una de las elecciones, eso dependió de la forma en cómo se comportaba cada población, pero en la mayoría de los casos siempre fue lo primero, o bueno, eso se llegó a buscar, para que el indígena llegara a ser considerado ciudadano tenía que eliminarse cualquier diferencia y eso se lograría a través de la educación. La cultura, lengua y tradición fueron los elementos que debería negar el nativo para convertirse en un ciudadano mexicano, aunque en sus comunidades se les permitía seguir utilizando su idioma (González, 2010: 8).

Las poblaciones indígenas quedaron desatendidas cuando se eliminaron las Leyes de Indias después del movimiento de independencia, dichas leyes otorgaban derechos, obligaciones y un estatuto legal a los pueblos indígenas, es decir, cada comunidad era una nación autónoma que se regía con sus leyes y costumbres. Claro, eso iba en contra de los

ideales de igualdad y unión, razón por la cual fueron anuladas para integrarlas al nuevo país. Además, el crecimiento de la industria, en específico en el periodo del porfiriato, motivo al cambio del campo a la ciudad, aunque la industrialización no modificó las sociedades rurales, “Bertely (2002) señala que en algunas entidades del país se consideró que para que el pueblo accediera al progreso y elevara su nivel intelectual, moral y estético, eran necesario jerarquizar y diferenciar las escuelas en clases, en orden de importancia y del centro a la periferia” (Skrobot, 2014: 262).

Las escuelas se clasificaron en primera, segunda y tercera clase, y se diferenciaban en la calidad de la infraestructura. Las de primera siempre eran las que se encontraban en las capitales y tenían las mejores condiciones de enseñanza, en cambio, las de tercera estaban en las comunidades rurales, en especial las aisladas y las periferias, tenían patios de tierra y pésimos servicios. Las escuelas de tercera siempre sufrían de un bajo rendimiento escolar debido a dos causas, primero no tenían los fondos suficientes para su mantenimiento y el pago de profesores y su movilización, y el segundo, la reducción de los métodos, contenidos y tiempos, justificadas por la dificultad en el aprendizaje del español, la falta de maestros y el abandono de los alumnos, debido a la pobreza extrema que sufrían y los obligaba a trabajar.

La causa por la cual estas escuelas no tenían los recursos suficientes para su mantenimiento se originó desde la aplicación de las reformas borbónicas, dichas reformas establecían que las cajas de las comunidades, dinero que utilizaban para solventar los salarios de los maestros, fueran entregados a los ayuntamientos, esto “significó que muchas poblaciones indígenas que tenían dinero propio para pagar maestros de escuela, ahora lo ingresarán a la tesorería de ayuntamientos mestizos o blancos que no se preocupaban por conseguir maestros más que para las cabeceras municipales y uno que otro pueblo de regular

tamaño. Los indígenas fueron los grandes perdedores en la creación de municipios libres a partir de los años veinte” (Staples, citado por Villavicencio, 2010: 760).

La reducción de los programas y tiempos de enseñanza se originó por el monolingüismo de los alumnos, ya que exigía postergar la atención de las demás materias por el aprendizaje de la lengua española. Por ejemplo, en aritmética se redujeron los contenidos de cálculo elemental, verbal y objetivo, además del aprendizaje de las unidades, decenas y centenas. En los tiempos, dentro de las escuelas de tiempo completo, en primer año las clases duraban quince minutos, con un total de dos horas y media, en segundo año, de veinte minutos y tres horas en total al día; las clases de tercer año duraban cinco horas y media dividido en sesiones de treinta minutos, y en cuarto duraban treinta minutos y al día seis horas. Dos maestros estaban con los alumnos de tercer y cuarto grado, mientras dos ayudantes tenían las clases de primero y segundo, y el recreo sólo se justificaba cuando se veían fatigados a los alumnos (Bertely, citado por Skrobot, 2014: 264).

A pesar del avance del español dentro de las escuelas y más las ubicadas en las grandes ciudades, dentro de ciertos sectores de la Iglesia, por ejemplo, el obispado de Puebla, se continuó con la instrucción de la doctrina cristiana en muchas lenguas indígenas, aunque con algunos problemas. Se continuaron elaborando y reimprimiendo gramáticas y textos religiosos producidos en la época colonial, que en algunos casos fueron el único material de lectura en las escuelas, las lenguas más difundidas fueron: el maya, náhuatl, mixteco, otomí, tarahumara, totonaco, tzotzil, zapoteco y zoque (Villavicencio, 2010: 763). La preocupación de las autoridades por las lenguas deviene del designio evangelizador originado desde la Colonia, además para poder ordenarse como sacerdote, los frailes con bajos recursos debían tener el conocimiento de estas lenguas (Bono, 1999: 45).

### **2.3. La población categorizada en tres secciones dependiendo de las lenguas habladas**

Durante este siglo hubo una gran movilidad de la población en los primeros años, las migraciones, el mestizaje, las constantes guerras, las sequías y las deportaciones provocaron una reducción, en 1822 la población fue menor a la registrada en 1803, con el paso de los años hubo un crecimiento demográfico, el Dictamen de la Cámara de Diputados registró 7 000 000 de habitantes en 1838, cifra que aumentó a 8 200 000 habitantes dos décadas después. A finales de la centuria el crecimiento fue rápido, llegó a duplicarse, en 1895 se realizó el primer censo en sentido moderno y registró la cantidad de 12 632 427 de personas (Peñañiel, citado por Villavicencio, 2010: 733).

En este censo por primera vez se categorizó a la población en tres secciones, primero estaba lo que hablaban o no español, después lo que hablaban o no alguna lengua indígena y los que hablaban lenguas extranjeras (Valdés, citado por Villavicencio, 2010: 733). Los resultados demostraron una reducción muy drástica en la población indígena, ya que de ser el 58% en el virreinato pasaron a un 17% de la población total. Varios factores determinaron dicha reducción, la eliminación de las repúblicas de indias que le daba cierta autonomía en su forma de gobierno, el uso del español por parte de autoridades, la migración y las políticas lingüísticas que cada vez se inclinaban más a la instrucción del castellano.

La distribución de los habitantes se centró más en la parte del Bajío y el Occidente, debido al desarrollo de las minas de plata, los centros agrícolas y la industria, también hubo una mayor concentración en la ruta comercial entre las ciudades de México, Puebla y el puerto de Veracruz. La zona norte se caracterizó por ser demasiado extensa y una densidad demográfica muy baja, debido a los pocos centros de explotación y el alejamiento de la

capital, la mayoría de sus pobladores se encontraban en las ciudades y los demás se distribuyeron entre pueblos y rancherías, también en esa zona las comunidades indígenas sufrieron persecuciones que llegaron hasta el exterminio. En la zona central y el sur ocurrió lo contrario, existía una gran concentración de poblaciones mayoritariamente indígena, tal es el caso de Oaxaca, que desde la Colonia el 88.3% de la población era indígena.

Aguirre Beltrán (citado por Villavicencio, 2010: 732) destacó “dos características de la población india en la época colonial que prevalecen durante todo el siglo XIX. Por un lado, el hecho de que los indígenas representan la mayoría de la población total del país. El segundo, que esta población se conforma mayoritariamente por monolingües”. Estas características no continuaron del todo, ya que en los años siguientes se registró un incremento en el mestizaje y bilingüismo en las comunidades. Pero el cambio no fue tan repentino, muchos de los mestizos continuaron viviendo en la comunidad donde nacieron y defendieron su cultura, identidad indígena y sus tierras. Navarrete Linares (citado por Skrobot, 2014: 60) menciona que la frontera entre el indígena y el mestizo ha sido bastante tenue y permeable, permitiendo que los individuos se muevan de un lado a otro sin problemas. En algunos casos fueron las madres quienes figuraron como transmisoras y depositarias de la lengua materna, ayudando en la preservación de las lenguas indígenas.

Los constantes cambios en la población y la modernidad llevan a una nueva forma de concebir al mundo y las relaciones entre los habitantes, creando nuevos espacios y momentos de interacción que afectan las formas de comunicación. Por ejemplo, en la Colonia los individuos se dividían en castas y cada una de ellas tenía un rol específico, un peninsular no era igual a un mulato ni trabajaban en los mismos lugares, pero con la República las personas fueron reconocidas como iguales ante la ley, pero aún continúan las diferencias, ahora ya no

es por la raza sino por la posición política, económica o social, en este sentido los indígenas continúan rezagados debido a su nulo desarrollo económico.

Esta brecha también se ve en el comportamiento y actitudes de los grupos, varias prácticas realizadas por los sectores bajos de la sociedad fueron vistas como poco civilizadas y modernas; en las últimas décadas del siglo, las élites prefirieron adoptar formas europeas de comportamiento, en especial la francesa, donde adoptaron las asociaciones y los clubes para conversar, acordar negocios y organizar bailes. Mientras las clases bajas optaban por las fondas y las pulquerías, las clases altas preferían ir a restaurantes de moda y a los bares a tomar vino o cerveza. Estas ideas de modernizar la conducta también afectaron las actividades de recreación, la legislación favoreció el teatro, las exhibiciones aerostáticas, el patinaje, el ciclismo y el béisbol; y se buscó prohibir las peleas de gallos, corridas de toros, las apuestas y los espectáculos (Villavicencio, 2010: 744).

Durante este siglo toman protagonismo nuevos actores que en la época colonial no lo tenían, los mestizos o criollos, esta población fue la que encabezó el movimiento de independencia y así expulsar a los peninsulares, ya que se sentían propios en este país y querían gobernarse. Ellos desempeñaron trabajos de comerciantes, párrocos, hacendados, profesionistas, empleados, militares y hasta mayordomos. Al desempeñar puestos más importantes, obtienen cada vez más influencia política y desplazan a las autoridades indígenas en los pueblos, imponiendo el uso del español en las labores administrativas, relegando a las lenguas indígenas a un ámbito más privado. Así estas comunidades se ven reducidas a caseríos aislados, y sus pobladores que quieren adentrarse al mercado laboral tienen que aprender el castellano.

Los espacios donde confluye la población e interacciona, afectando las nuevas redes comunicativas, fueron clasificadas por Villavicencio (2010: 739-741):

- **Los cuarteles:** durante este siglo se desarrolló una larga guerra civil, además de dos conflictos armados extranjeros (la invasión de Estados Unidos y Francia), era necesario engrosar las filas dentro de los ejércitos de los gobernantes y generales, ya sea liberales o conservadores, esto provocó el reclutamiento forzoso y la movilización de gente de sus comunidades, muchas de ellas indígenas, a los cuarteles. Dentro de este sitio convivían personas de diferentes etnias, convirtiendo al español en la lengua franca dentro de la administración.
- **Los pueblos:** “la mayor parte de la población mexicana estaba asentada en lugares con menos de 500 habitantes, difíciles comunicaciones con el mundo exterior, una economía más de trueque que monetaria y altos índices de analfabetismo, alcoholismo y mortalidad” (Staples, citado por Villavicencio, 2010:739). El espacio en donde convergía más la gente era la plaza, ya sea en los días de misa o de mercado, además en el mercado podían establecer contacto con personas de otros lugares que iban a vender sus productos. En algunos poblados más grandes se encontraban plazas de toros, mesón y una escuela.
- **Las haciendas:** estos espacios se intensificaron en la segunda mitad del siglo XIX, en ellas se desarrolla una nueva producción agrícola, por sí sola se constituye como un micromundo en donde el hacendado es dueño de las tierras y de los trabajadores, los cuales son indígenas que perdieron sus posesiones debido a la desaparición de las repúblicas de indios, es decir, los nativos tuvieron que trabajar en lo que antes eran sus tierras, solo que ahora le pertenecen a un hacendado. Dentro del espacio la comunicación se desarrolló principalmente en español.
- **Las minas y fábricas:** muchos de los indígenas que no prefieren trabajar en las haciendas lo hacen en estos lugares, aunque sus salarios fueran muy bajos, ganaban más que los campesinos y tenían una mejor condición laboral. Dentro de estos lugares llegaban migrantes, ellos eran profesionistas que ocupaban puestos de mando y administración.
- **Las ciudades:** la acelerada modernización de las urbes, acompañada de la creación de nuevas redes ferroviarias y el crecimiento de la industria y el comercio provocó una gran movilización de la población. Los habitantes de las comunidades indígenas migraron de sus comunidades a la ciudad, ellos se establecieron en la periferia y vivían con una condición económica precaria, además no contaban con muchos servicios públicos ya que estos se reservaban a las colonias elegantes y zonas comerciales, ellos trabajaban de vendedores ambulantes, mozos, albañiles, cargadores, peones, aguadores o artesanos (Noriega, citado por Villavicencio, 2010:742). Dentro de estos espacios se crearon nuevos sitios de interacción: las pulquerías, fondas, mesones, casas de juegos, cafés, teatros, salones de baile, fondas, peluquerías, baños y boticas.

#### **2.4. El problema de lo indígena: La brecha entre el indio imaginario y el real**

Como lo he mencionado en este apartado, la búsqueda de la unidad nacional y el asentamiento de las bases para crear la nación que es hoy significó poner en peligro la seguridad y hasta la vida de las comunidades indígenas, pero no sólo se delimitó a México.

En Latinoamérica sucedieron casos similares. “Tal como lo señalaba en su correspondencia

Andrés de Santa Cruz, el líder altooperuano, todos los procesos políticos y sociales latinoamericanos se miraban a través del espejo europeo” (Martínez, Gallardo y Martínez, 2002: 29). Se negaba al indígena, con toda su cultura, ya que eran vistos como bárbaros, ellos se nombraban naciones europeas y se veían a la par de otras naciones con recientes revoluciones, Estados Unidos y Francia ya que ellas se presentaban como naciones europeas al verse ya como seres civilizados.

Pero en todos los procesos los indígenas no fueron actores pasivos, muchas veces formaron parte de las levadas en los conflictos armados, por ejemplo, en el movimiento de independencia hubo una participación de todas las clases inferiores de la sociedad, pero comandados por caudillos, en su mayoría, criollos que hablaban alguna lengua indígena, tales como Hidalgo, Morelos o Allende, ellos se comunicaban en castellano con sus oficiales y con las tropas en lengua indígena, en caso de no conocerlo se dirían a un traductor indígena. Esto provocó un crecimiento entre los hablantes bilingües debido a las nuevas necesidades comunicativas y el constante contacto entre hablantes de diversas lenguas indígenas que se centraban en un cuartel o ejército. Dentro del movimiento cada sector perseguía sus propios fines, “la participación de los distintos sectores y pueblos en la lucha de independencia fue heterogénea, al igual que heterogéneas fueron sus consecuencias” (Villavicencio, 2010: 737).

Al final, con la victoria de la independencia, los criollos ilustrados dejaron a un lado los intereses de los pueblos indígenas y se centraron en los suyos, ya que no veían un aporte económico a la sociedad y los concebían más como una carga que ponía en peligro la unidad. Dicha unidad surgió como respuesta a la distinción de razas que se había implementado en la colonia. Para ello se crearon nuevos sistemas legales, administrativos y educativos en donde se formarían los nuevos valores nacionales, interés en la democracia e igualdad social y así unificar estos grupos que se encontraban separados, pero utilizando la cultura y la

identidad de los nuevos gobernantes criollos. Una medida empleada que afectó directamente a las comunidades indígenas fue la desaparición de las repúblicas de indias.

Las repúblicas de indias fueron creadas durante la Colonia, donde los pueblos indígenas podían tener sus propias leyes, costumbres, sus propias funciones financieras, religiosas y educativas, además defendían sus intereses y resolvían sus problemas internos. En cuestiones lingüísticas, dentro de sus territorios utilizaban la lengua materna y el español. Sin embargo, estas repúblicas no eran independientes, puesto que estaban regidas por la Corona a través de las órdenes religiosas y el clero secular. Como escribe Thomas Hillerkuss “la república de indios no podía ser idéntica a la organización política prehispánica, pero tampoco debía ser el ideal de la sociedad española, sino más bien una nueva, de acuerdo con los principios del cristianismo” (1995: 243).

Con la desaparición de estas repúblicas sus pobladores perdieron sus privilegios y fueron considerados ya como ciudadanos, con esto eran iguales a los demás y debían atermenarse a la cultura, modos de producción e instituciones administrativas y políticas de los dominantes. Los pueblos cambiaron su fisionomía y varios sufrieron un proceso de urbanización y adquirieron las características que hoy tienen. La lengua que se debía utilizar ya no era la suya sino el español y en ese sentido los indígenas tenían una gran desventaja (que conservan actualmente), ya que no podían adquirir los servicios o exigir sus derechos, de ahí surge la necesidad del aprendizaje del castellano que poco a poco desplazaría a su lengua materna.

Los gobernantes y los habitantes mexicanos (criollos o mestizos) solamente apreciaban al indio del pasado, el actual debía ya ser un ciudadano obligado a negar su cultura para formar parte de la sociedad, sus pueblos no fueron considerados dentro de los proyectos de nación. La figura del indio del pasado se veía como un elemento constitutivo de la identidad del mexicano y como la raíz de la nueva nación “el mito de la nación indígena unió tres

convicciones: la creencia en la posibilidad de restaurar un imaginario imperio mexicano, el repudio a la dominación española y a la definición de la guerra de Independencia, una venganza contra las injusticias” (Florescano, 2000: 286); su imagen era un estandarte para la lucha y la instauración de un nuevo país, era un mito necesario como otros mitos creados.

La brecha entre el indio imaginario y el real creció con las acciones y decisiones tomadas en el siglo XIX, mientras uno se apreciaba, el otro se negaba y se veía como un problema que necesita solución y un retraso para llegar a la modernidad. La justificación para actuar así vino del positivismo y más de lo dicho por Gabino Barreda. Según Villavicencio, Barreda postuló que la humanidad ha pasado tres momentos: el teológico, el metafísico y el positivo. El primero explica los sucesos atribuyéndolos a fuerzas sobrenaturales, el segundo atribuía los fenómenos a elementos y principios extraños a la materia y el último se encarga de explicar los fenómenos a través de la razón y la observación. Los individuos formados en la razón serían capaces de hacer progresar a la nación, mientras los otros dos la retrasarían (2010: 725). Esta idea originó la clasificación de los hombres en superiores e inferiores, ya sea por su riqueza, origen étnico y razón. Al indígena se le catalogó en los dos primeros, es por ello que necesitaban educación y formación para, según ellos, convertirlos en seres de razón.

Ya con la eliminación de las repúblicas de indias y el ingreso de sus habitantes a la nación mexicana, en 1822, el Congreso Constituyente se vio en la necesidad de erradicar el término de “indio” y buscar otra forma de nombrarlos. Surgieron varias opciones:

Se intentó nombrarles con varios términos: “los antes llamados indios”; “los antiguos indios”; “pueblos que antes llamaban de indios”; “los ciudadanos naturales”; “los interesados”; “los actuales poseedores”; “conocidos antes por indios”; “las primitivas familias”; “la clase nacional antes llamada indígena”; “los vecinos naturales y de razón indígena”. A partir de 1824 en Yucatán y de 1826 en Veracruz se empezó a utilizar el término que llegó a ser más común: ya los indios se llamaban “indígenas” (Tanck, 1999: 591).

Este último fue el más utilizado y el que aún se conserva. Como referí antes, la figura del indio real fue cargado con varias peculiaridades; al principio de la Ilustración, Villavicencio menciona que era nombrado como el “buen salvaje” y se le atribuían las características de tristes, reservados, imperturbables, pacientes, sufridos, indolentes y severos, además de aprender rápido y tener afición por las artes, aunque eran vistos como un problema era más por su difícil integración a la sociedad (2010: 752). Pero la misma autora cuenta que ya a finales del siglo se enfocó más en sus atributos negativos y a partir de este momento se comenzó a definir al indígena bajo estas características, se les veía como ignorantes, flojos, supersticiosos, viciosos, embrutecidos, que vivían en la miseria y tenían una gran afición al alcohol, además eran muy apegados a las vestimentas, ritos, ceremonias y alimentos que usaban en la época prehispánica (Villavicencio, 2010: 752).

El rechazo al indígena vivo por parte de los gobiernos federales y estatales se vio reflejado en dos grandes tendencias que van de la mano durante este siglo: la asimilación y el exterminio. Estas era las dos opciones que tenían para poder tratar el problema de diversidad étnica y cada una dependía en la forma en cómo se le veía y en sus acciones, la asimilación apuntaba al indígena pacífico que vivía con los mestizos sin problemas y el exterminio, para los indígenas considerados bárbaros o violentos, y eran los que respondían con violencia las agresiones. Los conflictos internos entre liberales y españoles o con países extranjeros provocó un clima de incertidumbre, que sumado con los atropellos (como el despojo de tierras y la pérdida de identidad) provocó violentas rebeliones indígenas.

Cada una de las rebeliones se vivió de forma diferente dependiendo del contexto. Algunas como la rebelión maya, adoptó un matiz religioso; otras en que, como la rebelión de Manuel Lozada, el Tigre de Alicia, se aglutinaron varios pueblos, el yaqui, el huichol, el tepehuane, el cora y el nahua. Villavicencio (2010) y Valverde (2011) mencionan que estas rebeliones

indígenas cuestionaron a los gobernantes e intelectuales sobre la asimilación de los nativos a la sociedad mexicana, ya no se veían como indefensos a los indígenas, la respuesta de los gobiernos fue el exterminio de los pueblos, ya que no imaginaban una forma de cómo integrarlos. Este tipo de conflictos se denominaron “guerras de castas”, término que se utilizó a partir de finales de la década de 1840 por los medios políticos y la opinión pública para nombrar cualquier rebelión que tuviera como actores a los indígenas.

Frida Villavicencio cuenta que dos rebeliones tomaron gran importancia durante este siglo, la yaqui en el norte y la guerra de castas en Yucatán. En el norte del país todavía convivían varios grupos nómadas, cuya forma de vida no era similar a la de los mexicanos, uno de ellos fueron los yaquis, en la región de Sonora, ellos sufrieron constantes ataques a partir de 1838 y culminó hasta 1902 y 1904. La rebelión culminó con la derrota de los yaquis y su deportación, muchos de ellos fueron trasladados a Valle Nacional en Oaxaca y a las haciendas henequeras en Yucatán (2010: 755), John Kenneth Turner estimó un aproximado de ocho mil yaquis deportados a Yucatán, las condiciones precarias de su traslado provocaron la muerte de muchos de ellos, y las mujeres, separadas de sus esposos, eran obligadas a casarse con un migrante asiático, provocando un mestizaje y aculturación que afectó mucho más a su etnia (Villavicencio, 2010: 738).

La península de Yucatán ha sido un territorio que desde la conquista representó problemas a los gobiernos coloniales y republicanos, una rebelión anterior fue la de Jacinto Canek en 1761, en la cual luchó contra el colonialismo español (Pacht, 2003: 49). Los mayas buscaban liberar su territorio y así revitalizar su cultura, sin embargo, las tropas virreinales lograron sofocar este conflicto. La guerra de castas fue un conflicto que duró-cincuenta años, la causa fue el despojo de sus tierras, las largas jornadas de trabajo en las haciendas y la precaria condición en la que vivían, no era una movilización homogénea y constante, muchas veces

se fraccionó y se reestructuró con varios líderes que dieron golpes de Estado, para después ser asesinados por el gobierno o por otros líderes. Al final los mayas decidieron rendirse después de tantos años de lucha y firmaron un acuerdo de paz con el gobierno porfirista, debido a esta guerra la mitad de la población murió o fueron exportados a Cuba (Valdés, 2011: 58).

Estas y otras rebeliones indígenas justificaron la lucha directa en contra de las hordas bárbaras (negros e indios) por parte de los civilizados (los blancos y mestizos), todo esto fomentado por el evolucionismo que se caracterizó durante la segunda etapa del positivismo mexicano, el cual fomentó actitudes clasistas y racistas que apoyaban la permanencia de los superiores (los más aptos, educados, inteligentes y ricos) sobre los inferiores (bárbaros, salvajes e incivilizados). El rechazo provocó una gran pérdida de lenguas y pueblos indígenas, en especial en la zona norte del país, ya que los hablantes dejaron de ser indígenas para convertirse en campesinos, las lenguas que se perdieron fueron el californiano, el lipanio, el concho, el chuchón, el guasave, el pochuteco, el tuber y el chiapaneco (Pellicer, citado por Villavicencio, 2010: 775).

Los pueblos que no resultaron ser violentos fueron incluidos a la vida nacional, para ello los gobiernos recurrieron a los métodos de la corona para asegurar la lealtad de los indígenas, la enseñanza de los valores cívicos y el español, ya que se pensaba que el indígena no se podía comunicar con otros pueblos ni con las ciudades utilizando su lengua. Toda la población que dejó su lengua materna para aprender el español cambió su forma de vestir en varios casos, su residencia, dejando a un lado su identidad para dejar atrás su comunidad indígena y ahora ser considerado un ciudadano de la nación mexicana. “El antropólogo Guillermo Bonfil (1987) se refiere a este proceso como “desindianización” y afirma que a estas personas se les obligó a abandonar su identidad y su cultura indígenas (Skrobot, 2014:

58). La mayoría de los indígenas que se instalaron en las vecindades dentro de las ciudades o en las haciendas ya solían expresarse en español o, como solía pasar en Yucatán, la lengua indígena se “corrompía” por el contacto con los mexicanos.

A pesar del constante ataque en contra de la diversidad lingüística y cultural en el territorio mexicano, se escucharon varias voces de algunos legisladores, de la ya constituida república, que promovían el uso de las lenguas indígenas dentro del sistema de educación primaria. Una de estas voces fue la de Juan Rodríguez Puebla en 1824. Él propuso al Congreso del Estado un programa de estudios específicos para la población originaria, la cual quedaría respaldada por el Colegio de San Gregorio, así este colegio jesuita terminó como escuela secundaria. En ese mismo año, el Congreso admitió la propuesta del diputado Carlos María Bustamante para que la Constitución fuera traducida al mexicano y así se leyera a los niños indígenas en las escuelas (Brice, citado por Villavicencio, 2010: 773)

Otros personajes como José María Luis Mora e Ignacio Ramírez, Villavicencio cuenta que ellos buscaban que los jóvenes indígenas aprendieran los conocimientos básicos de alguna lengua indígena. Ramírez abogó para que el Estado reconociera a los pueblos originarios y sus lenguas, además propuso un plan de educación bilingüe que se ajustara a la realidad económica y social del país, este plan contemplaba la enseñanza de dos o tres idiomas, uno de los cuales debe ser indígena. Durante el gobierno de Maximiliano, Jacobo Rojas propuso al gobierno un plan de educación bilingüe, aunque no pudo iniciarse, aun así, Maximiliano promulgó sus decretos en español y náhuatl (2010: 773).

Durante el Primer Congreso de Instrucción, en 1889, se negó la inferioridad racial del indígena y se promovió la formación de maestros para destinarse a las comunidades indígenas, estos maestros deberían conocer la lengua de la comunidad, también se consideró a las lenguas como herencia de los mexicanos y el establecimiento de estándares lingüísticos

para la enseñanza de estas lenguas (Villavicencio, 2010: 774). Aunque existieron estos reclamos, poco se pudo hacer para evitar el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español; esta lengua terminó instaurándose en las instituciones educativas, políticas y administrativas y terminó reconociéndose como la lengua que iba a unificar a los habitantes de la naciente nación.

## **2.5. Los avances científicos y la creación de la Academia de la Lengua Mexicana**

Como escribe Villavicencio (2010) durante el siglo XIX el avance en la investigación científica fue muy pobre, la guerra de independencia, la guerra civil, los gobiernos inestables y la constante bancarrota fueron las causas. Sin embargo, el primer cuarto de siglo fue un periodo caracterizado por expediciones naturalistas, la mineralogía y la botánica, puesto que fueron áreas de investigación que se vieron favorecidas desde las reformas borbónicas y continuaron en la República. No fue hasta la segunda mitad del siglo cuando se puede hablar de un desarrollo científico y, en 1867, las sociedades y asociaciones científicas se multiplicaron en todo el país.

Para poder implementar el español mexicano en las instituciones gubernamentales y la educación primaria era necesario una institución que reglamentara su uso y su norma. González narra que desde 1835 algunos intelectuales como Carlos María Bustamante, Juan Rodríguez Puebla, Lucas Alamán, entre otros, buscaron crear una Academia Mexicana de la Lengua. Su preocupación nacía en el alto número de personas analfabetas, la falta de seriedad en las traducciones de los libros clásicos, también buscaban la publicación de un diccionario de hispanoamericanismos, gramáticas y diccionarios de las distintas lenguas habladas en México. No fue hasta 1875 cuando se fundó la Academia de la Lengua Mexicana, en ella

varios intelectuales trabajaron en la defensa de las diferencias regionales del español mexicano, por ejemplo: Joaquín Gracia Icazbalceta quien elaboró una recopilación de mexicanismo (González, 2010: 4).

Además del español mexicano, durante este siglo se continuó desarrollando la investigación sobre las lenguas indígenas, este interés como objeto de estudio creció cuando se les consideró como parte de la herencia histórica y se les comparó a los restos arqueológicos que fueron descubiertos. La Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística (SMGE), creada en 1851, fue un organismo que ayudó en el desarrollo de las investigaciones lingüísticas amerindias. Durante sus primeros años, se establecieron dos comisiones: la primera, elaboró un Diccionario Geográfico y la segunda analizó las lenguas y dialectos indígenas<sup>14</sup>. Uno de los trabajos más sobresalientes fue la *Colección polidiomática mexicana que contiene la oración dominical vertida en 52 idiomas indígenas de aquella República*, que vio la luz en 1860 (Villavicencio, 2010: 778).

En 1861, la SMGE creó otras tres comisiones: la primera quedó a cargo de Manuel Orozco y Berra y se encargó de analizar cuantitativamente las lenguas indígenas y el lugar en donde se hablan, el resultado fue *La Geografía de las lenguas y carta etnográfica de México (1857-1864)*. La siguiente comisión fue dirigida por Francisco Pimentel y buscó analizar las diversas lenguas de forma lingüística, entre los trabajos que publicó el más relevante fue el *Cuadro descriptivo comparativo de las lenguas indígenas de México (1862-1875)*. Y la última comisión, encabezada por José Fernando Ramírez, analizó antropológicamente los pueblos originarios.

---

<sup>14</sup> La primera comisión quedó a cargo de Juan Agea, Miguel Bustamante y José Mauro Aubin y la segunda fue coordinada por Mucio Valdovinos, José Fernando Ramírez y Charles-Etienne Brasseur de Bourbourg (Villavicencio, 2010:778).

Los avances científicos en el área de la lingüística también impactaron en el estudio de las lenguas indígenas, los conceptos de cambio lingüístico, evolución, parentesco y el método comparativo ayudó a los investigadores como Pimentel y Belmar a clasificar las diversas lenguas habladas en México. En esta clasificación, Pimentel puso en primer lugar al español, además catalogó al náhuatl como la lengua más desarrollada y al otomí como la lengua más antigua y de menor desarrollo. Cada uno de los trabajos demostraron la realidad plurilingüe en el país, sin embargo, también brindaron una base científica a las políticas del lenguaje que buscaban implementar al español como la lengua oficial, ya que el principio de evolución clasificó a esta lengua como la más completa y perfecta (Villavicencio, 2010: 780). En el siguiente capítulo mostraré como estos avances en materia de políticas lingüísticas, nuevamente se vieron frenadas debido a la complejidad de la diversidad sociocultural del país.

### **3. EL MOVIMIENTO DE REVOLUCIÓN MEXICANA Y EL MÉXICO POSTREVOLUCIONARIO**

Durante el gobierno porfirista la situación del indígena ha sido la misma que en la Colonia y la República, fueron vistos como un lastre que impedía el desarrollo y el progreso, y como ya lo abordé en el capítulo anterior, existieron dos maneras para resolver el problema de la pluriculturalidad (la asimilación y el exterminio), ya para finales de esta etapa el gobierno se inclinó más en la integración, inspirados en la figura de Benito Juárez, un indígena zapoteca que se convirtió en el Benemérito de las Américas, para así lograr una nación unificada, sólida y capaz de competir con las potencias. El político Andrés Molina Enríquez desarrolló un argumento a favor de establecer un país mestizo y descartó la presencia del indígena en la creación de la nación mexicana y moderna.

El movimiento de Revolución Mexicana se inició en 1910, el objetivo era quitar a Porfirio Díaz del gobierno, el cual llevaba un mandato de 30 años y reestablecer un gobierno democrático, aunque con el paso del tiempo surgieron nuevos intereses dependiendo de quiénes se levantaban en armas. Fue un movimiento en donde participaron mestizo, rancheros, campesinos e indígenas, y al igual que en el movimiento de Independencia surgió un sentimiento nacionalista, el nacionalismo revolucionario, el cual “se afirmó en dos frentes: hacia el extranjero (sobre todo ante la América anglosajona imperialista) para fortalecer la nacionalidad y afirmar la diferencia; y hacia el interior, para integrar la nación y homogeneizar culturalmente a los mexicanos, es decir desindianizar a México” (Stavenhagen, 2013: 26).

Así el indígena volvió a ser ignorado dentro del proyecto de nación que se quería buscar, a pesar de constituir el grueso de las huestes, los ejércitos como el de Emiliano Zapata y Francisco Villa se enfocaron más en los derechos agrarios y dismantelar las haciendas para

devolver las tierras a los campesinos, y no en proteger la cultura de los indígenas, para así evitar su integración en la cultura nacional. Con la promulgación de la Constitución de 1917, en especial el artículo 27 y después con las leyes agrarias posteriores se reconoció la propiedad comunitaria bajo la forma del ejido y se comenzó el reparto agrario para satisfacer las demandas de despojo y así terminar con las rebeliones realizadas en el siglo XIX.

Durante los gobiernos que surgieron después de este movimiento, la situación del indígena sufrió de situaciones contradictorias, por un lado, se enaltecó su figura y su importancia, se intenta redefinir y describir al “otro indio”, los intelectuales y políticos le asignan un lugar en específico y se toma conciencia sobre su situación y lo agregan a su discurso, esto con ayuda de antropólogos, este movimiento se le denominó “indigenismo”. Pero, también se buscó continuar con su asimilación que había comenzado durante los gobiernos liberales, las primeras administraciones buscaron mexicanizar al indígena a través de jornadas de alfabetización y escuelas rurales.

También, dentro de este nacionalismo surgió uno cultural, que prosperó en la década de los veinte y treinta, en el se reconoció la aportación de los indígenas a la nación y su pasado prehispánico. Su figura fue de importancia en el cine, la literatura, el folclor y la pintura, en especial con el muralismo, donde sus principales expositores como José Clemente Orozco, Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros, introdujeron en sus obras a los indígenas y así enarbolaron su lugar histórico y contemporáneo en el desarrollo nacional.

### **3.1. Integración del indígena**

De la misma forma que en la República, la educación fue una gran herramienta para intentar integrar al indígena como ciudadano mexicano, Brice menciona que en 1911, con la

influencia de Gegerio Torres Quintero se estableció la Ley de Instrucción Rudimentaria, donde el gobierno federal era autorizado a crear escuelas rurales de preprimaria para enseñar a la población indígena a hablar y leer en español, además de las operaciones básicas de aritmética, ya para 1914 solamente se habían creado 300 escuelas para los once millones de analfabetos (1972: 28), provocando que el plan fracasara debido a no existieron los recursos necesarios para abarca tanto a la población infantil como a la adulta, además, estos últimos no disponían del tiempo necesario para asistir a la escuela.

Dentro de la coyuntura revolucionaria, en 1917, se distinguieron “dos tendencias principales en los sentimientos de los que exigían la unidad idiomática nacional. La primera, más representativa que innovadora, más positiva que radical en sus conceptos, representaba las raíces del conservadurismo” (Brice, 1972: 129). Torres Quintero pertenecía a este grupo, su meta era evitar la enseñanza de los indígenas en su lengua, provocando la necesidad de aprender el español, su influencia vino de observar cómo los militares instruían el español a los campesinos en la Revolución. Para logra su meta debía continuar con su plan de convertir la educación rural en un asunto del gobierno federal y no de las localidades, la Constitución de 1917 fue una ayuda importante en su misión, con dos artículos, “el artículo 3ro garantizaba la educación laica y gratuita; el artículo 31 hacía obligatoria la asistencia a escuelas públicas o privadas a toda persona de menos de quince años de edad, pero la responsabilidad de la educación rural quedaba en manos de los líderes locales” (Brice, 1972: 132).

En el gobierno de Carranza, el Secretario de Instrucción Pública, lanzó un reto a sus colegas: “los indios son el clamor de nuestra conciencia; representan nuestra falta más grande. Por las calles y plazas, ellos cargan no sólo con el peso de tres siglos de colonización, sino también la carga de 100 años de dominación criolla” (Brice, 1972: 133). Ante esta situación Carranza estaba dispuesto a resolver los problemas del pasado, para ello estableció

una Dirección de Antropología y Poblaciones Regionales, quien inició la educación integral nacional, en ella se buscaba la unificación lingüística de los indígenas a través de la enseñanza en español, aunque solamente se pudo llevar a cabo en la región del valle de Teotihuacán.

La persona encargada en ejecutar el proyecto fue Manuel Gamio, ahí, como dice Brice, evaluó negativamente las costumbres indígenas como su lengua, ropas, creencias y la estructura de su comunidad (1972: 139). Él, como muchos otros intelectuales de la época, prefería el mestizaje, donde lo español y lo indígena deberían fundirse en una sola sociedad y raza, la mexicana y con una sola lengua, el castellano, esta idea la expresa en su libro *Forjando patria* (1916): “fusión de razas, convergencia y fusión de manifestaciones culturales, unificación lingüística y equilibrio económico de los elementos sociales [...] deben caracterizar a la población mexicana, para que ésta constituya y encarne una Patria poderosa y una nacionalidad coherente y definida” (Gamio, citado por Stavenhagen, 2013: 25).

Álvaro Obregón llegó a la presidencia en 1921, y los políticos no aprobaban el enfoque regional establecido por Gamio en el gobierno anterior y ya se sentían preparados dar las escuelas suficientes para cumplir las promesas de la Revolución, en especial el Secretario de Educación, José Vasconcelos. Para la autora Brice, él buscaba establecer un sistema escolar nacional donde se unificara los criterios educativos y así homologar a la población del país. Además, estableció bibliotecas comunitarias y escuelas rurales, se editaron libros de texto y se impulsaron programas de alfabetización. Él veía que la educación permitía a los indígenas obtener oportunidades económicas y prepararlos para una vida civilizada (1972: 134-135).

Para educar a los indígenas, era necesario llevar las escuelas hasta sus localidades. El único problema fue la falta de recursos económicos y de personal, los colegios de la Ciudad

de México no podían formar los suficientes maestros para las aldeas más lejanas. Para ello, la misma autora señala que Vasconcelos implementó en 1925 las “misiones culturales”, donde se reclutaron a los jóvenes recién egresados de las preparatorias para poder ir a las comunidades a instruir a la población, además organizaron a expertos y maestros para readiestrar a los docentes que ya estaban trabajando. La única condición era que cada comunidad debía ofrecer un edificio, el cual se convirtió en la casa del pueblo o la escuela rural de Vasconcelos, idealmente se propusieron tres tipos de casas: la rudimentaria, la elemental y la consolidada; sin embargo, solo se instauró la primera y el impacto en las comunidades fue mínimo debido al poco presupuesto y el excesivo burocratismo, años más tarde estas casas se convirtieron en la escuela rural mexicana (Brice, 1972: 136).

Stavenhagen menciona que para finales de 1924 existieron más de mil escuelas rurales en todo el país, donde estudiaban cerca de 65,300 alumnos a cargo de 1,246 maestros, sin embargo, no eran suficientes para los más de 4 millones de indígenas (donde 2 millones eran monolingües). En 1925, se unieron las escuelas federales en las comunidades indígenas en el Departamento de Escuelas Rurales de Incorporación Cultural Indígena (2013: 27). Brice, reafirma el crecimiento de estas escuelas al decir que para el año de 1930 el número de escuelas creció hasta llegar a las 3, 594, en cada una de ellas se incorporaba a los niños a un programa de instrucción formal que incluía el aprendizaje del español, los maestros, los libros de texto para cultivar una actitud patriótica hacia la nacionalidad colectiva, además de obras con leyendas y tradiciones (1972: 141).

En el siguiente mandato con Plutarco Elías Calles, Moisés Sáenz fue subsecretario de Educación Pública, como Brice menciona, el creía que: “en el mejoramiento de las grandes colectividades necesitadas: los agricultores mestizos que trabajaban para subsistir y los trabajadores pobres de las grandes fincas y ciudades así como los indios; sólo la educación

podría permitir que esos grupos extendieran sus oportunidades económicas, prepararlos para una vida civilizada como miembros de la raza mexicana” (Brice, 1972: 139). Como se puede apreciar, se continuó con la idea del mestizaje como solución a la diversidad y para que los hablantes indígenas pudieran ser considerados civilizados y ciudadanos mexicanos.

Para lograr la meta, fortaleció la escuela rural donde las personas aprenderían a trabajar y vivir antes de leer y escribir. Además, junto a Rafael Ramírez, Jefe del Departamento de Misiones Culturales en 1927, continuó impulsando la importancia de la enseñanza del español como idioma oficial y el fortalecimiento de un sentido de la historia de México en las escuelas rurales, misiones culturales y en las recién creadas Escuelas normales rurales (Brice, 1972: 141). Sin embargo, los maestros constantemente se quejaban de la falta de recursos, problemas con la Iglesia Católica (principalmente en territorios donde ocurrió la Guerra Cristera) y el rechazo de los pobladores.

El siguiente secretario de Educación, José Manuel Puig Casauranc, continuó con la mexicanización del indígena con el proyecto de la Casa del Estudiante Indígena, la cual se creó en la Ciudad de México en 1925. Brice establece que su objetivo era convertir a los indígenas en intermediarios culturales entre la nación y sus comunidades y demostrar que el indígena podía ser mexicanizado. Para ello se eligieron a 200 jóvenes de diversos grupos étnicos para instruirlos y someterlos a la vida civilizada, transformando su mentalidad, tendencias y costumbres, una vez adquiridos esos nuevos hábitos regresarían a sus comunidades para mostrarle a sus vecinos su nueva forma de vida y así contagiarlos a participar en los programas educativos (Brice, 1972: 145).

Sin embargo, el proyecto fracasó debido que los jóvenes prefirieron quedarse en la ciudad a continuar con sus estudios que regresar a sus comunidades. La Casa del Estudiante Indígena fue clausurada en 1933; en su lugar fueron creados los Centros de Educación Indígena. Estos

centros no sustituyeron a las escuelas rurales, sino que las complementaron, sus habitantes participaban en todos los procesos que la escuela requería, ayudaban en su edificación, trabajaban en los campos de cultivo para obtener sus alimentos, confeccionaban sus ropas y creaban sus muebles, y aprendían otros conocimientos que podían llevar a sus comunidades cuando regresaban. Los maestros que trabajan en los centros debían conocer la lengua de sus alumnos y ser partidarios del nuevo enfoque educativo para la integración del indígena (Brice, 1972: 147).

Según Brice, con la llegada del nuevo secretario de Educación Pública en 1931, Narciso Bassol, comenzó una nueva etapa en el sistema educativo mexicano, él rechazaba la idea de que las escuelas rurales funcionaran como una herramienta para asimilar al indígena al modo de vida mestizo. Él prefería que los programas educativos de los Centros de Educación Indígena se enfocaran en proporcionar estímulos a los intereses de los pobladores de las comunidades al mismo tiempo que suministraban cierta escolaridad formal. Aunque los jóvenes aprendían español, no se les prohibía comunicarse en su lengua materna. Al salir de los centros, los alumnos podían regresar a sus comunidades a compartir sus conocimientos o experiencias o bien ingresar a las escuelas normales rurales para convertirse en maestros y dar clases en sus pueblos (1972: 148).

La misma autora señala que la experiencia en el campo derivó en la toma de conciencia de los profesores que era necesario conocer la lengua de los habitantes para comunicarse con sus alumnos y hablar con los adultos para que enviaran a sus hijos a la escuela. Es por ello que los educadores prefirieron instruir a los maestros rurales las lenguas indígenas e ingresar maestros indígenas a los centros regionales indios. Dichos centros fueron un paso hacia adelante al revelar que educar e incorporar no es lo mismo, los hablantes de lenguas indígenas tenían un proceso de socialización separado de aquellos que hablaban español (Brice, 1972:

148-149). Esta decisión que tomó el secretario demostró que el método de enseñanza directa en español era obsoleto y poco viable en los contextos de diversidad, no solo en los sexenios posteriores a la revolución, sino desde sus inicios en la época del México independiente.

### **3.2. Las escuelas normales rurales**

El reparto agrario y el acceso a la educación fueron las demandas que se alcanzaron con la Revolución para mejorar la condición de vida de los campesinos. Para los gobiernos que llegaron después del movimiento, el discurso de la justicia social era lo que imperaba y la educación fue una tarea con importantes problemas debido a la precaria condición económica de los amplios sectores campesinos y la enorme diversidad plurilingüística en las zonas rurales. Así que para lograr que el país redujera los altos índices de analfabetismo, los maestros deberían convertirse en la piedra angular del movimiento de educación rural y ser los líderes de las comunidades, aunque tuvieran que ir a comunidades apartadas y exponerse a la violencia generada por grupos opositores a las metas del gobierno.

Sáenz, subsecretario de Educación Pública de 1924 a 1933 dijo que “los dos propósitos de la educación rural eran la incorporación de la gran masa indígena a la familia mexicana; y la formación del espíritu rural” (Padilla, 2009: 87). El único problema (como lo mencioné en el apartado anterior) fue la insuficiente cantidad de maestros egresados de colegios capitalino para cubrir el enorme territorio mexicano, de ahí surgió la necesidad de crear un instituto capaz de formar a los pobladores de las comunidades rurales para que volviera a sus comunidades (sin importar la distancia) e instruir a sus habitantes. Las escuelas normales

rurales cumplieron esta función, esta escuela surgió de la fusión de las escuelas normales regionales y las escuelas centrales agrícolas<sup>15</sup>.

La primera escuela normal fue fundada en 1922 por José Vasconcelos en Tacámbaro, Michoacán, al principio funcionó como parte del programa de Escuelas Centrales Agrícolas para formar maestros campesinos, y en 1949 terminó asentándose en Tiripetío. Otras normales rurales fueron creadas durante el gobierno de Cárdenas y para 1931 ya existían 16. Sus estudiantes eran hijos de campesinos de comunidades aledañas o de otras más alejadas y a través del trabajo cooperativo volvían autosuficientes a sus escuelas, ya que además de estudiar trabajaban en el campo y con sus animales dentro de la institución. Muchos jóvenes intentaron ingresar a estas escuelas ya que significaba un ascenso social para escapar de la pobreza.

El nuevo gobierno de Ávila Camacho trajo consigo una contrarreforma agraria que apoyó a los terratenientes y le quitó importancia al campo, las normales rurales resultaron ser incómodas por su planteamiento ideológico (el socialismo) que iba en contra de los intereses del Estado. El problema se complicó más con Miguel Alemán, ya que llamó a los estudiantes “comunistas apátridas” y a las escuelas viveros de líderes rojillos (Padilla, 2009:88), el presupuesto para mantenerlas comenzó a reducirse, hecho que provocó la huelga de al menos veinte Normales Rurales. Desde los años 60’s y 70’s comenzó una guerra sucia en contra de estudiantes y luchadores sociales por parte del Estado que afectó también a estas escuelas, ya que las consideraban nidos de guerrilleros debido a sus formas de manifestarse. Actualmente

---

<sup>15</sup> Las normales regionales capacitaban, en un tiempo breve, a los jóvenes para enseñar a leer y escribir, además de orientar a los campesinos con nuevas técnicas agrícolas. Las escuelas centrales agrícolas fueron fundadas en el gobierno de Plutarco Elías Calles y cumplían la función de mejorar el campo mexicano con una organización cooperativista y nuevas tecnologías (Padilla, 2009: 87).

aún continua esta disputa, las normales continúan sufriendo ataques directos e indirectos como en Tiripetío o Ayotzinapa.

### **3.3. Bilingüismo e indigenismo**

Durante la década de 1930 comienza una nueva etapa donde la relación entre lo indio y lo nacional deja de ser conflictiva para poder aprender uno del otro y desarrollarse a la par. Esto sucede con el gobierno de Lázaro Cárdenas, ahí se reconoció al indígena como un ser social capaz de integrarse a la sociedad sin perder su identidad. Durante su mandato la educación se dividió en dos: una para el campo con la continuación de la escuela rural y la otra técnica con la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) para industrializar al país. Además, se instauró la educación socialista, donde se les otorgaba a los campesinos técnicas en carpintería, sastrería, panadería, conservación de alimentos, apicultura y horticultura; esta educación tenía cuatro metas (Skrobot, 2014: 237):

- Integración de la mujer a la vida nacional dándole derechos políticos y económicos. En la escuela se dio igualdad entre hombres y mujeres.
- Campañas contra la tuberculosis, parásitos, alcoholismo, juegos de azar y fanatismo.
- Alfabetización del pueblo.
- La lucha anticlerical se realiza a través de las orientaciones sociales y los fundamentos de la ciencia.

Otro aspecto que se modificó durante esta década fue el modelo de instrucción que se usaba en las comunidades indígenas, muchos maestros, políticos e investigadores comenzaron a reconocer las fallas del método directo. Los maestros que ingresaban a las zonas rurales ignoraban el contexto social, económico y lingüístico de su lugar de labor, esto les provocaba problemas con sus habitantes ya que rechazaban el currículo al ver que no les servía afuera

del aula. El español no cumplía ninguna función comunicativa para los niños y era necesaria una enseñanza en su lengua materna y ajustarse a sus necesidades y realidad, el único problema era que los maestros no contaban ni con los materiales ni con un método adecuado, además, muy pocos eran bilingües.

Brice narra que durante una visita que realizó a Guatemala en 1931, Moisés Sáenz conoció a William Cameron Townsend, misionero estadounidense que trabajaba con los indios cakchiqueles y logró traducir parte de la biblia en su lengua materna. Al ver su trabajo, Sáenz lo invitó a México para hacer lo mismo con las comunidades indígenas, él llegó en 1933 (1972: 154). La misma autora señala que a la llegada de Townsend a México se dirigió a las comunidades de Chiapas y Yucatán para conocer la situación, la cual fue desalentadora. Vio que era necesario el trabajo de una gran cantidad de lingüistas para abarcar el enorme plurilingüismo del territorio, y para ello era necesario crear un instituto que fuera capaz de formarlos en conocimientos lingüísticos para describir las lenguas indígenas. Durante el verano de 1934 en Sulphur Springs, Arkansas, se impartió la primera clase de Camp Wycliffe, que en un futuro se nombraría Summer Institute of Linguistics (Brice, 1972: 156).

Julio de la Fuente<sup>16</sup> trabajó como maestro rural en una comunidad de Jalapa y criticó que el Departamento de Escuelas Rurales pensara que todos los alumnos en el país fueran iguales, él escribió que “había tres poblaciones estudiantiles netamente distintas: los alumnos de primaria mestizos de pueblo, los campesinos agricultores hispanohablantes y los indios hablantes de un solo idioma” (Brice, 1972: 158). Al revisar los estudios antropológicos y lingüísticos de Jules Henry y Maurice Swadesh, se convenció de aceptar al bilingüismo en la creación de un programa para integrar al indígena en lugar de incorporarlo.

---

<sup>16</sup> Antropólogo e indigenista mexicano, trabajó dentro del Instituto Nacional Indigenista de México.

De la misma forma, Sáenz observó los problemas en la educación indígena en su trabajado como maestro en Carapan, Michoacán. Brice cuenta que tiempo después comenzó a preconizar la socialización, un proceso de comunicación de dos vías con responsabilidades mutuas. Es decir, entre indígenas y mexicanos debería establecerse una relación a la par para aprender uno del otro (Brice, 1972: 159). En 1934, Lázaro Cárdenas aceptó las ideas de Sáenz y organizó el Departamento de Asuntos Indígenas donde se manejarían los problemas de los indígenas, en 1936 incorporó al Departamento de Educación Indígena y el Departamento de Misiones Culturales (Brice, 1972: 160). Además, fundó el Instituto de Antropología e Historia y le dio la tarea de ejecutar los estudios y evaluaciones sobre la diversidad étnica. Los resultados de las investigaciones apuntaban a la necesidad de cambiar la instrucción directa del español por la educación bilingüe<sup>17</sup> (Brice, 1972: 161).

Dentro de los personajes que celebraban la educación bilingüe había misioneros protestantes norteamericanos y mexicanos influenciados por el socialismo Soviético. Entre los últimos destacó Vicente Lombardo Toledano, presidente del Comité de Educación en la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM). En su libro *Un viaje al mundo del porvenir* (1935), “ponía en tercer lugar, dentro de una lista de cinco proposiciones para la solución del problema de México en cuanto a las comunidades indígenas, la elaboración de cartillas en idiomas indios, para que grupos étnicos de México pudieran ser alfabetizados en su mismo idioma” (Brice, 1972: 164). Con ayuda de miembros de la Secretaría de Educación llevo a cabo reformas educativas en el Plan de Seis Años de Cárdenas y en la Constitución.

---

<sup>17</sup> La educación bilingüe no solo se basa en la elección de dos lenguas durante la instrucción, también se toman en cuenta la visión del mundo y las prácticas culturales en el ámbito doméstico y comunitario, como en los espacios de distribución del saber y de interacción verbal. (Hernández, 2004: 319)

Ahora el artículo tercero decía: “La educación que imparta el Estado será socialista” (Brice, 1972: 165); esa educación socialista confirmó la coeducación, la instrucción sexual y la enseñanza bilingüe.

Los intelectuales y gobernantes mexicanos fueron influenciados por las ideas soviéticas, incluso norteamericanas en la planeación de las políticas educativas, por ejemplo, Stalin “replicaba que las minorías no eran una fuerza destructiva sino más bien una contribución constructiva e integradora a la nación” (Brice, 1972: 166). Los científicos sociales mexicanos siguieron lo dicho por Stalin y propusieron que se tomaran en cuenta las políticas socialistas que consistían en las pequeñas nacionalidades dentro de la formulación de planes educativos. Los lingüistas del Departamento de Antropología del IPN lanzaron una invitación a otras organizaciones, incluyendo el Instituto Lingüístico de Verano o el recién creado Instituto de Estudios Lingüísticos de la Universidad Nacional, para realizar estudios en las comunidades que después ayudarían al Secretario de Educación Pública para aplicar programas de educación bilingüe.

Estos proyectos comenzaron a finales de verano de 1935, cuando Townsend regresó a México, Brice cuenta que él eligió la comunidad de Tulancingo, hablantes de náhuatl; además, otros tres lingüistas, alumnos de Townsend, decidieron trabajar en comunidades indígenas; Kenneth Pike, con los mixtecos de Oaxaca, y Maxwell y Elizabeth Latrop, con tarascos en Michoacán. Al siguiente año ya existían representantes del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en comunidades mayas, mazatecas, mixes, totonacas, otomíes y nahuas (Brice, 1972: 170). En septiembre del siguiente año, la educación bilingüe conseguía cada vez más fuerza, con ayuda de la 3ra Conferencia Interamericana de Educación se proporcionó la plataforma donde los educadores podían explicar y dar a conocer su programa a maestros de todos los países de América (1972: 171).

En esa conferencia se establecieron las bases de la educación bilingüe que se iba a impartir en México: “se recomienda el bilingüismo en la educación del indio, para hacer más fácil y efectiva la educación de los indígenas, afirmando así el valor cultural que tienen las lenguas aborígenes, con tendencia a extender el idioma nacional” (Brice, 1972: 172). La lengua indígena obtiene un valor que fue negado desde la época de la conquista, cuando los misioneros las ocuparon para evangelizar a las comunidades nativas. Ahora se busca integrar al indígena a la vida nacional sin el uso de una fuerza externa, sino a través de la motivación interna y el relativismo cultural.

El Instituto Mexicano de Estudios Lingüísticos continuó realizando estudios y recopilando datos en las comunidades indígenas, alentados por Luis Álvarez Barret, subdirector de enseñanza primaria y Luis Chávez Orozco, director del Departamento de Asuntos Indígenas; algunos investigadores se enfocaron en analizar la dieta y las instituciones sociales, otros, con una mayor preparación lingüística, recogieron datos lingüísticos con ayuda de informantes nativos para la fabricación de cartillas. Todos ellos eran egresados de la Escuela Nacional de Antropología e Historia y su meta era crear un mapa de necesidades educativas del país y así facilitar la creación de políticas públicas.

El trabajo descriptivo realizado por lingüistas de grupos dispersos no era suficiente para abarcar a todos los maestros rurales, ante tal problema, Kenneth Pike, sucesora de Townsend en la dirección del ILV, ofreció sus servicios al Secretario de Educación para crear materiales con base en sus trabajos de descripción fonémica. Su trabajo realizado junto al Departamento de Asuntos Indígenas continuó llamando la atención del presidente Cárdenas, pero seguía preocupado por la falta de trabajo cooperativo entre las instituciones (Brice, 1972: 174). Pike buscó que el trabajo de creación de materiales educativos estuviera realizado con un rigor más científico, además de estandarizar dichos materiales y que aquellos que participasen

fueran preparados de manera más profesional. Es por ello que, como Brice lo cuenta, en 1939 le pidió a Luis Chávez Orozco, director del departamento, reunir a investigadores mexicanos y estadounidenses en la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas para hablar acerca de la política lingüística en México. En ese mismo año también se realizó el Primer Congreso Mexicano de Educación Popular (1972: 175).

La misma autora menciona que los resultados del Congreso recomendaron a los maestros dedicar las primeras etapas de la instrucción primaria a la historia y cultura de la región local, en los siguientes niveles se introducirían materiales del Estado, a la par de aprender el idioma nacional (Brice, 1972: 175). Mientras en la Asamblea se llegó a la conclusión de que la incorporación ya es una teoría muerta, y se sustituiría con la integración, donde los alumnos continuarían utilizando la lengua materna en su comunidad, mientras que el español lo aprendería a partir del segundo o tercer año de escuela, así se alcanzaría un bilingüismo que aseguraría una mejor calidad de vida y la modernización para estar a la par de los mestizos (Brice, 1972: 176-177).

Uno de los logros más notables de la Asamblea, para Brice, fue la conformación del Consejo de Lenguajes Indígenas y el inicio de una campaña de alfabetización en Michoacán, en 1939, la cual se llamó “Proyecto tarasco”; en este proyecto se incorporaron las recomendaciones de la Asamblea para verificar la eficacia del método de alfabetización a través del uso de lenguas indígenas. La dirección estuvo a cargo de Mauricio Swadesh, profesor de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Alfredo Barrera Vázquez y Maxwell Lathrop, del ILV; el método consistía en elegir a veinte jóvenes tarascos que conocían la lengua y habían recibido instrucción en alguna escuela normal. Se les enseñó a transcribir el tarasco al alfabeto aceptado por la Asamblea y así crear materiales que usarían los maestros con los niños y adultos indígenas (Brice, 1972: 178).

Los participantes se dirigieron a Michoacán para realizar el proyecto y alfabetizar a la población, primero en su lengua y ya después en español. Brice señala que los resultados fueron alentadores, en un lapso de treinta a cuarenta días los pobladores aprendieron a leer y escribir, demostrando que podían adquirir esas habilidades con mayor rapidez en su lengua en contraste con el español. El éxito logrado por el “proyecto tarasco” expuso los avances que se podían lograr a través del método bilingüe, inspirando a los miembros de la Asamblea y el Departamento de Asuntos Indígenas a extender el programa a otras pequeñas nacionalidades (Brice, 1972: 179).

Sin embargo, antes de llevar el método a otras zonas, los científicos observaron las limitaciones del proyecto y qué era necesario para poder superarlos. Por ejemplo, los lingüistas sugirieron que “el aprendizaje del idioma nacional no proporcionaría al indio todo lo que pudiera necesitar para participar plenamente en la cultura nacional” (Brice, 1972: 179). Eso significó plantear un método más integral que abarcara más áreas y no solamente lo lingüístico, además de necesitar más recursos, los cuales no se podían obtener. Eso provocó que se buscara crear una institución independiente a la Secretaría de Educación, que fuera capaz de administrar los programas de integración en un largo periodo sin que se fuese afectado por los intereses del presidente o algún partido político en turno.

Para resolver los conflictos generados en la aplicación del método bilingüe se apoyaron en las experiencias de los demás países americanos en la 8va Conferencia Americanista Internacional realizada en Lima, Perú, en 1938; ya que otros países contaban con la misma diversidad étnica y lingüística y sufrían problemas para poder integrar a sus habitantes. Poco después la delegación mexicana se ofreció a organizar otro congreso similar, en abril de 1940, en Pátzcuaro, Michoacán se realizó el Primer Congreso Indigenista Interamericano, ahí se

estableció al indigenismo<sup>18</sup> como “la política que realizan los Estados americanos para atender y resolver los problemas que confrontan las poblaciones indígenas, con el objeto de integrarlas a la nacionalidad correspondiente” (Marroquín, citado por Stavenhagen, 2013: 31).

El interés de los asistentes era “el reconocimiento del indio como ser social capaz de conservar su integridad cultural al mismo tiempo que se dejaba orientar hacia ideas nacionales” (Brice, 1972: 180) y para ello era necesario implementar programas de socialización con base en las investigaciones de sociólogos y antropólogos, además de establecer un consejo de lingüística india aplicada. El Congreso decidió que en cada país se formaría un organismo capaz de orientar esos programas e investigaciones; el Instituto Indigenista Nacional y éste estarían sujetos al Instituto Indigenista Interamericano, el cual fue precedido durante un tiempo por Manuel Gamio. Por último, los asistentes al Congreso decidieron cambiar el término de indianista por el de indigenista.

En 1948, se promulgó la Ley de Creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) para sustituir al Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas y cumplir con lo establecido por el Congreso de Pátzcuaro, dicho instituto era autónomo y tenía recursos jurídicos y patrimoniales propios. Sus principales tareas eran:

I investigar los problemas relativos a los núcleos indígenas del país; II estudiar las medidas de mejoramiento que requieren esos núcleos indígenas; III promover ante el ejecutivo federal la aprobación y aplicación de esas medidas; IV intervenir en la realización de las medidas

---

<sup>18</sup>El indigenismo es un concepto que puede entenderse en sentido amplio o estricto. En sentido estricto, hace referencia al conjunto de políticas que buscan la integración del indígena en la sociedad nacional, implementadas por los gobiernos desde la década de 1940 hasta la crisis de este movimiento, que se desarrolla entre la década de 1960 y la de 1990; mientras que, en sentido amplio, indigenismo significa cualquier acción política por parte del gobierno hacia las poblaciones indias que entrañe preocupación por las mismas e intención de mejorar su situación, sea cual sea el momento histórico en que se produzca. Por ejemplo, Verónica Núñez Loyo habla, en sentido amplio, de tres momentos indigenistas en la historia de México. El primero de ellos sería el que se desarrolla durante la Colonia, el segundo, durante el siglo XIX y el tercero, el indigenismo propiamente dicho, en sentido estricto, al que este documento de trabajo hace referencia (Ñúñez, citado por Sanz, 2010: 1).

aprobadas, coordinando y dirigiendo, en su caso, la acción de los órganos gubernamentales competentes; V fungir como cuerpo consultivo, de las instituciones oficiales y privadas, de las materias que, conforme a la ley, son de su competencia; VI difundir, cuando lo estime conveniente y por los medios adecuados, los resultados de sus investigaciones, estudios y proposiciones; y VII emprender aquellas obras de mejoramiento de las comunidades indígenas que le encomiende al ejecutivo, en coordinación con la Dirección General de Asuntos Indígenas (Korsbaek y Sámano-Rentería, 2017: 203).

Para realizar un mejor trabajo en las comunidades, el INI abrió el Centro Coordinador Indigenista (CCI), el cual trabajaba a nivel regional y era dirigido por un antropólogo y un administrador, Korsbaek y Sámano-Rentería mencionan que cada uno de esos centros tenían cinco departamentos: educación, sanidad, agricultura, comunicaciones y asuntos jurídicos. El primero fue inaugurado en San Cristóbal de las Casas, en la zona tzotzil-tzeltal, en 1951; un año después se crea otro en Guachochi, Chihuahua, con comunidades tarahumaras (2007: 203). Favre (1969: 210) cuenta que en 1954, se abrieron tres centros más en Papaloapan, zonas mazatecas, y en Tlaxiaco y Jamiltepec, zonas mixtecas. Con el presidente López Mateos se duplican los centros, pasando de 5 a 10, los cuales se ubicaron en Peto, Yucatán (1959); Huautla, Oaxaca (1959); Tepic, Nayarit (1960); Tlapa, Guerrero (1963); y Cherán, Michoacán (1964) (Favre, 1969: 210).

Con el establecimiento del INI y sus Centros Coordinadores Indigenistas el indigenismo alcanzó un mayor auge dentro de las políticas e investigaciones en el país. Como lo mencioné antes, el indigenismo era una política de integración y su meta era formar una nación a partir de la pluralidad de los grupos étnicos ya establecidos, es decir, mexicanizar al indígena y convertirse en un ciudadano. Alfonso Caso, fundador del INI, estableció la definición con la que trabajarían los indigenistas: “es indio aquel que se siente perteneciente a una comunidad indígenas, que posee en su cultura material y espiritual elementos indígenas en fuerte proposición y que, por último, tiene un sentido social de comunidad aislada dentro de las otras comunidades que lo rodean, que la hace distinguirse de los pueblos de blancos y

mestizos” (Caso, citado por Stavenhagen, 2010:33 y Korsbaek y Sámano-Rentería, 2007: 204).

Favre señala que la visión integradora de la corriente indigenista se fue perdiendo en la década de los 70's al ser coartada por el Estado mediante el clientelismo y autoritarismo, las políticas públicas pasaron a ser asistencialistas, enfocadas en la población marginada sin importar que fueran indígenas o mestizos, ya no había preocupación por conservar la diversidad étnica, al mismo tiempo el INI deja de recibir recursos económicos con el gobierno de Díaz Ordaz y sólo puede abrir dos centros coordinadores más (1969: 211). La educación bilingüe también sufre cambios durante esta época, puesto que los maestros se oponen al reconocimiento de la diversidad cultural y les prohíben a los estudiantes hablar sus lenguas, esto causa la cancelación del Proyecto Tarasco y afecta a la política lingüística indígena.

Del mismo modo, los promotores bilingües sufren problemas por la falta de materiales en las lenguas indígenas y hay maestros que trabajan en zonas donde su variante es diferente al de la comunidad. Martínez menciona que en 1963 la SEP propone otra política de educación bilingüe, retomando los objetivos del Proyecto Tarasco; sin embargo, también ocurren fallas en la preparación de los tutores debido a la corrupción dentro de la institución, también se continuó con la creación de materiales para alfabetizar en más de veinte lenguas, pero estos materiales y las políticas que se implementaron se diseñaron lejos de las comunidades y sin su participación, provocando que en un determinado tiempo fracasaran (2015: 106).

### **3.4. Nuevas políticas educativas**

Después de concluirse la gestión de Lázaro Cárdenas, la educación sufrió de varios periodos entre los años de 1940 a 1982, Lazarín los dividió en tres: el primero fue de 1940 a 1958, ahí

se impulsa más la educación urbana y la capacitación técnica para el trabajo industrial; el segundo periodo va de 1858 hasta 1970, y es donde el Estado se da cuenta de que los problemas de la instrucción no se resuelven en un sexenio y necesitan planes a largo plazo, es por ello que se propone el Plan de once años; por último, el tercer periodo replantea la política educativa debido, entre otros acontecimientos, a los hechos del movimiento estudiantil de 1968. En este apartado me enfoco en los primeros dos periodos (1996: 168).

Brice señala que el primer periodo comenzó cuando Ávila Camacho llegó a la presidencia, él suprimió el artículo 3ro de Constitución donde decía que la educación era socialista y decidió cambiarla por una liberal (1972: 185). Además, el Estado se olvidó del bienestar de los campesinos y de su educación y se propuso impulsar a las ciudades y a la industria nacional y privada; la principal causa fue la Segunda Guerra Mundial, ya que México les exportaba productos y alimentos a los países implicados, quienes tenían sus industrias enfocadas en la creación de armamento. Para lograrlo, la población tenía que dejar el campo e irse a trabajar a las ciudades, además debía recibir una formación técnica o universitaria para aumentar la calidad y producción en las fábricas.

Esto afectó a la educación porque se olvidaron de la educación rural y se enfocaron más en la urbana; además, la diversidad volvió a ser un problema porque los recientes conflictos mundiales necesitaban que la población permaneciera más unida. Octavio Véjar Vázquez, secretario de Educación, ofreció la “escuela del amor” y le dio prioridad a la instrucción del individuo (Brice, 1972: 185). En 1942 se reformaron los planes educativos y los proyectos iban encaminados a eliminar la coeducación (es decir, la educación mixta) y a unir los programas de educación urbana y rural en uno solo, con el fin de desarrollar las facultades del espíritu humano, inculcando el amor a la patria y un sentimiento de solidaridad (Lazarín, 1996: 168).

En un informe de la SEP realizado en 1941, se establecía la reestructuración de la dependencia mediante la unificación de los sistemas de enseñanza, precisar las normas pedagógicas y corregir los errores del pasado, su meta era convertir al ciudadano en un hombre trabajador y técnico que cumpla las expectativas para alcanzar el desarrollo del país, además, desempeñarse en los campos de la ciencia y el arte. Durante la década de 1950, la educación se enfocó más en la creación de hombres moralmente buenos, ya que la orientación de la escuela nacional iba encaminada en un sistema de mejoramiento moral, cultural y económico, reafirmando las tradiciones y los conceptos de libertad, amén del respeto a la dignidad humana. La misión era crear “en el espíritu de los alumnos la indestructible solidaridad que exigen los genuinos intereses de la Patria (...) con el designio de realizar las grandes tareas que requiere el mejoramiento general de los mexicanos y la grandeza nacional” (SEP, citado por Lazarín, 1996: 169).

El segundo periodo inicia con el regreso de Torres Bodet a la SEP, en la presidencia de Adolfo López Mateos, se continuó con la meta de desarrollar las facultades del ser humano y fomentar el amor a la Patria y la solidaridad internacional. Los logros más significativos fueron formular el Plan de once años, la profesionalización de los docentes y la creación de los libros de texto gratuitos. El Plan de once años es el resultado de estudios acerca de la situación educativa en la población, puesto que uno de cada mil niños concluía la universidad, además el 81% de las escuelas rurales se encontraban incompletas. El plan iba a terminar los problemas con la ayuda de los libros de texto, sin embargo, solo ofreció educación primaria a todos los niños que pudieran asistir a la escuela (Lazarín, 1996: 169).

### **3.5. La crisis del indigenismo**

La crisis del indigenismo nació en las décadas de los setenta y ochenta con la llegada de la globalización neoliberal. El gobierno mexicano se olvidó de los principios de la revolución, abandonó al campo y el problema de la diversidad étnica pasó a segundo plano, esto hizo que la población indígena disminuyera; de ser el 14.85% de la población en 1940, se convirtió en el 7.85% en 1970 (Favre, 1976: 216). Además, la nueva generación de investigadores sociales cuestionó la política del indigenismo oficial, ya que lo consideraba una ideología engañosa que solamente buscaba occidentalizar al indígena para integrarlo a la vida nacional.

Esta nueva generación de antropólogos surgió del Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Iberoamericana. Ellos se negaron a servir a los intereses del Estado como sus antiguos colaboradores, y prefirieron abrirse nuevos caminos, ya que solamente enfocarse en el indigenismo impedía su libertad de investigación, tal como mencionó Gamio en su ecuación antropología=indigenismo (Favre, 1976: 212).

Sus quejas sobre el indigenismo radicaban en la idea de integrar a los indígenas al sistema capitalista dominante, “para que abandone su nocivo alejamiento. Resulta evidente que el progreso material y espiritual del indio exige que asimile los valores más adelantados de la cultura occidental” (Villoro, citado por Martínez, 2015: 105), ya que eran vistos como un grupo oprimido que necesitaba ser liberado para que alcanzara su desarrollo, es decir, fueron acusados de cooperar con el Estado en el etnocidio. Además, el problema de rechazo al indígena no disminuye con los programas y el país continúa siendo demasiado racista, ya que las políticas fortalecieron las estructuras de poder y solo se les permitió entrar a la sociedad como clase subordinada.

Los antropólogos Guillermo Bonfil Batalla, Mercedes Olivera, Margarita Nolasco y Alejandro Marroquín fueron algunos que expresaron su inconformidad, Bonfil resaltó la incapacidad de las instituciones indigenistas de ser autocríticas: “si algún reproche debe hacerse a los indigenistas de esa época –y no sólo a ellos: a casi todos los intelectuales de la revolución consumada- es haber abandonado el ejercicio indeclinable de la crítica” (Bonfil, citado por Sanz, 2010: 6). Mientras Nolasco argumentó que el indigenismo perpetúa al colonialismo: “la antropología aplicada no sólo se ha limitado espacialmente –México–, sino que también se ha restringido en su temática –sólo lo indígena– y se ha convertido en una ciencia social colonialista, útil únicamente para conocer al dominado” (Nolasco, citado por Sanz, 2010: 6). Por último, Marroquín enumeró las principales críticas al indigenismo:

La dispersión de la acción indigenista; su desviación respecto a los objetivos primigenios; la ausencia de implantación de cambios estructurales; la falta de planificación de la labor del INI; la carencia de estudios previos y el decaimiento del asesoramiento antropológico; la falta de un enfoque político auténticamente indigenista; la seria limitación financiera; la ausencia adecuada coordinación; la falta de autoridad coactiva, pues el INI no tiene fuerza efectiva sobre las dependencias locales; la inexistencia de una política verdadera de formación de personal; la herrumbre burocrática; el surgimiento de nuevos problemas no contemplados por la acción indigenista; las frecuentes frustraciones de los indígenas ante las expectativas que el INI les presenta y que acaban por no cumplirse; y, por último, la cuestión de que el INI deja incompletas las políticas aplicadas que lleva a los indígenas (Marroquín, citado en Sanz, 2010: 8).

La enumeración de Marroquín sólo es un resumen de lo que sucedió en la época del indigenismo, ya que en los discursos se hablaba de un apoyo a las comunidades indígenas, pero en la práctica era diferente. En varios casos no se tomaba en cuenta su participación ni la de antropólogos en la creación de proyectos, o a veces no tenía el dinero para poder realizarlos, además estaba el problema con las autoridades locales que muchas veces tenían otros planes con la población o sus territorios. Esto provocó que aparecieran o se fortalecieran organizaciones indígenas, los cuales en esta época tomaron un papel más importante.

A comienzos de la década de 1970, Luis Echeverría llega a la presidencia, él se dice ser proindígena y lo demuestra al asistir al Consejo Extraordinario del INI. En ese consejo se distinguen tres discusiones:

La primera es que, si el indigenismo ha fracasado, ese fracaso se ha de imputar principalmente, aunque no de manera exclusiva, al endeble apoyo político que hasta ese momento se le había otorgado. La segunda es que se debe dar nuevo empuje al indigenismo por nuevos caminos, aunque por el momento no estén bien señalados, y que en todo caso hay que salir del inmovilismo donde se encalló a este respecto el gobierno anterior. Por fin, la tercera, que es indispensable asociar más íntimamente la población india a la acción indigenista que incluso es preciso institucionalizar esa asociación mediante la creación de un congreso nacional de los pueblos indios, donde estos últimos puedan expresar públicamente sus reivindicaciones (Favre, 1976: 217).

Como resultado del congreso, el gobierno aumenta casi un 500% al presupuesto del INI y con ello se abren otros 54 centros coordinadores, abarcando 221 municipios de 12 estados. Sin embargo, la política indigenista se encuentra descentralizada de la base y está bajo la influencia de los gobiernos estatales.

Durante la gestión de Echeverría, la nueva Secretaria de la Reforma Agraria recibe un impulso para lograr que 18.5 millones de hectáreas pasen a ser propiedad de las comunidades indígenas. De igual forma, la SEP inicia con una campaña donde jóvenes bilingües que ya han concluido sus estudios de primaria deben trabajar como profesores en sus comunidades de origen. Y para mejorar la economía de las comunidades más marginadas, Favre comenta que la Compañía Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO) de forma directa y con precios bajos, pone a la venta productos alimenticios básicos como el maíz y el frijol, para 1974, la CONASUPO logra vender 34 000 toneladas de maíz y 273 de frijol en 265 puntos de venta distribuidos en varias regiones del país (1976: 218).

En esta época, en la crisis del indigenismo, aparecieron grupos indígenas con diferentes objetivos, Sanz (2010) hace un recuento en la historia de estas organizaciones, los primeros se integraron a asociaciones estatales para acceder a estas ayudas que otorgaba el Estado,

como por ejemplo la Confederación Nacional Campesina (CNC), estos se pronunciaban independientes, pero recibían dinero del gobierno y funcionaban para aglutinar la constante movilización política de los originarios (Sanz, 2010: 9). En 1973 se creó el Movimiento Nacional Indígena y en 1974 se realiza el Congreso Indígena en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, su objetivo era alejar a los indígenas de las asociaciones estatales para llevarlo a un movimiento más “independiente” (Sanz, 2010: 9).

Sin embargo, las organizaciones y congresos indígenas que fueron apareciendo seguían bajo la influencia del Estado para conservar cierto dominio, tal es el caso del Primer Congreso de Pueblos Indígenas realizado en Pátzcuaro en 1975, el cual fue organizado por la CNC, el INI y la Secretaría de la Reforma Agraria; ahí se creó el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI), además cada grupo étnico debería tener un consejo supremo que representara a la comunidad indígena y en ese consejo deberán estar los promotores culturales (agentes estatales). Se organizaron otros dos congresos en 1977 y 1979, en este último se denunció al sistema y se impulsó el deseo de participar en asuntos del gobierno, originando algunos conflictos (Sanz, 2010: 10).

Al año siguiente, 1980, las organizaciones indígenas adquieren una mayor autonomía del gobierno y deciden aliarse para así obtener una mayor fuerza en su lucha contra el sistema, para ello instauran el I Encuentro de Organizaciones Indígenas Independientes (Sanz, 2010: 10). En 1981, tiene lugar el II Encuentro de Organizaciones Indígenas Independientes de México, Centroamérica y el Caribe, su fin era organizar a los movimientos indígenas a nivel nacional con la Comisión Promotora Nacional de Organizaciones Indígenas Independientes (Sanz, 2010: 11).

No obstante, la unión se complicó debido a la diversidad de los grupos y sus intereses que muchas veces eran de índole local. Aunque estas organizaciones independientes continuaron

colaborando con las oficiales, las dos vertientes del movimiento indio tienen una función: “los independientes representan la expresión directa de la base y pueden ser catalizadores; los no independientes, aprovechan el margen de acción de que disponen en su calidad de interlocutores del gobierno y exigir medidas concretas” (Barre, citado por Sanz, 2010: 11).

La agonía del indigenismo llegó a su punto máximo durante el mandato de Miguel de la Madrid en 1982, él tuvo que recurrir al banco mundial y al Fondo Monetario Internacional, debido a la situación de crisis que dejó López Portillo después de la nacionalización de la banca y la enorme devaluación del peso mexicano. Esta crisis puso al descubierto las limitaciones del modelo de desarrollo de los gobiernos anteriores y la necesidad de un proyecto transnacional y neoliberal. A partir de este año se pueden distinguir tres caminos que trazan la agonía del indigenismo:

En primer lugar, podemos seguir el discurso indigenista, y darnos cuenta de que los planteamientos que se formulan en los años después de 1982, hasta hoy, van a ser un ejercicio verbal y nada más. En segundo lugar, podemos seguir el desarrollo de los proyectos y llegar hasta lo que representa hoy el proyecto indigenista en su forma más pura: el Plan Puebla-Panamá (PPP), y finalmente podemos seguir el desarrollo institucional, que se manifiesta claramente con la liquidación del Instituto Nacional Indigenista (INI) después de 55 años de existencia (Korsbaek y Sámano-Rentería, 2007: 209).

El Plan Puebla-Panamá fue establecido en el mandato de Vicente Fox (2000-2016), sin embargo, cuando Salinas de Gortari fue presidente (1988-1994) se instituyó el Programa Nacional de Solidaridad en 1992, el cual hizo que el indigenismo se convirtiera en una política asistencialista y cuasi religiosa. De igual forma en ese mismo año, las manifestaciones, foros y reuniones indígenas se incrementaron, y más por el 500 aniversario del Descubrimiento de América, los antropólogos Pedro Pitarch y Martha Moreno denominaron a esta época el segundo momento del movimiento indígena independiente (Sanz, 2010: 11).

Las organizaciones se internacionalizaron cada vez más y apostaron por el reconocimiento de su identidad indígena, incluso la autonomía; sus orígenes vienen del “reconocimiento del “pluralismo étnico” por parte del Estado, la coyuntura internacional, las identidades primordiales y el surgimiento de una nueva élite potencialmente dirigente” (Sanz, 2010: 15). La globalización también favoreció a los movimientos indígenas, ya que hizo que los estados nacionales se debilitaran al perder autonomía y decisión a causa de los poderes transnacionales.

Estas circunstancias originaron o facilitaron las condiciones para el estallido del movimiento indígena más reconocido a nivel nacional e internacional y que también cambió las pautas en las políticas educativas y lingüísticas en los siguientes años, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que durante la primera parte era un movimiento guerrillero para después convertirse en un movimiento indígena que buscaron crear comunidades con gobierno autónomo. El fruto de este movimiento fue que en ese mismo año se decretaron reformas jurídicas sobre el derecho a la justicia, la administración y la educación para las comunidades indígenas. Además, como menciona Martínez, “la educación indígena, las culturas y las lenguas de los diferentes grupos étnicos fueron materia de discusión y negociación frente al gobierno federal, por lo que no es fortuito que estos rubros cobraran prioridad en los futuros programas educativos oficiales” (2015: 110). Dichas situaciones y condiciones se verán claramente en las siguientes administraciones y las políticas del lenguaje que proclamaron, las cuales analizo en los siguientes capítulos.

## 4. EL MÉXICO DEL NEOINDIGENISMO Y EL PASO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

### 4.1. El neoindigenismo

El neoindigenismo surge después de la crisis del indigenismo institucional de la época postrevolucionaria. Algunos estudiosos del tema como Darcy Ribeiro sugieren al respecto:

Analizar las estructuras de poder y de las fuerzas llamadas históricamente a proscribir las, y no el estudio académico y desinteresado, sino la investigación intencionalizada que busca determinar la composición y naturaleza de las clases dominantes, su grado de convivencia en la perpetuación del subdesarrollo, así como su capacidad de autotransformación para el ejercicio de una función autonomista y renovadora. Y el estudio simultáneo de los movimientos y de las fuerzas virtualmente insurgentes, con la ambición de evaluar su capacidad revolucionaria, así como los requisitos necesarios para el ejercicio de esta función (Ribeiro, 1971: 5).

La gran diferencia, con respecto a lo planteado hasta ahora en los capítulos anteriores, es que con el indigenismo no se busca que los indígenas sean asimilados a la cultura nacional de una forma más pacífica, sino que hace ver que el Estado ejerce el poder a las comunidades indígenas, provocando que ambos choquen continuamente; además les da un papel más activo y de resistencia a la asimilación por parte de las organizaciones. Este concepto de *poder* que menciona Ribeiro hace referencia a los cuatro planos en que los gobiernos lo ejercen a las comunidades indígenas:

El concepto de poder se refiere al ejercicio del mando por parte de autoridades acatadas (poderío), en comunidades políticamente estructuradas como el cuadro dentro del cual una población vive su destino (nación), pero en un segundo plano, también explícito, el concepto de poder se relaciona con el cuerpo de instituciones y normas jurídicas que regulan y sancionan el sistema económico, político, militar, ideológico (ordenación), fijando y garantizando los derechos, deberes y competencia de sus miembros (legalidad), estableciendo, dentro de una formación socioeconómica específica, distintas posibilidades de acceso y disfrute de bienes y regalías (legitimidad) a través de un aparato político-administrativo (burocracia) que coordina, articula y dirige todo el sistema bajo la regencia de un centro supremo de toma de decisiones (Estado), encarnado por un cuerpo de jerarcas (gobierno). En un tercer plano, más abstracto, el mismo concepto se refiere a la capacidad que tienen las clases dominantes para ordenar la vida social como un sistema político que impone su supremacía en todas las esferas, y en un último plano, todavía más complejo, el concepto de poder se refiere a las situaciones de interdependencia económica asimétrica de

ámbito mundial que configura algunas naciones como polos de dominación (imperialismo) y otras como áreas de expoliación (dependencia) (Ribeiro, 1971: 5-6).

Esta nueva corriente de investigación es provocada por las nuevas formas de relación entre las comunidades indígenas y el Estado que, como ya lo puntualicé en el apartado anterior, surgieron después de la crisis del indigenismo tradicional en la década de los setenta con el nacimiento de varios grupos armados y organizaciones indígenas, como la Organización Indígena Totonaca en la Sierra norte de Puebla; la lucha de las comunidades frente a los megaproyectos o, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

Además, Ribeiro (1971) sugiere que cualquier indigenismo que surja durante esta década tendrá que tomar como referencia la nueva relación de los indígenas con el gobierno ya que a pesar de las críticas, el Estado continúa con el indigenismo tradicional y las políticas asistencialistas establecidas por los modelos de combate a la pobreza creados por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, las cuales dejaron en la pobreza y marginación a las comunidades mexicanas, no solamente indígenas. Tal es el caso del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas que con sus 132 coordinaciones regionales busca regresar los fantasmas del indigenismo a través de apoyos asistencialistas y programas creados desde arriba y desde afuera, esto para lograr dividir a las comunidades y así evitar su organización ante las luchas territoriales contra las empresas transnacionales.

Sin embargo, los autores Laura Giraudo y Juan Martín Sánchez (2008), establecen que el neoindigenismo es una postura en las políticas multiculturales de los países latinoamericanos, quienes modifican sus constituciones para reconocer los derechos de la población indígena a través de los elementos “descriptivo (asunción de una existencia real de las diferencias), el elemento valorativo (valoración positiva de las diferencias) y el elemento normativo (necesidad de un tratamiento político y jurídico especial para proteger las diferencias)”

(Giraud y Sánchez, 2008: 65). Dicha postura de los gobiernos es influenciada por organizaciones internacionales (la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)) y convenios como el 169 de la Organización Internacional del Trabajo, firmado en 1989, o La declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007); los cuales buscaban reconocer y proteger los derechos de las comunidades indígenas.

Del mismo modo, se reconoce la lucha de las organizaciones indígenas contra el neoliberalismo, para los autores, estos movimientos nacieron de la crisis del indigenismo, la deslegitimación de su identidad y la pérdida de su territorio para la explotación; no obstante, también aprovecharon que el neoliberalismo limitaba la intervención del estado y aprendieron a vivir y crecer en los espacios descentralizados.

## **4.2. Educación intercultural y bilingüe**

El nuevo milenio trajo consigo enormes disputas entre los pueblos que comparten los mismos territorios y espacios políticos, donde la diversidad se presenta como respuesta a la homogeneización. Además, se reforzaron dos tendencias: “la transición de los conflictos políticos y económicos al campo de la cultura y etnicidad; y, como parte de lo anterior, surgen como nuevos actores no el individuo, héroe del liberalismo, sino las identidades grupales” (Hamel, 2001:143). Ahora los grupos étnicos reclaman el reconocimiento de sus derechos y abren el debate acerca de una nueva configuración de los estados nacionales hacia la diversidad y la creación de nuevos estados multiculturales.

Hamel (2001: 149) identificó tres innovaciones que reflejaron en los cambios entre las relaciones del Estado y los pueblos indígenas y tuvo consecuencias para la educación

indígena: en primer lugar, el auge de los movimientos indígenas y los procesos de democratización rompieron la hegemonía de las posiciones asimilacionistas. En segundo lugar, los pueblos indígenas dejaron de ser vistos como una población pasiva que solo recibe los programas del gobierno y tomaron protagonismo en los escenarios políticos. Y, en tercer lugar, la cuestión indígena ha dejado de constituir un problema marginal que solo se puede entender con programas asistencialistas.

Para combatir el desplazamiento de las lenguas indígenas, y de igual forma, promover una relación armónica entre las comunidades para lograr una nación multicultural, se comenzó a discutir la importancia de los derechos lingüísticos<sup>19</sup> y nuevas políticas educativas bilingües en distintos foros, que terminaron en convenios y leyes emitidos por organizaciones internacionales. Pellicer (citado por Hernández, 2004: 308) menciona que la desigualdad de las lenguas está relacionada con tres características: ser minoritarias, subordinadas en el orden político, económico y cultural y ser ágrafas. Además, menciona que deben considerarse la identidad dinámica y compleja de la comunidad, reconocer su territorialidad y otorgar la autonomía de las comunidades en la reflexión de una política lingüística.

Sin embargo, estas discusiones comenzaron a resonar en la segunda mitad del siglo XX y las primeras leyes y convenios creados por organismos internacionales que fomentaban la diversidad, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promovió la educación primaria en la lengua materna para otorgarle mayores oportunidades a los niños pertenecientes a las minorías lingüísticas (Abarca, 2015:

---

<sup>19</sup> Los derechos lingüísticos comprenden el derecho a usar determinada lengua en todos los contextos sociales tales como la educación, la administración y los medios de comunicación, además del derecho de aprender español como segunda lengua. De tal modo que los derechos lingüísticos contrarresten la desigualdad social y reivindiquen el respeto a las minorías. En el caso de la educación, el respeto a la lengua y a la cultura de cada grupo, representan un fundamento político para la enseñanza de los niños (Hernández, 2004: 309).

6). En México se comenzó a impulsar la diversidad lingüística desde los años 70, con la crisis del indigenismo, se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), organismo perteneciente a la SEP el cual se encargó de incorporar el uso de las lenguas indígenas en la educación dentro de las comunidades en contexto de diversidad. En esa misma década nace la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (1976), su meta era fortalecer la educación bilingüe. Ahí se reconoce que los docentes han sido partícipes del desplazamiento de las lenguas indígenas y de la castellanización de estos, y era de suma importancia establecer una nueva política para educar al indígena y contribuir a su desarrollo a través de la revalorización cultural y la participación política.

Ya en el año de 1983 se propone la Ley Federal de Educación que en artículo 5.3 menciona que “alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas” (Skrobot, 2014: 249). Aunque aún continuaban con el objetivo de integrar al indígena a la vida nacional a través de la educación, mediante la alfabetización del español utilizando su lengua materna. Dos años después se publica *Bases Generales de la Educación Indígena* (BGEI-SEP, 1985), documento elaborado por la DGEI y la SEP que sentaba las bases para la educación indígena bilingüe y bicultural donde, a diferencia de métodos anteriores, se buscaba contribuir al fortalecimiento de la identidad cultural. Su objetivo era:

Favorecer el desarrollo del niño indígena a partir de su contexto cultural y de acuerdo con los requerimientos históricos de su grupo social y del país, permitiendo que desarrolle al educando su conciencia crítica y su creatividad intelectual, y favoreciendo los procesos de recuperación y desarrollo de las culturas y las lenguas. Para que racionalice las contradicciones derivadas de su realidad y asuma la responsabilidad que entraña ser indio mexicano (SEBB-SEP, citado por Suzán, 1992: 59).

Para cumplir los objetivos se requería de mucho tiempo, trabajo y esfuerzo, ya que era necesario capacitar a los futuros docentes bilingües y actualizar a los ya existentes, elaborar

los materiales didácticos en todas las lenguas y variantes, crear nuevos espacios educativos en zonas alejadas y crear los programas con contenidos que no difieran con la realidad de las comunidades y un sistema de evaluación capaz. La labor era muy grande y se necesitaba del trabajo conjunto entre la SEP y la DGEI, en los siguientes años la DGEI se encargó de crear programas para instaurar la educación preescolar indígena, la primaria bilingüe bicultural y la secundaria bilingüe y bicultural, además de albergues escolares y radio bilingüe; no obstante, el preescolar y la primaria fueron los servicios más difundidos y algunos con muchos problemas.

El artículo 28 de la redacción de la Convención de Pueblos Indígenas y Tribales por parte de la Organización Internacional del Trabajo en 1989, respecto a la cuestión educativa expresa lo siguiente:

1. Los niños que pertenezcan a los pueblos en cuestión serán enseñados, siempre que sea posible, a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua más comúnmente usada por el grupo al que pertenecen. Cuando esto no sea posible, las autoridades competentes llevarán a cabo consultas con dichos pueblos con miras a la adopción de las medidas necesarias para cumplir con este objetivo.
2. Se tomarán las medidas adecuadas para asegurar que los pueblos en cuestión tengan la oportunidad de adquirir fluidez en la lengua nacional o en una de las lenguas oficiales del país.
3. Se tomarán medidas para preservar y promover el desarrollo y la práctica de las lenguas indígenas de los pueblos en cuestión (ILO, citado por Morris, 2007: 60).

Este documento fue firmado por varios países, incluyendo México. Lo cual provocó que el gobierno reconociera constitucionalmente a las comunidades indígenas y sus lenguas en 1992 y en 1993, al establecer la ley General de Educación donde se da importancia a la educación indígena, pero el programa carecía de un sustento académico; además el gobierno de Salinas de Gortari buscaba obligar a los maestros bilingües a utilizar el español de manera obligatoria. La autora Elizabeth Martínez continua con esta recopilación histórica y documenta que en el siguiente sexenio, el presidente Ernesto Zedillo emitió el Programa de

Desarrollo Educativo 1995-2000, este fue el primer documento que tenía un apartado dirigido a las poblaciones migrantes con ayuda del Plan Nacional de Jornaleros Agrícolas de la Secretaría de Desarrollo Social, no obstante, el modelo no se encontraba acorde a los objetivos de la educación indígena ya que no tomaba en cuenta el contexto de la comunidad al cual se buscaba instruir (Martínez, 2015: 110).

En el año 2000 llegó a la presidencia Vicente Fox, y con él un nuevo partido político en el poder (el Partido Acción Nacional), ya que el anterior (el Partido de la Revolución Institucional) gobernó por más de 70 años. La misma autora revela que antes de tomar posesión, Fox decidió formar un gobierno de transición para recibir propuestas y así construir programas de trabajo. El resultado de esta labor fue el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (PND), dicho plan se dividió en ocho capítulos y dentro del cuarto, estaba el objetivo de la Revolución Educativa que buscaba una mayor equidad y eliminar la desigualdad social, donde todos tuvieran a la oportunidad de acceder a la educación de calidad y cada uno de los actores (padres de familia, alumnos, directivos, empresas, etc.) participen en conjunto, su meta fue hacer de la educación el gran proyecto nacional. En lo referente a la educación indígena, se estableció la Educación Intercultural Bilingüe, enfoque educativo apto para los contextos multiculturales y plurilingües actuales (Martínez, 2015: 111).

Dentro de la propuesta se reconocieron tres cambios en la concepción de la sociedad mexicana referente a la cuestión indígena:

En primer lugar que la relación entre la cultura y la identidad indígena no ocurre de manera mecánica y que, por tanto, los cambios culturales, en una colectividad, no necesariamente implica cambios de identidad. En segundo lugar se ha dejado de pensar en la nación mexicana como algo culturalmente homogéneo y, de hecho, la heterogeneidad se manifiesta con mayor rigor. En tercer lugar se reconoce que los indígenas existen como sujetos políticos, que representan sus intereses en cuanto miembros de etnias y hoy existen organizaciones indígenas que influyen poderosamente en el ámbito político (Martínez, 2015: 111).

El reconocimiento institucional de la multiculturalidad y plurilingüismos crece cada vez más y es reflejado en la reforma al artículo segundo de la constitución mexicana, donde se menciona que “la nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas” (Morris, 2007: 60). Con el reconocimiento constitucional se lograron generar las condiciones legales para presentar iniciativas que promovieran el uso de las lenguas indígenas en las instituciones gubernamentales, sector salud y en la educación, además se fomentó la investigación académica para describir y conservar las lenguas indígenas.

El reconocimiento a la diversidad en el país y lo establecido en el PND va de la mano con las políticas establecidas a nivel internacional, puesto que en 2001 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba *la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. La UNESCO emite en 2002 *la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural* donde se determinan que los currículos a nivel nacional contengan propuestas pertinentes a la diversidad y se propicien recursos (pedagógicos, didácticos, de capacitación docente, etc.) (Abarca, 2015: 6), y un año después distribuyó el libro *Educación en un mundo multilingüe* (2003).

En ese mismo año, 2003, en México se publica una iniciativa legal de gran relevancia para el fomento a la educación en lenguas indígenas y a la diversidad pluricultural en el país. La Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, con esta ley se siguen los pasos identificados por Barnach-Calbó (1997), para describir el proceso del reconocimiento de la educación indígena, los cuales son: la utilización (reconocimiento en la legislación), institucionalización (incorporación al sistema administrativo) y la

generalización de la educación intercultural bilingüe, que pone en marcha a nivel geográfico y en los niveles educativos (Skobot, 2014: 251).

La iniciativa tiene como objetivo “regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso cotidiano y desarrollo de las lenguas indígenas, bajo un contexto de respeto a sus derechos” (Artículo 1 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003). Además, el artículo 4 menciona que al igual que el español, las lenguas indígenas tienen el carácter de lenguas nacionales por su origen histórico y tienen la misma validez oficial.

Los siguientes artículos hablan acerca de los derechos de los hablantes que les permite comunicarse en su lengua materna en todos los dominios sin sufrir algún tipo de discriminación. De igual forma, las instituciones de justicia, gubernamentales y de salud deben contratar intérpretes de las lenguas que se hablan en la zona para que la población pueda acceder sin ningún problema, y los medios de comunicación deben difundir la realidad lingüística y tener dentro de su programación cápsulas en cada una de las lenguas que existen en México. En materia educativa, el artículo 11 que señala:

Las autoridades educativas federales y las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente en su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003).

Con ello se garantiza la educación bilingüe e intercultural a las comunidades indígenas, donde adquieran los conocimientos en su lengua materna y aprendan el español como segunda lengua, además crear un clima de respeto e identidad a los alumnos, donde reciban educación acorde a su contexto y cultura. Además, se crearon universidades interculturales

en los estados de México, Tabasco, Chiapas, Veracruz, Puebla, Quintana Roo, Guerrero, Michoacán y Sinaloa, quienes fueron respaldadas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, al tiempo de pertenecer a la Red de Universidades Interculturales. Como consecuencia de esta ley se reformó la Fracción Cuarta del Artículo Séptimo de la Ley General de Educación: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas” (Ley General de Educación, 1993).

Para cumplir con los objetivos planteados, era necesario crear instituciones públicas, que ayudaran a la Dirección General de Educación Indígena. Entre los años de 2003 y 2004 se instituyeron la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). Estos organismos suplirían la labor del Instituto Nacional Indígena, el cual dejó de existir en ese mismo año, cerrando el periodo de indigenismo institucionalizado que comenzó en el Congreso de Pátzcuaro.

De hecho, el INALI fue propuesto dentro de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en el Capítulo IV y dentro de sus propósitos está la de “Fomentar el uso y desarrollo de las lenguas indígenas, como condición necesaria para hacer el multilingüismo de la nación mexicana una práctica social real, sustentada en una relación intercultural y de respeto a la diferencia” (INI, citado por Hernández, 2004: 307).

Este propósito se logra a través de cuatro áreas sustantivas: información y documentación sobre la dinámica de las lenguas indígenas; políticas y derechos lingüísticos; planeación lingüística; extensión y certificación. También se encarga de realizar un censo sociolingüístico, un catálogo de las lenguas indígenas mexicanas y crear, a través de la documentación lingüística, alfabetos gráficos, gramáticas, vocabularios, materiales educativos que apoyen a los maestros bilingües y traducciones de obras literarias. Esta

enorme labor debería llevarse a cabo con el trabajo conjunto entre lingüistas y los hablantes de las lenguas indígenas, sin que intervengan los intereses del gobierno.

Sin embargo, los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas ya existían en 1994, los cuales fueron divididos por ciclos escolares y estaban escritos en treinta tres lenguas indígenas. Estos libros fueron creados para los alumnos indígenas presentado su cosmovisión y su identidad, donde la comunidad se concibe como una sociedad igualitaria sin que predominen los intereses individuales, en la agricultura impera el respeto a la tierra y al maíz como cultivo principal, y en la identidad sobresalen los ritos, las fiestas, la música y la danza. El autor Greaves Laine (citado por Skrobot, 2014: 275) destaca en los libros de texto la figura del anciano como símbolo de experiencia y conocimiento; otras representaciones que aparecen son el curandero (medicina tradicional) y el maestro (puente entre la comunidad y el resto del país), igualmente, observa que la familia simboliza al elemento que sobrevive manteniendo su cultura y su tradición.

El proceso de la educación bilingüe ha pasado por varios paradigmas y momentos históricos, el autor Hamel (2001) dividió las políticas en tres grandes enfoques históricos: el monoculturalismo (monolingüismo), multiculturalismo (multilingüismo) y pluriculturalismo (plurilingüismo). El primer enfoque se sustenta en el concepto de una sola cultura, la “alta”, proveniente de Europa, donde las demás etnias subalternas no tienen espacio en la creación de la identidad cultural y se busca su erradicación. El Multiculturalismo reconoce la existencia de la diversidad y la exalta (por ejemplo, el indigenismo mexicano), pero lo ve como un “problema” que se debe resolver de una y otra forma, se sustenta en la teoría de la inclusión cultural (Bullivant, 1984), y menciona que “solo las culturas consideradas universales, sobre todo las occidentales, contienen los elementos y las facultades generales

de la cultural. A las lenguas indígenas solamente les queda el espacio de los componentes específicos que se reducen, en muchos casos, al folklore” (Hamel, 2001: 147).

Por último, el enfoque pluriculturalista se caracteriza por la relevancia que adquieren las etnias subalternas, son reconocidos como factor de enriquecimiento sociocultural y un valioso recurso a la sociedad. Se toman en cuenta las demandas de los pueblos indígenas, el reconocimiento de sus territorios, sistemas políticos y jurídicos y una educación propia, estas se traducen en reformas constituciones y leyes que reconocen la diversidad y apuestan a la educación bilingüe o la educación intercultural bilingüe. Se apoya en la teoría de base cultural (Bullivant 1984, Stairs 1988) “que concibe la igualdad formal entre todas las culturas. Sin desconocer o hacer abstracción de las asimetrías de poder y las relaciones de dominación existentes entre ellas” (Hamel, 2001: 148). Cabe señalar que estos momentos no se manifestaron de forma lineal y separados, convivieron de forma más o menos conflictiva, inclusive en esta época, el multilingüismo y el plurilingüismo impera en las políticas del lenguaje y educativas.

Ya visto desde una perspectiva histórica y lineal, el autor Fajardo Salinas habla de tres etapas en la educación bilingüe en Latinoamérica, “una primera etapa de bilingüismo de transición; una segunda en la que éste deriva hacia el bilingüismo de mantenimiento, pero sin desaparecer; y una tercera donde se desarrollan otras variantes derivadas, a su vez, del bilingüismo de mantenimiento: la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación, entre otras” (Fajardo, 2011: 17). La primera etapa comienza en México durante los años 30’s, con la creación de La casa del Estudiante Indígena y continuó con los trabajos del Instituto Lingüístico de Verano, el mismo autor destaca que en esta etapa se buscaba integrar a la población indígena a través de su lengua materna (Fajardo, 2011: 17). La segunda etapa inicia en los años 70’s, los proyectos educativos eran diferentes a aquellos que buscaban

castellanizar, su objetivo fue mantener la presencia de la lengua indígena durante toda la vida escolar del alumno, además de fomentar los derechos de las lenguas indígenas y de sus hablantes (Fajardo, 2011: 18). En la tercera etapa se desarrollan otras variantes del bilingüismo de mantenimiento (la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación) y corresponde a principios del siglo XXI.

De la misma forma, Héctor Muñoz (2002) propuso una división de etapas acerca del desarrollo histórico de los paradigmas de la educación indígena escolarizada en América Latina, donde la diversidad era vista como un problema (educación bilingüe), la diversidad como un recurso (educación bilingüe bicultural) y la diversidad como un derecho (educación intercultural o multicultural bilingüe). En la actualidad coexisten dos modelos de educación bilingüe: la educación bilingüe de transición y la educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo. En el primero, la lengua materna es un recurso temporal que facilita y agiliza la transición de conocimiento y uso de la lengua y cultura dominante, el segundo tipo mantiene la lengua materna durante el proceso de instrucción para potenciar el bilingüismo aditivo, donde las dos lenguas puedan desarrollarse en conjunto.

La educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo tiene una similitud con la educación intercultural o multicultural bilingüe, ya que ambas ven a la diversidad como algo positivo y donde los hablantes de lenguas indígenas tienen el mismo derecho de recibir educación en su lengua y poder expresarla sin algún tipo de discriminación. Este paradigma educativo es la respuesta ante la realidad multicultural de las sociedades, donde diversos grupos étnicos conviven en un mismo territorio, además del fenómeno migratorio. De hecho, la educación intercultural surgió para resolver el bajo rendimiento escolar de niños hijos de migrantes; en los años ochenta se consideró necesaria para todos los alumnos.

Según Abarca, la Educación Intercultural es definida como una negociación donde los saberes se intercambian y se coconstruye socialmente la valoración del otro. Está destinada para los contextos de migración, familias e hijos que viven procesos de desestructuración en una realidad nueva y sufren discriminación. Implica la construcción de sociedades sin la dominación de una cultura sobre la otra y su meta es establecer vínculos cotidianos de vida en común (Abarca, 2015: 2). Mientras tanto, la Educación Intercultural Bilingüe (EBI) es un modelo educativo se sustenta en la diversidad cultural, étnica y lingüística, donde los niños indígenas y migrantes puedan favorecer su identidad individual y al mismo tiempo puedan contribuir a la conformación de identidades nacionales donde convivan ciudadanos de diversos orígenes (Abarca, 2015: 3).

Está enfocado más a países y contextos pluriculturales en centro y Sudamérica, y se ha ido forjando con la participación de la población, maestros indígenas, sociólogos, antropólogos y lingüistas, entre otros profesionales. El objetivo es lograr un aprendizaje relacionado con su contexto social, cultural y lingüístico, y se formen generaciones con la capacidad de diálogo y valoración de la diversidad, capaz de reflexionar sobre la identidad y la cultura. La Interculturalidad enfrenta el desafío de conciliar la educación, promocionar la cultura y lengua del territorio y construir la comunidad. De la misma forma, Muñoz Sedano, en su estudio sobre la educación intercultural en el contexto de diversidad lingüística y cultural en Europa sintetiza los principios pedagógicos de la educación intercultural, donde al igual que Abarca, sobresale el reconocimiento de la diversidad y la erradicación de la discriminación, estos principios son:

- La formación y el fortalecimiento en la escuela y la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación especial de su identidad personal.

- Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
- Atención a la diversidad y respeto de las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas.
- No segregación de grupos aparte.
- Mejorar el éxito escolar y promoción de los alumnos de minorías étnicas.
- Comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos.
- Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.
- Intento de superación de los prejuicios y estereotipos derivados de un excesivo etnocentrismo y de historias de segregación, marginación y desprecio de determinados grupos sociales.
- Participación activa en la construcción de una sociedad más justa, superadora de las desigualdades culturales, políticas, económicas y sociales (Sedano, 1999: 239).

### **4.3. La política de educación intercultural y bilingüe: críticas a la educación intercultural y bilingüe (eliminar el punto en todos)**

En México, la política educativa intercultural surge a finales de la década de los noventa y principio del nuevo milenio, y es definida por la SEP como:

Aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística, promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir del fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos. Desde esta posición intercultural se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre la otra (Barriga, 2008: 1230).

Todas las definiciones tienen en común la aceptación de la realidad multilingüe de los países y el desarrollo del bilingüismo en las comunidades indígenas, donde reciban educación en su lengua materna y aprendan el español como segunda lengua, además esa educación debe partir de la cultura propia de los alumnos para el fortalecimiento de su identidad con el objetivo de garantizar la continuidad de su comunidad. Los logros de la EIB son en primer lugar la reducción de índice de alumnos que repiten el año escolar y su permanencia en la escuela, en segundo lugar, aportar nuevos elementos al modelo de enseñanza-aprendizaje para atender a poblaciones diversas.

Como hemos visto, en los años recientes los gobiernos han creado políticas lingüísticas y educativas en pro de la diversidad en México, pero que han tenido avances escuetos, de manera significativa. La mayoría de éstas solamente quedan a nivel discursivo y en las firmas de los convenios internacionales, ya que en la práctica el Estado continúa con una política asimilacionista para consumir el monolingüismo y la unidad nacional. Además, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), paradigma deseado para encarar el multilingüismo de las naciones, contiene objetivos que son de un carácter más utópico puesto que plantean una educación de respeto y simétrica entre todos los alumnos sin importar su origen, lengua y situación económica, pero la realidad es muy diferente.

En ese sentido, durante la aplicación de la EIB no se tomaron en cuenta las necesidades y las demandas de los propios indígenas y esa falta de conocimiento dificulta la aplicación de cualquier política del lenguaje, de igual forma este sistema ha enfrentado problemas hasta en su formación debido a los intereses políticos. También se presentan problemas presupuestales, de recursos humanos, capacitación, falta de maestros, falta de materiales pedagógicos y didácticos; sin contar con la complejidad sociolingüista del país que provoca la poca estandarización de las lenguas indígenas. Algunos autores piensan que la educación bilingüe solamente se basa en la elección de dos lenguas durante la instrucción, sin tener en cuenta la visión del mundo y las prácticas culturales comunitarias de los alumnos; mientras que otros mencionan que en las escuelas consideradas bilingües emplean un sistema que no es bilingüe ni bicultural (Suzán, 1992: 55).

Uno de estos autores que critica la EIB es Jorge Gasché, él menciona que dentro del modelo de educación equitativa (educación intercultural) existe la relación dominación/sumisión, puesto que hemos adquirido un sistema de valores y conductas occidentales que hacen reproducir la superioridad frente al Otro, sin embargo, se pretende

omitir en el discurso (Martínez, 2015: 112). De la misma forma, Gunther Dietz crítica el carácter utópico de los objetivos de la EI y la denomina como “una arena de luchas, debates y empoderamiento heterogéneo, donde no sólo convergen y se enfrentan instituciones escolares y dependencias federales y estatales, sino que también han ido apareciendo nuevos movimientos sociales, reclamos indígenas, organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, cada uno con sus propias agendas” (Dietz, Mendoza-Zuany y Téllez, citado por Martínez, 2015: 113).

Estas disputas que mencionan los autores no es nada nuevo, ya que es el resultado de décadas que venimos arrastrando, donde el Estado busca la asimilación con fines de lograr la homogeneización de todos los mexicanos. Y un ejemplo de ello es la discriminación que sufren los indígenas en el país, en 2010, la UNAM y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) levantaron la segunda Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS 2010) cuyos resultados arrojaron que el 34.1% de la población piensa que los indígenas deben evitar su “comportamiento de indio” para adquirir el estatus de ciudadano y lograr salir de la pobreza (Martínez, 2015: 118).

Por ello no debe sorprendernos que estas actitudes recaigan en la escuela, un lugar en el cual los alumnos, directivos y maestros se deberían encontrar en igualdad de condiciones y las diferencias no debiesen de existir, pero, no es así, ya que los objetivos interculturales quedan en segundo plano y se convierten solamente en actividades extraescolares. Un ejemplo claro es la presencia del castellano como instrumento de comunicación en las escuelas bilingües, a pesar de que las leyes establecen la educación en lengua indígena. Diversos estudios indican que en el 95% de las escuelas indígenas siguen el currículo de las escuelas oficiales monolingües (Kony 2003: 46) o utilizan la lengua materna hasta el tercer

grado para continuar con la instrucción en español sin importar que la educación bilingüe debe llegar hasta sexto grado de primaria.

Los programas que utilizan la L1 como instrumento de alfabetización temprana para transitar a la L2 se denominan programas de sumersión relativa, ahí la lengua indígena se utiliza durante los primeros años como lengua de instrucción mientras los alumnos adquieren la segunda lengua, y cuando se logra, los maestros optan por continuar los programas en español. Aun cuando la lengua materna es tolerada, se continúa viendo a la multiculturalidad y el plurilingüismo como un obstáculo para alcanzar los objetivos curriculares; en consecuencia, es necesario resolverlos a través de una pedagogía sistemática (Hamel, 2001: 152).

Igualmente, muchos niños indígenas no son atendidos en las escuelas bilingües debido a la incapacidad para albergar todos. Los que sí tienen problemas por las malas prácticas educativas y los que peor sufren son los migrantes, quienes tienen que atenerse a la lengua o variante del lugar donde residen, ya que los maestros no están lo suficientemente preparados para actuar en situaciones multiculturales. Estos maestros indígenas se encuentran en un conflicto porque están atrapados en el dilema que les exige elegir entre su lealtad étnica y su lealtad al sistema escolar. En su práctica pedagógica resaltan estos cinco fenómenos:

- La alta valoración del español como lengua escrita y codificada.
- La alta valoración de la norma estándar del español, tal como se refleja en los libros de texto oficiales, y la consecuente tendencia a la ultracorrección.
- Su actitud contradictoria hacia la lengua indígena que goza de un prestigio bajo. Por un lado, participan del discurso indigenista que resalta el valor de la cultura y lengua autóctona. Por el otro su misión civilizadora, estrechamente ligada al español, los impulsa a combatir la lengua indígena en los ámbitos que controlan.
- La gran mayoría de los profesores tiene un dominio exclusivamente oral de la lengua indígena; prácticamente no sabe leerla ni menos escribirla.
- La gran mayoría de ellos ejerce prácticas y métodos de enseñanza obsoletos y poco eficaces desde cualquier punto de vista pedagógico (Hamel, 2001: 166).

La causa de estas actitudes se debe a la escasa capacitación que reciben para conducir los programas bilingües interculturales. Simplemente son maestros por el hecho de trabajar dando clases o por conocer alguna lengua indígena y ser de la misma comunidad en que se enseñan, aunque solo hayan estudiado la primaria o secundaria (Suzán, 1992: 62). Y aquellos maestros más preparados sólo cuentan con la capacitación recibida en la Educación Normal para Maestros, la cual no está especializada en educación bilingüe y a pesar de actualizarse en educación bilingüe por el programa de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, son ubicados en escuelas donde la lengua o la variante es otra o no reciben ayuda para resolver los problemas multiculturales en el aula (Suzán, 1992: 63).

Lo más preocupante de las actitudes que arrastran los maestros afectan a los niños indígenas, que muchas veces son traumatizados por la asimilación forzada, al respecto Alicia Castellanos (citada por Martínez, 2015: 122) menciona que:

Los maestros de educación básica han sido agentes de producción y reproducción de los prejuicios y discriminación en el ámbito escolar [...] la segregación, la violencia simbólica y física que se puede ejercer sobre los estudiantes indígenas por su limitado dominio de la lengua nacional, legitiman la agresión de maestros, su intervención en el proceso de la destrucción cultural y la imposición de modelos de relaciones de intolerancia *al diferente* en los tempranos procesos de socialización, que dejan profundas huellas en la formación de las identidades (Martínez, 2015: 122).

Esto quiere decir, que tanto los alumnos de escuelas bilingües y primarias oficiales sufren de discriminación, ya que al no tener la misma competencia que sus compañeros monolingües de español, son considerados ignorantes o atrasados, además en varias ocasiones se les niega su lengua, costumbres y tradiciones, ya que se les prohíbe utilizar su lengua madre dentro del aula. Esto provoca que muchos alumnos indígenas no concluyan el ciclo completo de educación primaria (6 años), puesto que el niño tiene que dedicar gran esfuerzo en aprender la segunda lengua en condiciones inadecuadas para poder cubrir el programa y sufre de discriminación por sus maestros y compañeros; además, esta discriminación también la

sufren los niños migrantes en el lugar donde viven cuando llegan de sus comunidades a la ciudad.

De igual forma, los padres de los niños indígenas ven a la escuela como un medio para el aprendizaje del español, porque esto les permitiría la migración a las ciudades en busca de un mejor trabajo o acceso a la educación media superior o superior. Y no es que rechacen su lengua, sino aceptan que ya no es “útil” frente al mundo globalizado y se preocupan por sus hijos para que ellos no sufran la misma discriminación que ellos soportaron. En adhesión a lo expresado, la participación de los padres en la educación es limitada, ellos no están presentes en la formulación de programas y planes educativos, y solo se les llama para las cooperaciones económicas y las faenas.

El problema no sólo es por la actitud de los maestros o padres de familia, también tiene que ver los materiales con que se trabaja, porque qué importa si un profesor quiera desarrollar la educación intercultural bilingüe si sus materiales no son los adecuados. Esto se debe a que La Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos y la DGEI no producen los suficientes materiales en las diferentes lenguas indígenas. Aunado a una mala distribución que hace que en las localidades más alejadas no lleguen, y todavía más, los libros no están adaptados al entorno que van dirigidos, ya que están basados en los métodos y técnicas del libro de texto en español, provocando que a los niños indígenas se les enseñe igual que el resto de mexicanos (Skrobot, 2014: 277).

Una causa de la insuficiente cantidad de materiales didácticos en lenguas indígenas tiene que ver con el poco trabajo de estandarización de las lenguas y esto se debe a la complejidad lingüística que existe en el país. Sin embargo, el problema también radica con la lingüística, ya que, para Flores Farfán, esta disciplina ha estado al servicio de los intereses del Estado y en muy raras ocasiones genera una aproximación crítica (mucho menos autocrítica) al estudio

de las lenguas indígenas (2013: 4); en especial la lingüística descriptiva, puesto que para el autor ésta se distancia con los hablantes, o peor aún, establece una relación de explotación con los sujetos y los considera como depositarios de datos con los que se producen materiales (gramáticas, fonologías, diccionarios). Además, los datos levantados pueden ser editados de acuerdo a las necesidades del investigador, es decir, se omite el contexto en el que los datos lingüísticos se extraen, provocando que no se entienda la construcción interactiva.

De igual forma, la elección del informante demuestra la relación de poder que existe, ya que se busca a aquellos que representen el ideal lingüístico del hablante (no contaminado), idealmente monolingüe, pero irónicamente bilingüe. Para evitar estos sesgos descriptivos, surge la lingüística documental, que en sus objetivos más utópicos pretende ser más exhaustiva con la construcción de los datos, y se pretende llegar a través de la producción de metadatos con anotaciones detalladas de los contextos que están con el material y con comentarios sobre los distintos aspectos de la situación, características de los hablantes, el lugar, etc. (Farfán, 2013: 5), otra diferencia con la lingüística descriptiva es la relación con los informantes, porque ya no los ve como objetos que hay que saquear, sino en su agenda está responder a las necesidades de las comunidades y que ellos también sean beneficiados con los resultados.

Por último, cabe resaltar el texto de Luis Fernando Lara *¿Por qué no hay una política lingüística de México?* (2006) en el que se menciona que actualmente no existe una política lingüística clara en el país, ya sea porque el gobierno no pueda o no quiera hacerlo. Esta pregunta no pienso ponerla en debate aquí, sin embargo, es necesario revisar las cuatro causas que propone, las cuales tienen una gran semejanza con algunas críticas que he mencionado

en este apartado: la ideología nacional<sup>20</sup> y su papel como inhibidor de la reflexión, las características complejas del multilingüismo y la multiculturalidad, la falta de claridad por parte de antropólogos, lingüistas y abogados en la creación de políticas, y las características antidemocráticas, autoritarias, clientelistas y corruptas de los gobiernos. Ahora menciono algunas características de las dos primeras causas.

En la primera causa, el papel de la ideología nacional, sobresalen cuatro puntos importantes: en primer lugar, está el papel del pasado prehispánico como origen mítico, el cual es utilizado para diferenciarse de nuestra tradición hispánica (la cual continúa rechazándose) y para no correr el riesgo de una “americanización” estadounidense, es decir, se utiliza la figura del indio pasado como rasgo identitario; el segundo guarda relación con el anterior y es la corriente indigenista que aún sigue con acciones paternalistas; la tercera es la concepción europea del nacionalista; y la cuarta es la influencia estadounidense del liberalismo que impone un mapa político ajeno a la configuración social del país (Lara, 2006: 492).

Estos cuatro puntos reafirman la contradicción que existe en la identidad nacional, puesto que, por un lado, el indigenismo impide reconocer a la lengua española como principal constituyente del Estado mexicano y como consecuencia no asume las necesidades de protección jurídica de los hispanohablantes en los ámbitos de comercio internacional y derechos del consumidor, ni conserva el papel internacional de la lengua en el mundo actual frente al embate del pensamiento angloamericano, por ejemplo en la redacción de artículos

---

<sup>20</sup>Lara define a la ideología nacional como el conjunto de las ideas, históricamente elaboradas en la reflexión intelectual a partir de muchas influencias de pensamiento de Occidente, con que nuestra sociedad ha buscado reconocer su propia identidad, situarse en relación con otras sociedades del mismo tronco cultural o de otro, y comprender su papel en el mundo (Lara, 2006: 492).

y libros científicos en español; y por el otro lado, el nacionalismo imposibilita promover el uso de las lenguas indígenas, además respetar la identidad y formas de gobierno de cada uno de los pueblos (Lara, 2006: 493).

La segunda causa no solo tiene que ver con el multilingüismo en México, también afecta la falta de consenso en el número exacto de lenguas que existen en este país y la relación con sus variantes, el gobierno maneja una cantidad de entre 54 a 67 lenguas, mientras el ILV llega a contar hasta 110, esto se debe a que cada institución tiene sus propios criterios y métodos, de igual forma solo se investiga el bilingüismo español-lengua indígena y se omite la relación que existe entre las lenguas indígenas en un delimitado territorio (Lara, 2006: 496). Otro aspecto del multilingüismo que no se toma en cuenta son las lenguas extranjeras, las políticas multilingües se enfocan más en las comunidades indígenas y no en las lenguas de los migrantes ya establecidas en México (por ejemplo, Chipilo<sup>21</sup>), su lengua materna solo la utilizan en sus círculos sociales, mientras la educación la reciben en español (Lara, 2006: 497).

Pero, no todo son críticas, varios autores plantearon propuestas en busca de una educación que realmente fomente la pluriculturalidad en el aula y mejore las relaciones interétnicas. Muñoz (2002: 12) menciona que es necesario construir un mejor concepto de diversidad donde se potencien los recursos e identidades culturales de las comunidades y las estrategias sean menos universales y más enfocadas en cada localidad. Del mismo modo, la educación intercultural debe ser repensada y están encaminarse a detener la discriminación que sufren

---

<sup>21</sup> Chipilo es una localidad que se ubica en el estado de Puebla, donde la lengua materna de sus habitantes es el véneto (dialecto del noreste de Italia). La población tiene el mismo problema que muchas comunidades indígenas, ya que su lengua materna no es reconocida ni utilizada por las instituciones educativas y gubernamentales.

los alumnos por su lengua u origen indígena, Gasché (citado por Martínez, 2015: 122) propone que deben existir cambios severos y ajustes a las estructuras del Estado para lograr que la EI consiga una transformación social y cultural, además no todo tiene que recaer en la escuela, los padres y la sociedad también tienen que participar, asimismo se debe concebir a la identidad desde un punto de vista más profundo y sin caer en el folklorismo.

Al igual que Gashé, Hernández (2004: 314) piensa que situaciones extraescolares obstaculizan el cumplimiento de los objetivos de la EI y establece cuatro factores, el primero son las condiciones precarias en las que se encuentran las escuelas y comunidades indígenas debido a la pobreza; segundo, la falta de reconocimiento de la autonomía, forma de gobierno y el territorio de las comunidades indígenas; el tercero tiene que ver con la alejamiento que hay entre las instituciones, la escuela y la población, ya que los padres de familia no son tomados en cuenta en el desarrollo de los programas; y en el cuarto, la interculturalidad debe ser tener una perspectiva histórica y política que valore las diferencias en el marco de una vida democrática.

Ya dentro del aula, el currículo debe modificar su enfoque hacia un verdadero pluralismo cultural, además integrar los conocimientos, prácticas socioculturales, tecnológicas y formas de organización de las comunidades indígenas para enraizar la identidad indígena en el salón de clases y al mismo tiempo mejorar el rendimiento escolar (Hamel, 2001: 162). Asimismo, es necesario propiciar actividades de sensibilización y reconocimiento del verdadero significado de la interculturalidad dentro y fuera del aula de clases, para poder superar las buenas intenciones y actitudes paternalistas que se ha venido arrastrando por años.

Los maestros también tienen un enorme desafío dentro de la EIB, ya que deben superar los vicios del pasado y comprometerse con la diversidad (étnica y lingüística) de sus alumnos. Y para lograrlo se requieren un conjunto de medidas pedagógicas y lingüísticas, como “la

formación y autoformación de los docentes como investigadores de su comunidad y escuela; el aprendizaje y desarrollo de nuevas prácticas y técnicas pedagógicas; el fortalecimiento de su dominio de la lengua indígena en sus cuatro habilidades, especialmente la lectura y escritura; su entrenamiento para la enseñanza de las materias básicas en lengua indígena y del español como segunda lengua” (Hamel, 2001: 167).

#### **4.4. Educación en lenguas extranjeras**

La educación en lenguas extranjeras se estableció en 1993 como un programa basado en el enfoque funcional-comunicativo y es resultado ante las nuevas necesidades comunicativas originadas por la globalización, ya que el dominio de estas lenguas permitía a los alumnos de todos los niveles educativos en México una mejor competitividad a nivel mundial y un acceso al mundo de la tecnología e investigación extranjera, sin importar que sean hablantes monolingües en español o bilingües español-lengua indígena. Además, ayudaría a resolver el problema de los hijos de migrantes nacidos en Estados Unidos que regresan al país con un inglés adquirido como segunda o única lengua, el cual muy pocas veces se ha tomado en cuenta. Según Pérez, Bellaton y Emilsson (2010: 2-3) las principales lenguas que se enseñan son:

- El español, el cual se encuentra incluido como lengua materna en los planes de estudio desde la educación básica hasta el nivel medio superior.
- El inglés, quien es la principal lengua extranjera que se enseñan en el sistema educativo nacional, y cuenta con un total de 34 568 escuelas con 316 440 maestros (Pérez, Bellaton y Emilsson, 2010:2)
- Las lenguas indígenas, que a partir de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) se planteó su enseñanza en las comunidades donde se hablan y la capacitación de los funcionarios del gobierno que tienen contacto con las mismas.

- El francés, que es la segunda lengua más enseñanza con una matrícula entre los 200 mil y 250 mil alumnos según la encuesta realizada por la Embajada Francesa en 2010.

En los recientes años ha aumentado la necesidad de profesores de inglés y francés en los niveles que van desde la educación básica hasta el nivel superior y en las escuelas bilingües del DGEI, es por ello que algunas universidades han diseñado licenciaturas y posgrados para que logren formar profesores capacitados que sepan satisfacer la demanda. Pérez, Bellaton y Emilsson mencionan que dentro de la educación universitaria se pueden encontrar licenciaturas con los nombres de: enseñanza de la lengua extranjera, enseñanza de la lengua, enseñanza de segunda lengua, didáctica, formación de profesores, docencia o pedagogía de la lengua. En las normales básicas o licenciatura en educación primaria incluyen únicamente la formación para español, aunque existen algunas licenciaturas de educación primaria que ofrecen inglés. Y las maestrías están centradas en inglés y español, pero sólo se enfocan en la metodología y no en el desarrollo de las habilidades de la lengua (Pérez, Bellaton y Emilsson, 2012: 5). Sin embargo, las mismas autoras indican que en las universidades sobresalen los programas de enseñanza del español como lengua materna, mas no como segunda lengua a pesar de que existe una gran demanda por parte de la población extranjera e indígena (Pérez, Bellaton y Emilsson, 2012: 6).

También están los planes educativos universitarios enfocados en la formación literaria, en español y lenguas extranjeras, donde sus egresados van más encaminados a la corrección de estilo, formación de escritores, periodismo y en pocos casos a la docencia. En las licenciaturas de idiomas ocurre algo similar, ya que preparan a los alumnos para desempeñarse en los sectores de servicios como turismo, comercio y traducción, pero tienen un problema, la diversidad de lenguas que enseñan dentro de un mismo programa no permite

precisarse en uno concretamente ya que se centran en las metodologías (Pérez, Bellaton y Emilsson, 2012: 5).

A pesar de la oferta educativa en enseñanza de lenguas extranjeras que va creciendo no existen resultados alentadores, en 2006 la SEP realizó un estudio en alumnos egresados de secundaria y se demostró que no tenían los suficientes conocimientos para comunicarse en inglés (SEP, citado por Pérez, Bellaton y Emilsson, 2012: 3), las causas principales de este problema eran:

- Es escaso nivel de dominio de la lengua de varios profesores y la falta de un esquema referencial para medir los niveles mínimos de proficiencia que deben alcanzar los alumnos.
- La falta de innovación en las prácticas de enseñanza del inglés en el salón de clases, puesto que aún continúan con actividades como la lectura en voz alta, la traducción, elaboración de listas de vocabularios y repetición en coro.

Como respuesta se promulga la Reforma Integral de la Educación Básica en 2009, sus dos puntos centrales son: el desarrollo de competencias y la definición de aprendizajes esperados (SEP, citado por Pérez, Bellaton y Emilsson, 2012: 4). Esta reforma también propone desarrollar mejores estándares de medición del conocimiento de las competencias, un enfoque de “prácticas sociales del lenguaje” donde exista una transversalidad de las lenguas en los mismos planes de estudio y un mayor desarrollo integral de las competencias del lenguaje a través de las prácticas sociales de la lengua y de la experiencia. Además, Pérez, Bellaton y Emilsson recomiendan que en la formación para los docentes bilingües o plurilingües tienen que existir estos elementos para mejorar su rendimiento:

- El conocimiento por parte del profesorado de las metodologías de trabajo en segunda y primera lengua y sus diferencias.
- El desarrollo de las habilidades lingüísticas de los profesores en las lenguas de enseñanza y el conocimiento y las competencias para elaborar referenciales de lenguas que puedan determinar y graduar los objetivos de aprendizaje para los alumnos en los diferentes niveles (desde el comunitario hasta el nacional, desde la educación básica hasta la educación superior).

- Las competencias para desarrollarse en los campos de análisis e investigación en didáctica de la lengua (variación dialectal, estandarización de las lenguas, descripción y análisis de la lengua objeto, procesos de adquisición, enseñanza /aprendizaje de la primera como de la segunda lengua, elaboración de materiales didácticos adecuados al contexto y público atendido, aspectos funcionales, sociolingüísticos y pragmáticos de la lengua, diseño curricular, formación de docentes, gestión de modelos bilingües, etcétera).
- La búsqueda de metodologías de intervención en contextos de diversidad lingüística comunes de enseñanza tanto de lenguas extranjeras como L1 y L2.
- La vinculación del aprendizaje de las lenguas al desarrollo educativo, tanto de contenidos curriculares, enseñanza integrada, como de una educación en interculturalidad, derechos humanos y conciencia cívica.
- La vinculación del aprendizaje de lenguas al uso adecuado de las tecnologías de información y comunicación para una formación plena.
- Los programas de formación tendrían que atender además de la formación de profesores en lenguas extranjeras también a los docentes que trabajan en los programas de educación intercultural bilingüe, en las formaciones que se imparten a través de la Dirección General de Educación Indígena, la Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe y el Instituto Nacional de Educación para los Adultos, es decir que intervienen en todos los niveles educativos, básica media y superior para la enseñanza de las lenguas originarias como primeras y segundas lenguas. Así como prepararlos para la enseñanza del español como lengua extranjera pero también como segunda lengua para los hablantes de otras lenguas que el español al interior del país (2012: 8).

#### **4.5. El sexenio de Enrique Peña Nieto y la Reforma Educativa**

Enrique Peña Nieto se convirtió en presidente de la república en 2012, y en su mandato se promulgó la Reforma Educativa, la cual tenía como objetivo “que todos los estudiantes se formen integralmente y alcancen su máximo logro de aprendizaje, a fin de que puedan desarrollar con éxito sus proyectos de vida en un contexto complejo y globalizado” (Nuño, 2017). Para poder ejecutar la reforma y alcanzar los objetivos, la Secretaría de Educación Pública, en 2014, organizó foros a nivel nacional para replantear el modelo educativo a nivel básico y medio superior.

En 2016, la SEP aportó una actualización del modelo educativo, el cual fue revisado por investigadores, docentes y consejeros técnicos. Después de las revisiones y reflexiones, el 17 de marzo de 2017 se presentó, de manera oficial, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Para el Secretario de Educación Aurelio Nuño, este nuevo modelo:

Se sustenta en el principio de educar para la libertad y la creatividad y alinea los esfuerzos del sistema educativo con el objetivo de que todos los niños, niñas y jóvenes, sin importar su condición o contexto, cuenten con una educación que les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida (2017: párr. 8).

En el Nuevo Modelo Educativo (NME) se despliegan los cinco ejes para lograr un mejor aprendizaje, los cuales explico (Nuño, 2017):

a) El planteamiento curricular

Una de las metas del NME es que el alumno adquiriera conocimientos y habilidades que le permitan expresarse en su lengua materna y también en inglés, además de emplear el pensamiento matemático y saber manejar las Tecnologías de la Información y Comunicación. Para lograr eso es necesario crean un nuevo mapa curricular donde el aprendizaje no se logre a través de la memorización, sino a través de nuevos métodos donde el aprendizaje significativo, el aprender a pensar y el deseo de seguir aprendiendo tengan más relevancia. El enfoque que buscan emplear es el humanista y donde el alumno pueda aprender de una forma más social e integral (Nuño, 2017).

b) La Escuela al Centro del Sistema Educativo

El segundo eje busca que las escuelas queden libres de toda carga administrativa y se centren más en lo académico, además de conocer el contexto social donde se encuentran para así tomar mejores decisiones que fortalezcan el aprendizaje de los alumnos basado en su entorno. Para lograrlo se crean los Consejos Técnicos y los Consejos Escolares de Participación Social. Además del acompañamiento técnico y pedagógico de los maestros y una mayor facilidad en la comunicación entre los directores y las autoridades (Nuño, 2017).

c) Formación y desarrollo profesional docente

Para lograr los objetivos del Modelo Educativo se necesita fortalecer el trabajo de los maestros a través de una formación continua, una evaluación constante y un Sistema Profesional Docente concebido como sistema basado en el mérito (Nuño, 2017).

d) Inclusión y equidad

Ante la diversidad que existe en el país este Modelo Educativo propone que se brinde una mejor infraestructura en los planteles que más los necesiten, además de becas a alumnos de escasos recursos y que los jóvenes y niños con discapacidad tengan las mismas posibilidades de asistir a la escuela. También se busca fomentar la educación intercultural (Nuño, 2017).

e) Gobernanza del sistema educativo

El último eje tiene como objetivo la participación de todos los actores involucrados en la educación, el Gobierno federal, las autoridades educativas, los maestros, los padres de familia y la sociedad (Nuño, 2017).

Sin embargo, como se ha visto en la historia de las políticas educativas y lingüísticas en México, hay una enorme brecha entre el discurso y la realidad. Y el NME no estuvo exento de esto. Un ejemplo lo dio el columnista Enrique Calderón:

La actual reforma educativa está así en total contradicción con el modelo que se propone, el cual implica el reconocimiento de la diversidad entre las diferentes regiones de nuestro país, con lo que la aplicación de evaluaciones estandarizadas para todos los maestros carece de sentido, además de desconocer los derechos de éstos y violentar el estado de derecho establecido por la Constitución (Calderón, 2016: párr. 2).

Este ejemplo es el problema más puntual o con la mayor resonancia cuando fue aplicada la Reforma Educativa, las evaluaciones estandarizadas presentaron un problema a los docentes, ya que muchos no tenían la misma formación o se encontraban en contextos diferentes, además de la presión que se sumaba a su trabajo cotidiano. Esto provocó que la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación se fuera a huelga y realizaran protestas, provocando que el gobierno los reprendiera, incluso utilizando la violencia. Sumado a las

evaluaciones, también está la preparación, ya que el Estado aún no se ha preocupado en las necesidades y planes de estudio de las escuelas normales y mucho menos de las normales rurales, provocando que el problema no sea solucionado.

Otro inconveniente que el Nuevo Modelo Educativo no se encargó de erradicar a profundidad fue la corrupción del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, ya que esta corrupción ha afectado a la educación pública desde hace ya varios años. De igual forma, esta política tampoco se ha preocupado por la diversidad lingüística y cultural en el país, aunque en un eje lo menciona, en la actualidad no se han visto los resultados, ya que no hay apoyo en las instituciones bilingües y en los planes de estudio, además se sigue fomentando la enseñanza del inglés.

Como resumen a este capítulo, después de la crisis de indigenismo, las comunidades indígenas en Latinoamérica tomaron un papel más activo en las políticas lingüísticas y educativas, como mencionó Fajardo, comienza una segunda etapa en la educación bilingüe, el bilingüismo de mantenimiento, donde se fomentan la diversidad y los derechos de las lenguas y sus hablantes. Y no solo sucedió en América; en otras regiones de Europa los diferentes pueblos y las comunidades migrantes comenzaron a visibilizarse, haciendo que los gobiernos buscaran una forma de integrar la diversidad. Como consecuencia se promulgaron varios acuerdos que promovían la diversidad lingüística y cultural, como la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural en 2002 por parte de la UNESCO y el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo en 1989. De igual forma surge la Educación Intercultural para llevar la educación a todos los alumnos sin importar su origen, lengua y cultura.

En México los movimientos indígenas replantearon la educación bilingüe y los derechos de los hablantes a utilizar su lengua en cualquier momento, provocando que se promulgara

la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en 2003, donde las lenguas indígenas se convertían en lenguas nacionales y obligaba al Estado a crear las condiciones y los materiales para promover la diversidad lingüística y cultural en el país, también se instauró la Educación Intercultural Bilingüe para educar a los indígenas en su lengua. Sin embargo, al ejecutar la EIB existieron errores prácticos y problemas, como la falta de materiales para todas las variantes y la insistencia de educar en español.

En la actualidad nos encontramos en un mundo cada vez más globalizado, lo cual crea una necesidad de aprender una lengua extranjera; no obstante, su enseñanza tiene los mismos problemas que la educación en lenguas indígenas, ya que no se han implementado mejoras en las metodologías, la preparación de docentes y la creación de materiales. De igual forma, la lengua de migrantes tampoco es visibilizada por parte de los gobiernos y sus hablantes no reciben educación en su lengua materna ni es utilizada en los ámbitos administrativos. Por lo visto, aún queda un largo camino destinado a cumplir una verdadera Educación Intercultural y Bilingüe.

## CONCLUSIONES

La historia de las políticas del lenguaje en México es un proceso muy interesante donde podemos visualizar una disputa originada por la conquista entre el español y las lenguas indígenas, no solo a nivel macro (decisiones gubernamentales) sino también a nivel micro (en las comunidades), de hecho, este evento fue denominado por Rebeca Barriga (1968) como el inicio de la historia. Aunque en la época prehispánica el imperio mexica impuso su lengua, esta no generó los mismos fenómenos de diglosia y desplazamiento que el español a las comunidades indígenas. Como lo mencioné al principio, Barriga planteó en su texto *El movimiento pendular: historia de la política del lenguaje (1998)* un estudio de las políticas que ella denomina el péndulo, donde de un lado está el multilingüismo y en el otro, el monolingüismo.

En cada uno de los momentos históricos abordados se podía ver, en mayor o menor medida, ese ir y venir en las políticas educativas, como bien lo grafica Barriga con su llamada teoría del péndulo (1998: 62). Durante la Colonia, la Corona española buscó unificar sus territorios ultramarinos a través del español; sin embargo se encontró con una férrea resistencia por parte de los eclesiásticos que solamente querían la evangelización y estuvieron dispuestos a utilizar la lengua de los naturales para lograrlo, lo que a mi consideración trajo de manera positiva que se originaran los primeros estudios lingüísticos y las primeras gramáticas y vocabularios en varias lenguas indígenas, a pesar de algunos errores que modificaron a las mismas.

Después de la independencia, llegó la formación del México que ahora conocemos y la búsqueda de la identidad nacional, con lo cual todos los habitantes del territorio fueron considerados ciudadanos iguales ante la ley y debieron apegarse a una cultura (occidental

europea) y una lengua (el español). Los indígenas fueron los que más sufrieron estas imposiciones puesto que varias comunidades trataron de asimilarlas, o en casos extremos, fueron perseguidos como bárbaros y exterminados; además surgió la figura del criollo ilustrado, el cual fue el modelo de ciudadano que el Estado buscó formar a través de la educación (Villavicencio, 2010: 123). Sin embargo, durante esta época surgieron algunos personajes, como Luis de la Rosa Oteiza, Juan Rodríguez Puebla y Carlos María Bustamante, que intentaron rescatar la importancia de abrir cátedras en lenguas indígenas, aunque con intereses sumamente arqueológicos.

La revolución nació como un movimiento para derrocar a Porfirio Díaz, pero en su trascurso se atravesaron otros problemas como el reparto agrario y la educación, los cuales se pretendieron solucionar con los gobiernos que llegaron después del movimiento. Al principio se continuó con la política asimilacionista al tratar de llevar la educación a los pueblos más alejados mediante las escuelas rurales y la alfabetización. No obstante, el método directo se encontró demasiado obsoleto y fue necesario actualizarlo; es en ese momento que para mí surgió un parteaguas: el bilingüismo. Después de los trabajos de William Townsend, el proyecto Tarasco y el Congreso de Pátzcuaro se buscó consolidar una educación donde la lengua indígena era vista como un instrumento para que los alumnos adquirieran los conocimientos necesarios.

Pero, aún con los esfuerzos de maestros, organizaciones independientes e investigadores, el gobierno continuó con sus prácticas asimilacionistas y el indigenismo terminó en la década de los 70's. En años más recientes los organismos internacionales impulsaron la educación intercultural como medida para enfrentar los problemas de multiculturalidad y migración, y México no fue la excepción ya que firmó el Convenio 169 de la OIT, además en 2003 se promulgó la Ley General de Derechos de los Pueblos Indígenas y se creó el Instituto Nacional

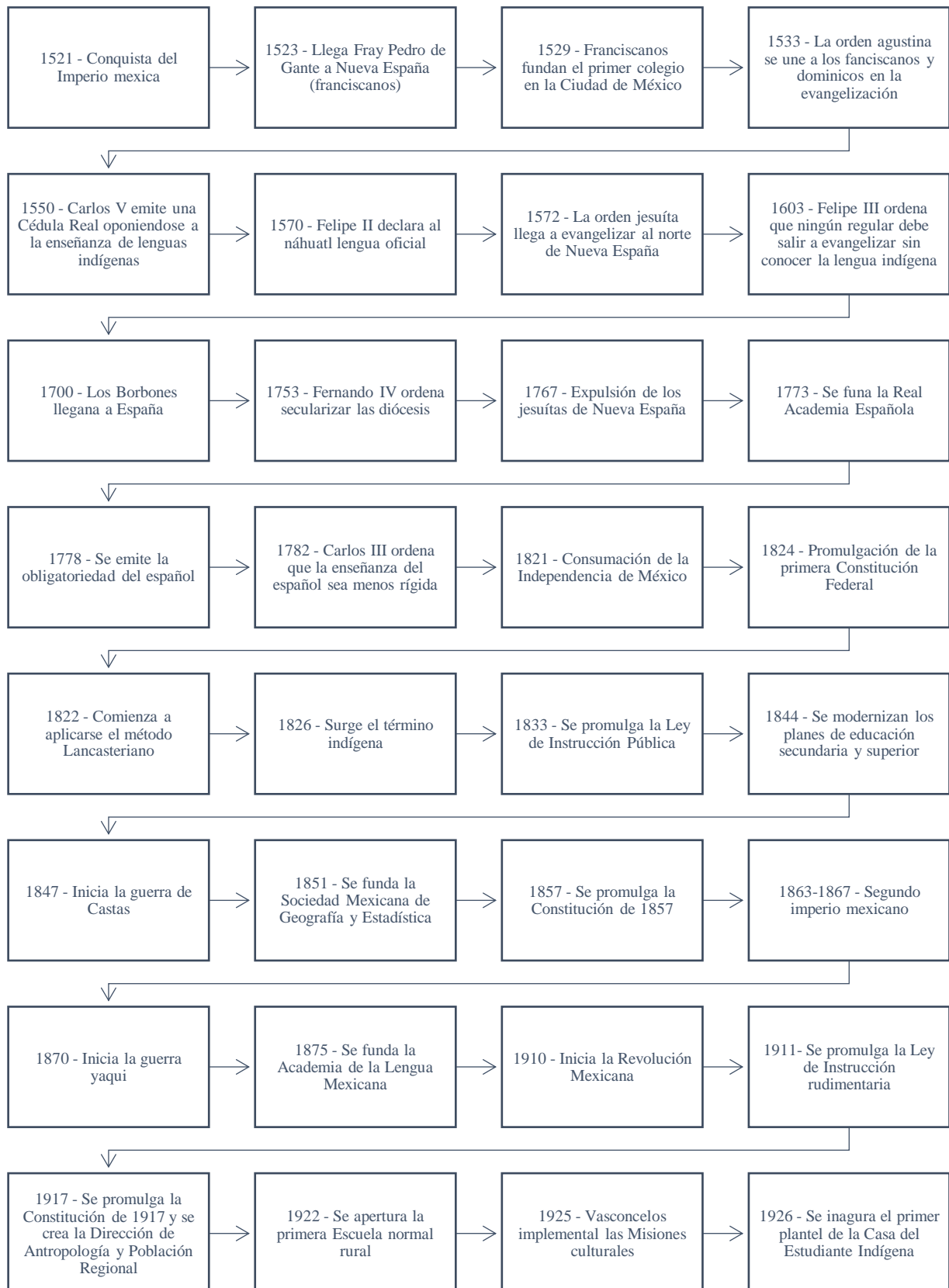
de las Lenguas Indígenas, esta institución ayudaría a preservar las lenguas y crearía los materiales para la Educación Intercultural Bilingüe.

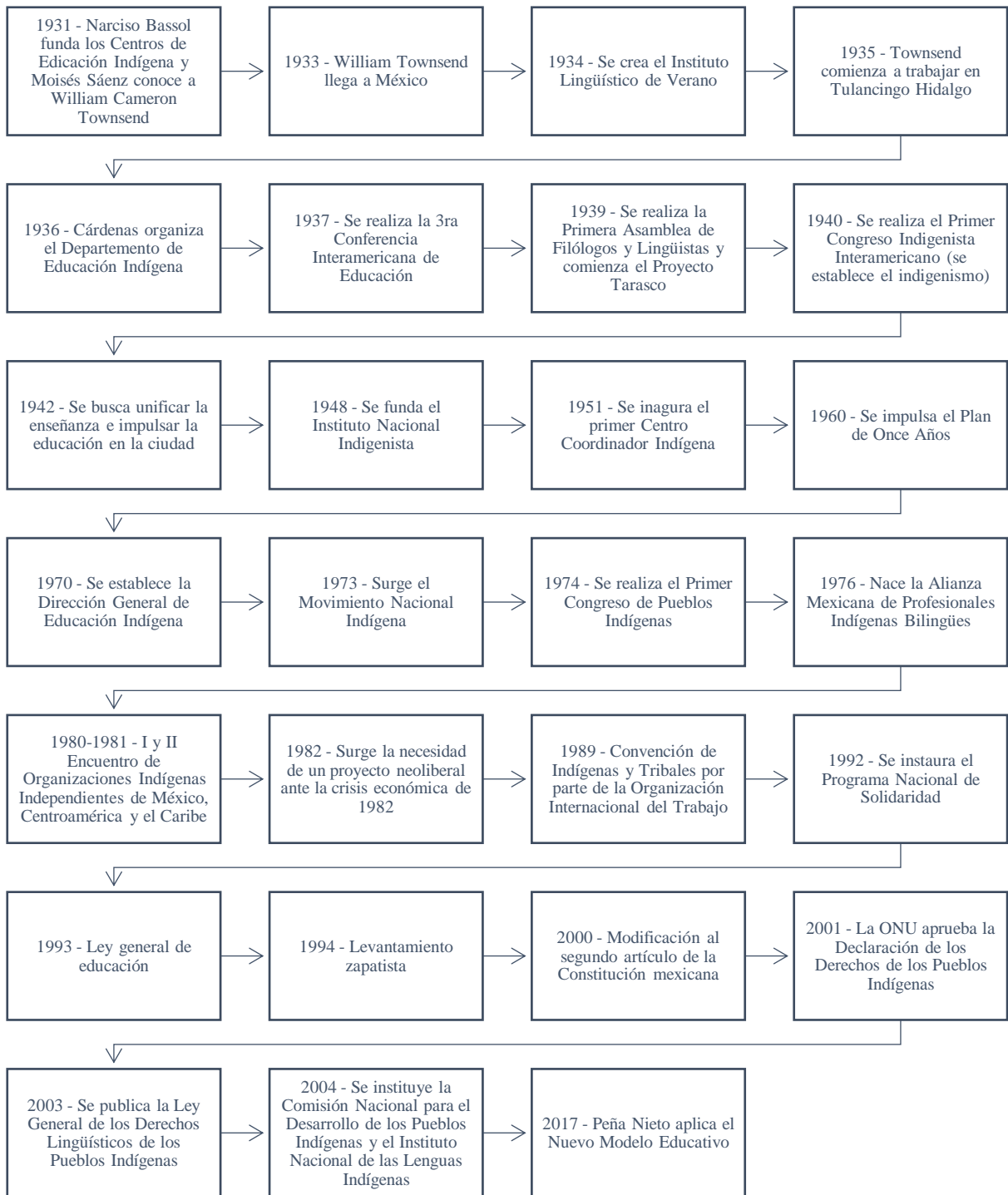
Aunque ahora se puede decir que existen políticas que impulsan el plurilingüismo y el respeto a la identidad de las comunidades indígenas, se continúa con los métodos paternalistas criticados del indigenismo y la enseñanza del español. Por su parte, la Educación Intercultural Bilingüe no ha logrado consolidarse debido a la realidad que enfrentan, ya que no cuentan con currículos y materiales didácticos adecuados para cada una de las diversas etnias y culturas que integran el país, así como por la no formación de formadores en materia de educación incluyente con enfoque al reconocimiento a la diversidad sociocultural sobre todo para quienes están al frente de escuelas bilingües en el territorio. A pesar de que el gobierno y las instituciones de salud, educativas y jurídicas pregonen la intercultural, solo queda en el discurso, puesto que la población indígena sigue sin recibir los servicios básicos y la atención institucional adecuada y pertinente con sus perfiles lingüísticos por el solo hecho de comunicarse en su lengua materna. Además, a todo esto, se debe sumar otro problema que se viene presentando cada vez con mayor recurrencia en las aulas, aunque aclaro que no fue tema de esta tesis, pero lo fui percibiendo: el desconocimiento de las lenguas utilizadas por los migrantes (migrantes de retorno) los cuales se enfrentan a situaciones similares a la de los pobladores nativos.

En fin, puedo decir que el recorrido histórico me hizo comprender primero, que en toda la historia de las políticas del lenguaje nunca existió una preocupación real hacia los intereses de las comunidades indígenas, y no hablo de manera paternalista, sino que siempre hubo un interés por parte de los sujetos dominantes ya sea para evangelizar (misioneros) o en enseñarles el español para integrarlos a la sociedad mexicana. El indígena siempre se ha visto y tratado como una figura subordinada e inferior, al cual hay que proteger o “educar

para civilizarlo”, y esto sigue en nuestros días. Lo segundo, una verdadera política del lenguaje debe nacer desde la comunidad, donde estén presentes sus intereses, necesidades y esté en correlación a su contexto, además de tener un papel político más activo para defender su identidad, lengua y territorio, como diría María Bertely: “Desde abajo y desde adentro” (2008).

## HISTORIA DE LAS POLÍTICAS DEL LENGUAJE: LÍNEA DEL TIEMPO





## **PARTE II. IMPACTOS DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y EDUCATIVAS EN LA ZONA DE ESTUDIO**

## **5. SANTA MARÍA CORONANGO, PUEBLA: UN RECUESTO HISTÓRICO-ETNOGRÁFICO**

### **5.1. Algunas generalidades históricas sobre Santa María Coronango**

Poco se sabe sobre los orígenes de la localidad de Coronango, ya que no existen libros que narren su fundación. Del mismo modo, tampoco existen textos que relaten la historia de la localidad. De lo poco que pude encontrar, se menciona que en la época prehispánica el territorio fue ocupado por grupos tlaxcaltecas y cholultecas, en lo que hoy son los barrios de Analco, Cuapilco y San Antonio (pertenecientes a Santa María Coronango). Esta información no se logró corroborar pero tampoco se debe descartar, debido a que existe una relativa cercanía a las zonas arqueológicas de Huejotzingo, Cacaxtla y Cholula, en los cuales por un motivo u otro existieron relaciones de comercio o de tributo. Durante la conquista, en 1521, Silverio Flores comenzó con la construcción de la iglesia de Santa María de la Asunción (patrona del pueblo), la cual fue terminada hasta 1707<sup>22</sup>.

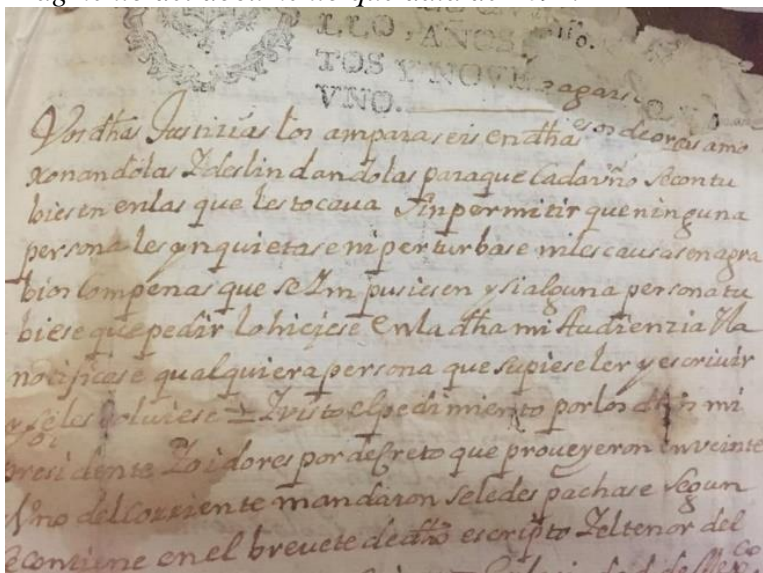
Durante los primeros años del Virreinato Santa María Coronango perteneció a la Intendencia de Puebla y a la República de Indios de Cholula, fue hasta 1699 cuando se separó junto con Santa Isabel para establecer su propio curato o cabecera de doctrina, dividiendo el valle de Cholula en cuatro jurisdicciones parroquiales (San Pedro Cholula, San Andrés Cholula, Santa Isabel Cholula y Santa María Coronango) (Hernández y Martínez, 2011: 288). Es durante esta época donde encontré algunos documentos en el archivo de la iglesia, los cuales contienen registro de bautizos desde 1691 y un texto del mismo año donde ya se menciona a la comunidad como Santa María Coronango y habla sobre algunas disputas y delimitaciones de tierras entre españoles y naturales (Figura 1 y Figura 2).

---

<sup>22</sup> Fuente: Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México.

### Figura 1

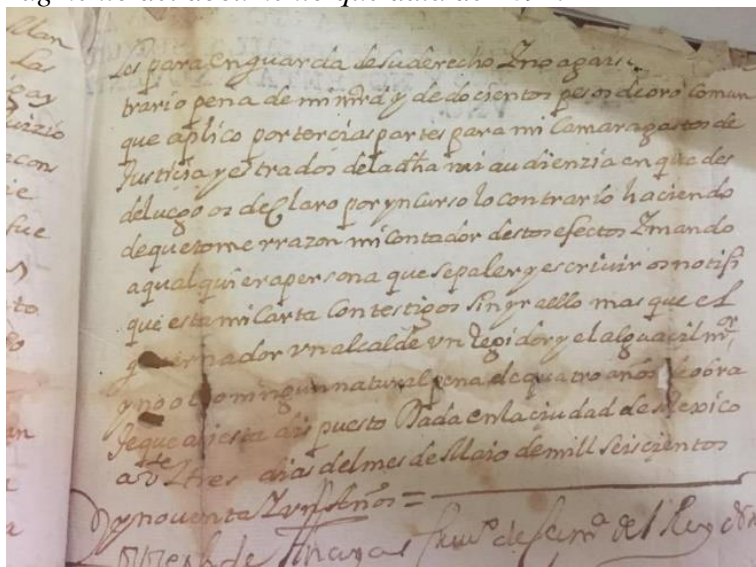
Fragmento del documento que data de 1691.



Fuente: Archivo personal (2020).

### Figura 2

Fragmento del documento que data de 1691.



Fuente: Archivo personal (2020)

Sin embargo, en 1800 la localidad aún pertenece a la subdelegación de Cholula y para Tanck (2005) Santa María Coronango es un pueblo de indios<sup>23</sup>, la cual en su libro *Atlas ilustrado*

<sup>23</sup> "Pueblo de indios" era un término legal que se refería a un asentamiento humano con un gobierno de autoridades indígenas reconocido por el virrey. Por tener un consejo gubernativo constituido legalmente, el

*de los pueblos de indios, Nueva España, 1800*, menciona que en 1800 se tenían registrados 647 indígenas viviendo ahí.

## **5.2. Coronango en la actualidad**

Santa María Coronango es la cabecera municipal de Coronango, se ubica en la parte centro-oeste del estado de Puebla y colinda al norte con la localidad de San Francisco Ocotlán, al oeste con San Martín Zoquiapan (ambas juntas auxiliares del municipio) y con el municipio de Huejotzingo, al este con el municipio de Cuautlancingo, y al sur con Santa Bárbara (perteneciente a San Pedro Cholula) y el municipio de Juan C. Bonilla. La palabra Coronango proviene del náhuatl y significa “arriba donde da vuelta el agua”: coloa: dar vuelta; alt: agua; ahoco: arriba, y esto se debe a la diversidad de ameyales y nacimientos de agua que se encuentran en la zona.

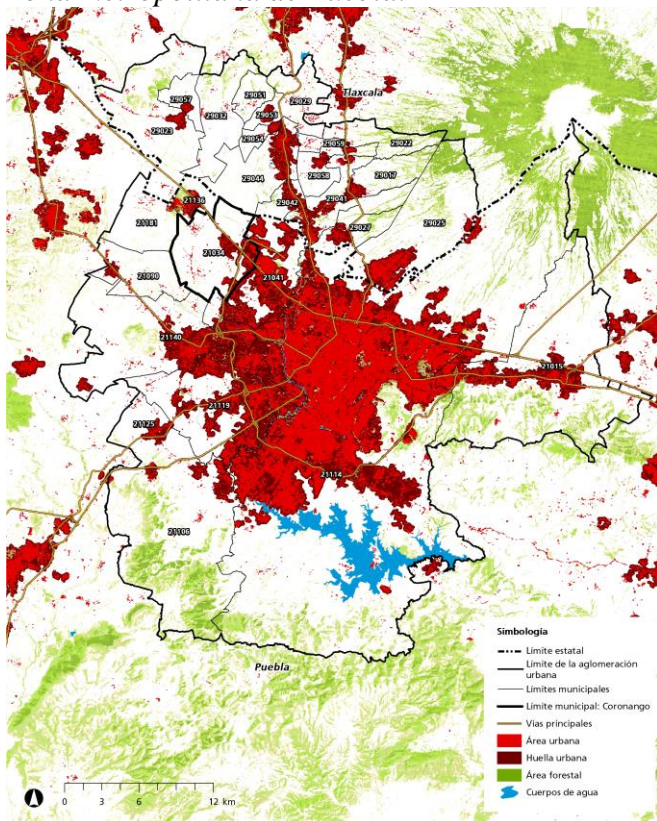
La población de Santa María Coronango es de 16,797 habitantes, siendo la localidad más grande del municipio (INEGI, 2020). La mayor parte de la población en el municipio de Coronango es hablante de español. A pesar de tratarse de una localidad de orígenes indígenas no se tiene registro definido de cuántos hablantes de lengua náhuatl existen en la localidad. Solo hay uno del INEGI (2020) pero es a nivel municipal, en el que menciona que el 0.99% de la población mayor a 3 años habla lengua indígena. Sin embargo, como lo acabé de mencionar, no se dice de qué localidad son exactamente estos hablantes.

---

pueblo de indios era una entidad corporativa con una personalidad jurídica que se encargaba de la administración política, financiera y judicial de las localidades de indios (Tanck, 2005: 21).

De acuerdo con ONU-HABITAD (2018), el municipio de Coronango junto a otros 10 municipios del estado de Puebla y 16 del estado de Tlaxcala pertenecen a la aglomeración urbana de Puebla-Tlaxcala (Mapa 1).

**Mapa 1**  
*Zona metropolitana de Puebla.*



Fuente: ONU-Habitat (2018). *Índice básico de las ciudades prósperas.*

Al estar ubicado en la zona conurbada, existe una gran dependencia laboral y económica urbana, lo que provoca un desplazamiento de la ruralidad, transformando el suelo agrícola a uno urbano, ejemplo de ello es que en los últimos años se están construyendo zonas residenciales y fábricas en los campos que colindan con Cuautlancingo, las cuales antes eran terrenos de cultivo, asimismo la cercanía de centros comerciales que en años anteriores solo podías acceder yendo a la ciudad de Puebla; también las actividades económicas se asocian más a la urbanización, provocando que muchos de los trabajadores se vayan a las industrias

y empresas ubicadas en municipios colindantes y en la capital (ONU-HABITAD, 2018: 33) sin dejar sus lugares de nacimiento.

Este cambio de uso de suelo y urbanización de Santa María Coronango facilitó el acceso de los servicios públicos a los pobladores, ya que en la cabecera municipal hay calles pavimentadas, drenaje, agua, escuelas públicas, centro de salud, alumbrado público y luz eléctrica, en comparación de las demás juntas auxiliares. Aunque estos servicios comenzaron a llegar pasada la mitad del siglo XX, el entrevistado Delfino menciona que, en su juventud, en muchas casas no había luz:

E: ¿cómo eran los servicios?

D: mira eran escasos, los que tenían luz eran los que tenían dinero, que podían pagar la luz y los que no pues con vela; de salud, prácticamente doctores, uno que otro y el hospital, pero hasta la ciudad.

De igual forma Paz cuenta que, en la zona donde vivió, llegó la luz en su infancia:

E: ¿Cómo eran los servicios del baño, la luz?

P: cuando yo tenía como unos ocho años, este mi mamá ya contrató la luz porque apenas empezó a llegar allá en Zoquiapan, y ya inclusive las instalaciones le tocaban al concesionario de la luz o a las casas.

En la actualidad las principales calles se encuentran pavimentadas, algunas con adoquín y otras con asfalto, pero hay otras que aún siguen siendo de tierra o se encuentran en mal estado, la mayoría de ellas están así debido a que son calles o privadas en la periferia o creadas recientemente debido a la construcción de casas. Buena parte de la localidad tiene drenaje y luz eléctrica, pero en algunas zonas pobres o recién construidas no hay drenaje y la luz la obtienen con diablitos<sup>24</sup>. No existen conexiones al servicio de agua potable, debido a que los pobladores construyen pozos para sustraer el agua potable.

---

<sup>24</sup> Los diablitos son métodos ilegales para obtener luz eléctrica, a través de aparatos que son elaborados con madera, cartón, láminas, entre otros materiales y se colocan dentro de la caja de fusibles con el fin de alterar la lectura que realiza el medidor sobre el consumo de energía eléctrica. Fuente: Revista Expansión <https://expansion.mx/empresas/2021/10/25/que-pasa-cfe-descubre->



**Figura 3**

*Casa que fue realizada con adobe, pero fue revestida con concreto para que soportara más tiempo.*



Fuente: Archivo personal (2020).

**Figura 4**

*Barda que solía ser una casa realizada con adobe, pero fue abandonada.*



Fuente: Archivo personal (2020).

Santa María Coronango se encuentra aproximadamente a 20 km de la ciudad de Puebla y tiene diversas conexiones con las cuales se puede comunicar con otras ciudades como Cholula, Puebla, Cuanalá, San Martín Texmelucan, Cuautlancingo y Huejotzingo. Pero, las principales son dos (Mapa 2): la primera conexión es por la Avenida Pensador Mexicano en el barrio de Nixtepehuatl, la cual al llegar a la localidad de Santa Bárbara Almoloya se convierte en la carretera estatal a Coronango, y en el centro comercial Plaza San Diego se conecta con el Boulevard Forjadores o la carretera federal México-Puebla. Este trayecto es utilizado por las dos rutas de transporte público que llegan a Coronango y mueven a los pobladores de su hogar a su centro de trabajo o estudio en Cholula, Cuautlancingo y Puebla.

El siguiente punto de acceso es a través del periférico ecológico y la autopista México-Puebla, ambos caminos se conectan con la calle 5 de febrero, el primero a través de la Avenida México-Puebla y el segundo con la calle José Ma. Morelos, en la junta auxiliar de Ocotlán, hasta llegar al cruce con la autopista denominado “trecentos”. Estos caminos también son transitados por aquellos que se dirigen a Huejotzingo, San Martín Texmelucan, la central de abasto y con las zonas industriales y hoteles, ya sea en su automóvil, bicicleta o por la ruta de transporte público que le lleve a la autopista.



capulín, entre otros (que muchas veces son utilizados para delimitar los linderos entre un terreno o forman parte de los patios y jardines de las casas). Cabe señalar que con el paso de los años el tipo de árboles ha cambiado, antes, había muchos árboles de capulín, pera lechera, tecojote, durazno y perón, pero con la urbanización y el cambio de uso de suelo estos árboles han estado desapareciendo, muchos recuerdan ir a los terrenos a recolectar los frutos para irlos a vender a otras comunidades.

Igualmente, en la periferia sobresalen algunas casas dispersas. Varios de estos inmuebles se encuentran habitados o en obra negra (de migrantes que trabajan en los Estados Unidos y al regresar las ocupan). En algunas zonas alejadas habitan personas de bajos recursos que viven en casas elaboradas con block y lámina y no tienen servicios públicos básicos. Cuando más se aproxima uno al centro, la densidad de casas crece, pero aun así existen zonas sin construcción donde se siembra o simplemente se deja abandonado el terreno (Figura 5); es muy probable que en el futuro, los dueños, sus hijos o nietos edifiquen su casa o un local comercial (ya que están conectados con la calle y tienen servicios de luz y drenaje).

**Figura 5**

*Terreno utilizado para cultivo temporal ubicado a una cuadra de la presidencia municipal.*



Fuente: Archivo personal (2020).

Algunas zonas posibilitan el observar dos cerros: el Zapotecas y el Montero, este último es aprovechado para la extracción de materiales para la construcción como cal y tepetate, es por ello que en esa zona se ven muchos camiones o volteos de negocios que se dedican a la venta de este material, ya sea del pueblo o de otros lugares. Debido a la elevación del terreno en la zona centro y norte, se puede ver algunas localidades en el valle de Huejotzingo y las faldas del Iztaccíhuatl, incluso en la periferia se observa la comunidad de Nativitas en Tlaxcala, asimismo es posible observar el Popocatepetl, la Malinche y el Pico de Orizaba. La localidad tiene algunas pendientes en el centro y sur provocadas por el río Prieto y que también sirve de división entre el barrio de Analco con el de Coapilco y San Antonio.

Además del río existen otros cuerpos de agua en la comunidad: los ameyales y un jagüey llamado El Barrial. Cuentan los habitantes que antes en el río solían ir a bañarse o incluso recolectar pequeños langostinos (acociles) o pequeños peces; los ojos de agua eran utilizados para bañarse o algunos como Agua Santa y Acuetlachtlan contenían lavaderos donde la gente asistía a lavar sus prendas (Figura 6) y en el jagüey era común ver gente pescando o llevando a sus animales para que bebieran agua. Dos de los entrevistados<sup>25</sup> dan cuenta de esto. La señora Paz relata cómo era ir a lavar en su juventud en el ameyal de Zoquiapan y menciona dónde están los otros ojos de agua en el pueblo:

E: ¿Cómo era la localidad en su infancia o juventud?

P: el pueblo como hasta ahora tiene su ameyal allá enfrente de, ahora es la presidencia, está la explanada y ahí el ameyal pues este hay lavaderos y yo iba a lavar, ya cuando era yo, que sería de once años, después mi mamá ya estuvo con nosotros, regresó de México, ya cuando nosotros ya empezamos a entrar a la escuela y yo de muy chiquita me mandaban a lavar, mi mamá me decía, ve a lavar y pues yo me gustaba, como en el manantial había harta agua, pues iba yo a lavar, allá el centro del pueblo (Zoquiapan).

E: ¿Conoció los otros ameyales?

P: sí, luego sigue el de rumbo para acá (Coronango), que está un ameyalito, no sé cómo se llama, ese sí no sé su nombre, como a qué será como a quinientos metros, luego de ese a como unos ciento cincuenta metros está

---

<sup>25</sup> Respeto los nombres de mis informantes, dado que la información enriquece a la etnografía.

el otro. Había otros hasta, en Covarrubios, en ese no había lavaderos y el agua estaba limpiecita porque ahí meyaba el agua.

Delfino también habla sobre el río y los ameyales:

E: ¿cómo eran los manantiales?

D: teníamos tres que ahora existen, pero ya prácticamente se secaron, eran abundantes, era un hueco donde salía el agua y ahí íbamos a jugar, había peces, había todo tipo de animales que vivían en el agua.

E: ¿cómo era el río?

D: el río era limpio, era amplio, a comparación de hoy que prácticamente es parte del drenaje, antes sí había agua natural, agua limpia, había peces y ahí nos íbamos a bañar.

Sin embargo, como menciona Delfino, el paso del tiempo, el crecimiento de la población y el descuido de estos afectaron a los cuerpos de agua, ahora el río está contaminado por el drenaje y la basura que arrojan en su afluente, provocando que tenga un olor fétido y un color oscuro; de la misma forma, varios ameyales y el jagüey han sido invadidos por lirios y otras plantas, incluso la estructura del ameyal de Agua Santa está en ruinas y el agua estancada de color verde. Pero, en recientes años el río y el ameyal Acuetylachtlan se han recuperado poco a poco debido a su limpieza y cuidado.

### **Figura 6**

*Ameyal de Acuetylachtlan.*



Fuente: Archivo personal (2020).

### 5.3. Los posibles factores externos que provocaron el desplazamiento lingüístico en Santa María Coronango

Gran parte de la población del municipio de Coronango sufre algún tipo de pobreza. Según el Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2021 el 69.5% de la población sufre algún tipo de pobreza, ya sea moderada (57.3%) o extrema (12.2%) (Gráfica 1). En la siguiente gráfica podemos observar los indicadores de pobreza y vulnerabilidad del municipio de Coronango. Para comprender mejor los conceptos que utilizo en la gráfica me apoyaré de las definiciones que aparece en el glosario del CONEVAL (2017)<sup>26</sup>.

---

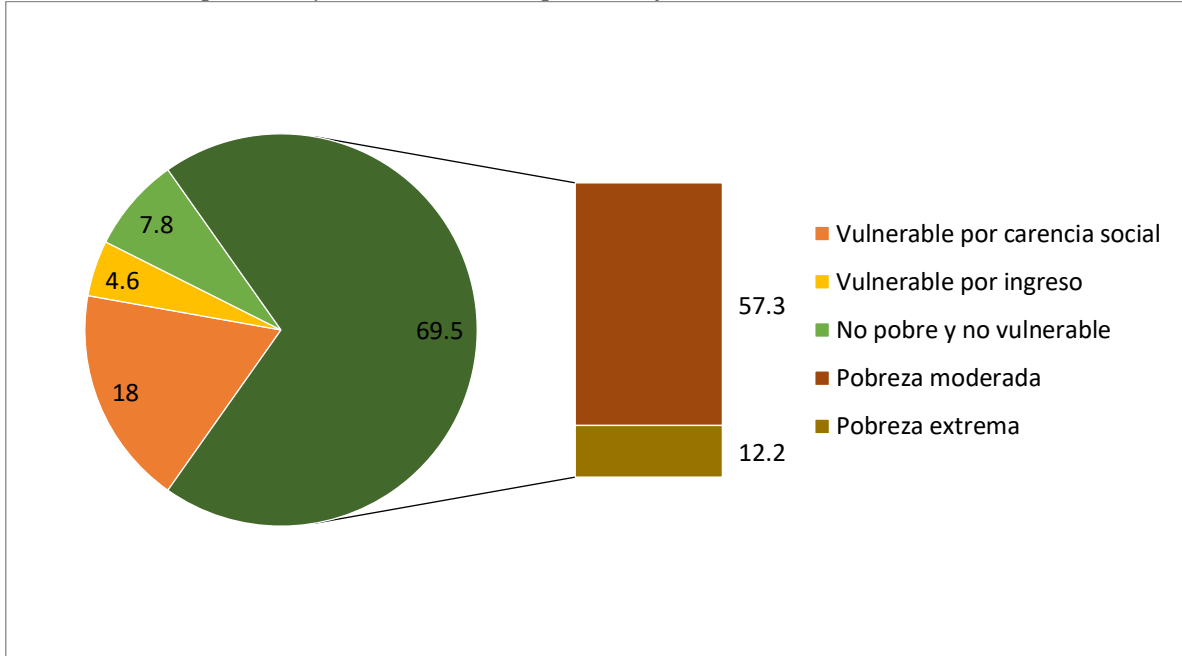
<sup>26</sup> El CONEVAL define de esta manera los conceptos de pobreza y vulnerabilidad:

- **No pobres y no vulnerables:** Aquella población cuyo ingreso es superior a la línea de bienestar y que no tiene ninguna de las carencias sociales que se utilizan en la medición de la pobreza.
- **Vulnerables por carencias sociales:** Aquella población que presenta una o más carencias sociales, pero cuyo ingreso es superior a la línea de bienestar.
- **Vulnerables por Ingresos:** Aquella población que no presenta carencias sociales pero cuyo ingreso es inferior o igual a la línea de bienestar.
- **Pobreza:** Una persona se encuentra en situación de pobreza cuando tiene al menos una carencia social (en los seis indicadores de rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación) y su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias.

Fuente: Consejo Nacional de Evaluación de la Política del Desarrollo Social, 2017  
<http://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Glosario.aspx>

### Gráfica 1

Indicadores de pobreza y vulnerabilidad (porcentajes), 2021

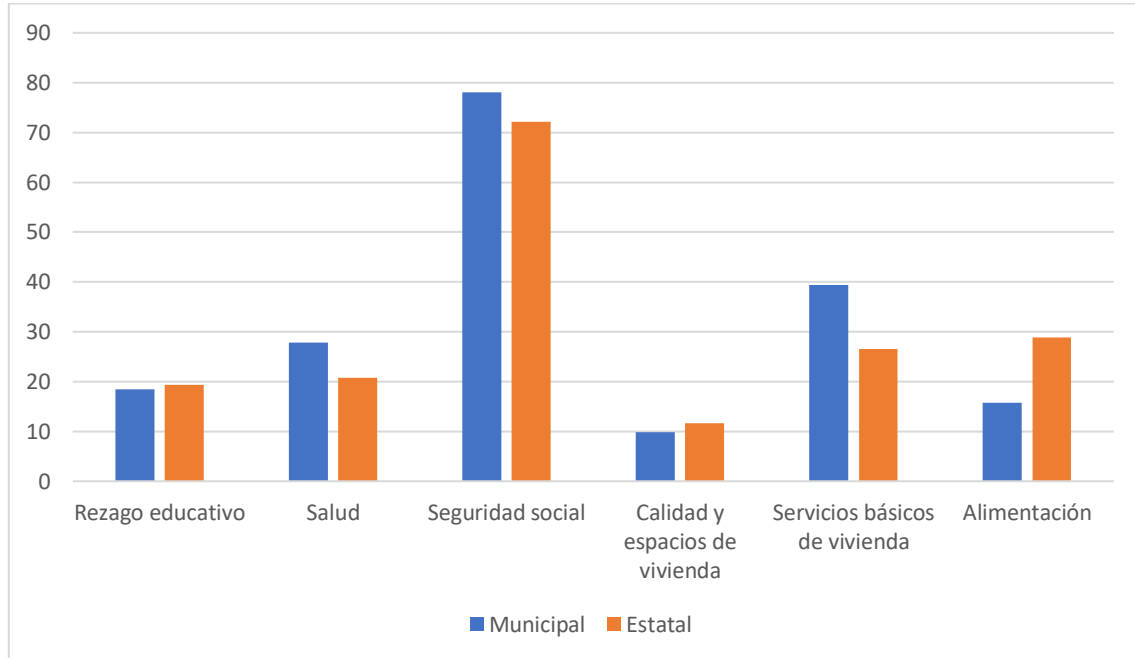


Fuente: Secretaría del Bienestar, 2021  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/612675/Informe\\_anual\\_2021\\_mun\\_21034.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/612675/Informe_anual_2021_mun_21034.pdf)

Aun cuando esta información no representa en exactitud la situación de Santa María Coronango, nos da una idea sobre la situación de pobreza que hay en la localidad. Los datos de la gráfica demuestran que la mayoría de la población sufre alguna carencia social o su ingreso es menor a sus necesidades básicas. Y más de la mitad sufre algún tipo de pobreza, ya sea moderada y extrema. El CONEVAL menciona que para catalogarse pobreza una persona debe sufrir una o más carencias sociales, es decir, no tiene acceso a la salud, seguridad social, a una vivienda digna, servicios públicos, carencia alimentaria o rezago educativo. La Gráfica 2 enumera las carencias sociales que hay en el municipio de Coronango

## Gráfica 2

Indicadores de carencia social, 2021.



Fuente: Secretaría del Bienestar, 2021  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/612675/Informe\\_anual\\_2021\\_mun\\_21034.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/612675/Informe_anual_2021_mun_21034.pdf)

Con los datos obtenidos de la gráfica podemos decir que en algunas carencias el municipio se encuentra abajo del nivel estatal (rezago educativo, calidad y espacios de vivienda y alimentación), mientras que, en la carencia por acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social y los servicios básicos en la vivienda se encuentra más alto que el nivel estatal.

La situación de pobreza y de carencias sociales que viven los habitantes de Santa María Coronango ha propiciado la migración del campo a la ciudad por parte de los habitantes, que con trabajos mejor remunerados buscan satisfacer sus necesidades básicas, es por ello que muchos habitantes van a las ciudades a trabajar y también hay mucha migración hacia los Estados Unidos. De la misma forma, los jóvenes buscan estudiar en otros colegios en el que sientan que les dará un mayor nivel académico, por ende, un mejor trabajo.

Esta situación tiene una gran relación con los siguientes tres apartados que desarrollaré a continuación: el tren, la escuela y el trabajo, ya que la situación de carencia que sufre la población de Santa María Coronango hizo que los pobladores salieran de la localidad y así tuvieran un mayor contacto con habitantes de las demás localidades. La razón por la cual escogí estos ítems es que para mí esas son las tres causas externas que provocaron el desplazamiento de la lengua náhuatl en la localidad.

### **5.3.1. El tren como posible facilitador del desplazamiento lingüístico**

A un costado del río se encuentra una vía férrea que cruza todo el pueblo, antiguamente transitaban trenes de pasajeros que llevaban a los pobladores de la localidad a San Martín Texmelucan, Puebla o la Ciudad de México. Se construyó una pequeña estación para tomar el ferrocarril, actualmente está ya no está en funcionamiento, pero se encuentra en buenas condiciones. Esta vía perteneció al Ferrocarril Interoceánico, que iba desde la Ciudad de México a Jalapa Veracruz, fue construido por la Compañía Limitada del Ferrocarril Mexicano el 1 de enero de 1873, después el proyecto se pasó a la compañía inglesa The Interoceanic Railway Company en el mandato de Porfirio Díaz<sup>27</sup> (Mapa 3).

El Ferrocarril Interoceánico conectó a varias localidades del estado de Veracruz, Puebla, Estado de México y Ciudad de México, en total constó de 46 estaciones, algunas grandes, como el ahora Museo del ferrocarril y otras más pequeñas, como la de Coronango, aunque hubo algunas que solo era una bandera. Además de las localidades y ciudades, la vía conectaba varias haciendas, rancherías y fábricas (como las ubicadas en San Miguel Xoxtla y San Diego en Cholula), la cual tuvo un boom en los años 80's<sup>28</sup>.

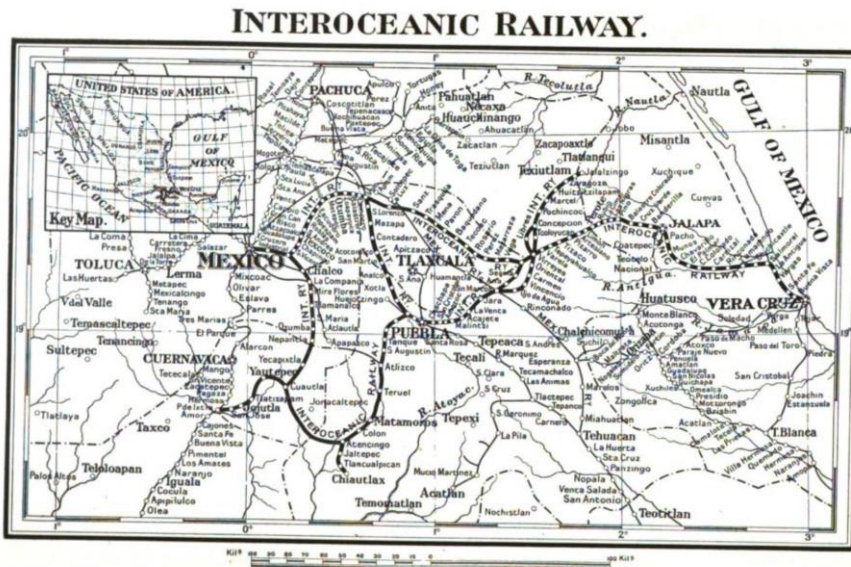
---

<sup>27</sup> Fuente: <https://www.transporte.mx/cuando-en-mexico-se-viajaba-en-tren/>

<sup>28</sup> Fuente: <http://radiobuap.com/2016/07/la-red-de-ferrocarriles-del-estado-de-puebla/>

### Mapa 3

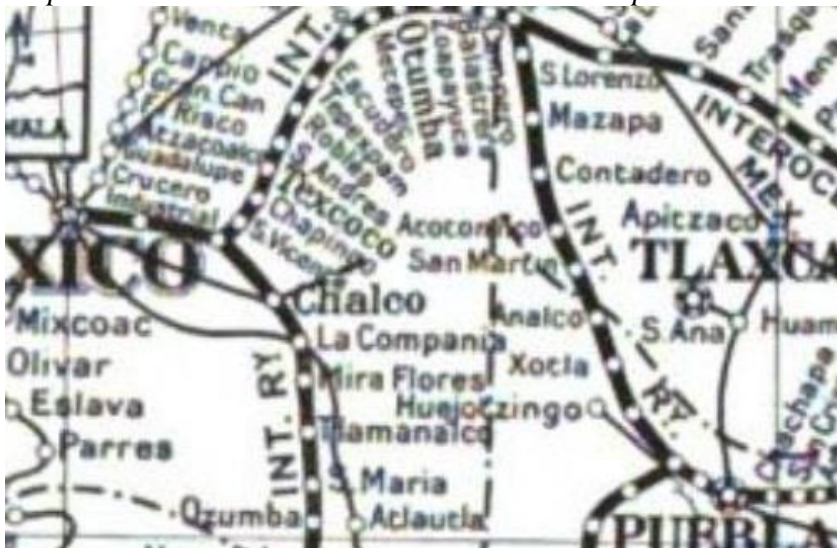
Mapa de la vía del ferrocarril Interoceánico, de la ciudad de México-Veracruz.



Fuente: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d9/Interoceanic\\_Railway.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d9/Interoceanic_Railway.jpg)

### Mapa 4

Mapa con la ubicación de la estación de Analco perteneciente a Santa María Coronango.



Fuente: Mapa elaborado en Wikipedia, ampliado y modificado por Eduardo Flores (2021) para ubicar la estación del tren que se ubicaba en Santa María Coronango.

En el Mapa 4 se logra apreciar la estación de Analco, perteneciente a la localidad de Santa María Coronango, el nombre viene del barrio en donde se encuentra y se nota claramente su conexión con las poblaciones ya mencionadas anteriormente.

En el año de 1997 las vías férreas fueron vendidas a empresas privadas, las compañías Kansas City, Southern Industries y Transportación Ferroviaria Mexicana se hicieron con la zona Noroeste, con 3.960 kilómetros de vías, por un precio de 1.000 millones de dólares. Meses más tarde Grupo México y Union Pacific adquirieron la línea del Pacífico Norte, con 6.200 kilómetros de vías, por 400 millones de dólares. Y en último lugar, Ferrocarril del Sureste, con 2.200 kilómetros de vías, fue vendida al grupo mexicano Tribasa por 290 millones de dólares, quien, a su vez, se deshizo de ella el mes de julio de ese mismo año y la vendió a Frisco, filial del holding mexicano Carso. (Capasso, 2007: 17)

Esta privatización provocó que los trenes de pasajeros cayeran en desuso y ahora en la vía solo circulen trenes de carga que llevan materiales a las fábricas en Xoxtla o a la Metamex en San Diego. Ahora la población se traslada en rutas de autobuses y microbuses, aunque hay que mencionar que este servicio estuvo a la par del ferrocarril, sin embargo, las rutas pertenecían a concesiones de otros lugares y había pocas corridas que salían de Santa María Coronango; algunos pobladores mencionan que autobuses llamados los cholulas y los de San Martín comenzaron a funcionar en el pueblo hace 50 años aproximadamente, los primeros pasaban por el barrio de Analco y los otros por el barrio de San Antonio, no fue hasta hace 38 años que la ruta 11 comenzara a funcionar, y ésta es la que actualmente funciona como transporte público de Coronango a Puebla.

**Figura 7**  
*Estación de tren.*



Fuente: Archivo personal (2020).

**Figura 8**  
*Vías del ferrocarril que recorren la localidad.*



Fuente: Archivo personal (2020).

La vía del tren tuvo demasiada importancia para los pobladores, ya que fue el primer medio de transporte a media y larga distancia que hubo en la localidad, además conectaba a Santa

María Coronango con ciudades importantes como la Ciudad de México, la ciudad de Puebla y el mercado de San Martín Texmelucan, aumentando la movilidad de los habitantes y el contacto con ciudades con mayor presencia del español. Así lo narra Doña Paz:

E: ¿Cómo era lo del tren?

P: el tren, pues eran vagones con asientos, iba a México, de chiquita mi mamá nos llevó alguna vez por allá, e íbamos en tren, sus asientos eran de madera, llegaba aquí en la estación, llegaba de Puebla, adonde ahora están los trenes, allá también era estación, venía de allá, llegaba aquí en Coronango y ahí lo tomábamos y ya nos llevaba a México.

De igual forma Delfino menciona que el tren fue muy importante en su juventud para ir a la ciudad de Puebla:

E: ¿el tren?

P: el tren, pues antes había muchas corridas, yo creo que era el medio de transporte que antes del autobús o los carros que nos llevaban al centro eran mínimo, antes era el tren y a comparación de hoy prácticamente ya lo quitaron, namás es de carga.

Debido a esta necesidad de los pobladores por movilizarse, el tren se convirtió en un factor importante que ayudó al desplazamiento de la lengua. Es decir, dentro del contacto lingüístico entre el español y el náhuatl este medio de transporte se volvió un catalizador en el desplazamiento de la lengua náhuatl, ya que promovió las relaciones de los habitantes con los de otras localidades, provocando que el español obtuviera un mayor dominio en la relación diglósica que tenía con el náhuatl desde su llegada con los evangelistas a Santa María Coronango.

Delfino no lo dice explícitamente, pero da una idea del desplazamiento:

E: ¿conoció a familiares que lo hablara?

D: no, más que la abuela, pero muy mínimo.

Paz de igual forma lo menciona:

E: ¿sabe de familiares o conocidos que haya hablado el náhuatl?

P: este... nada más mi abuelita, la conocí que hablaba así.

Ambos entrevistados narran que sus abuelas eran hablantes del náhuatl o al menos tenían conocimiento de ello, demostrando que dos o tres generaciones anteriores la presencia de la

lengua indígena fue mucho mayor, sin embargo, con los años se fue degradando con mayor velocidad hasta que en poco tiempo llegó a ser nula.

Así puedo concluir que los medios de transporte (y el tren principalmente) fueron de mayor importancia en el desplazamiento de los habitantes a su centro de trabajo, estudio o para llevar a cabo una actividad comercial. El traslado a las fábricas se propició porque la población que se dedicaba al campo observó que su labor era muy mal remunerada, así que prefirieron convertirse en obreros. Y a las escuelas se debe a que los jóvenes que querían ir a la preparatoria o universidad se iban a la capital (para ser específicos la BUAP) para poder continuar sus estudios y obtener un mejor trabajo. Además de esto, el tren también influyó en las relaciones personales, ya que muchos pobladores conocieron a su esposa, amigos y compadres de otros lugares, cambiando sus actitudes lingüísticas para preferir el español. Estos dos temas los desarrollo en los siguientes dos apartados.

### **5.3.2. La escuela, de ser una institución castellanizadora, a ser una herramienta para buscar una mejor calidad de vida**

Al ser Santa María Coronango cabecera municipal tiene más escuelas que el resto de las localidades. Ya que cuenta con dos escuelas de educación primaria (una estatal y otra federal), una secundaria técnica, dos bachilleratos y varios preescolares o kínderes, algunos afiliados al DIF municipal y otros privados. Así que puede decirse que los habitantes tienen asegurada la educación hasta el nivel medio superior. En cuanto a la educación indígena no se tiene registro que exista o haya existido una escuela bilingüe o que en sus planes de estudios tenga o enseñe alguna lengua indígena, toda la educación es impartida en español.

Delfino narra que su educación en la localidad fue en español:

E: ¿dónde estudio la primaria y la secundaria?

D: la primaria la estudié aquí en la Miguel Hidalgo y la secundaria también en la Miguel Hidalgo.

E: ¿cómo fue la experiencia en las clases?

D: las clases, yo siento que eran normales, dentro de lo que cabe, por mi parte a veces participaba a veces no.

E: ¿eran en español?

D: sí, aquí no había otro idioma y era el español

Tal y como cuenta Delfino, las clases siempre han sido en español, no hubo una preocupación por educar en la lengua náhuatl a pesar de que en la comunidad hubo hablantes de esa lengua. Esta situación es un claro ejemplo de lo que hablé en el apartado de políticas del lenguaje, puesto que en la localidad solamente se han aplicado políticas educativas para castellanizar. Y esto se debe a que las escuelas siempre han usado el método directo en español para su enseñanza y han anulado el náhuatl como lengua de transición.

Aunque en Santa María Coronango hay un bachillerato y una secundaria, los padres muchas veces deciden enviar a sus hijos a escuelas localizadas en Cholula, Puebla o Xoxtla. Y para aquellos que quieran ingresar al nivel superior, tienen que ir obligatoriamente a otras localidades, ya que ahí están las instituciones educativas, como el Instituto Tecnológico de Huejotzingo, Instituto Tecnológico de Puebla, Universidad Politécnica de Puebla, *Volkswagen Group Academy Mexico*, Benemérito Instituto Normal del Estado y la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Mención aparte, está la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, que es la primera opción de los jóvenes que buscan estudiar una licenciatura, no obstante, algunos de los aspirantes no logran pasar el examen de admisión y se van a escuelas incorporadas y privadas. Esta situación lo narra el informante Rodolfo<sup>29</sup>, él estudió la primaria y secundaria en Santa María Coronango, para la preparatoria intentó ingresar a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, sin embargo, al no pasar el examen, decidió ir a una escuela incorporada a la universidad en lugar de estudiar en el

---

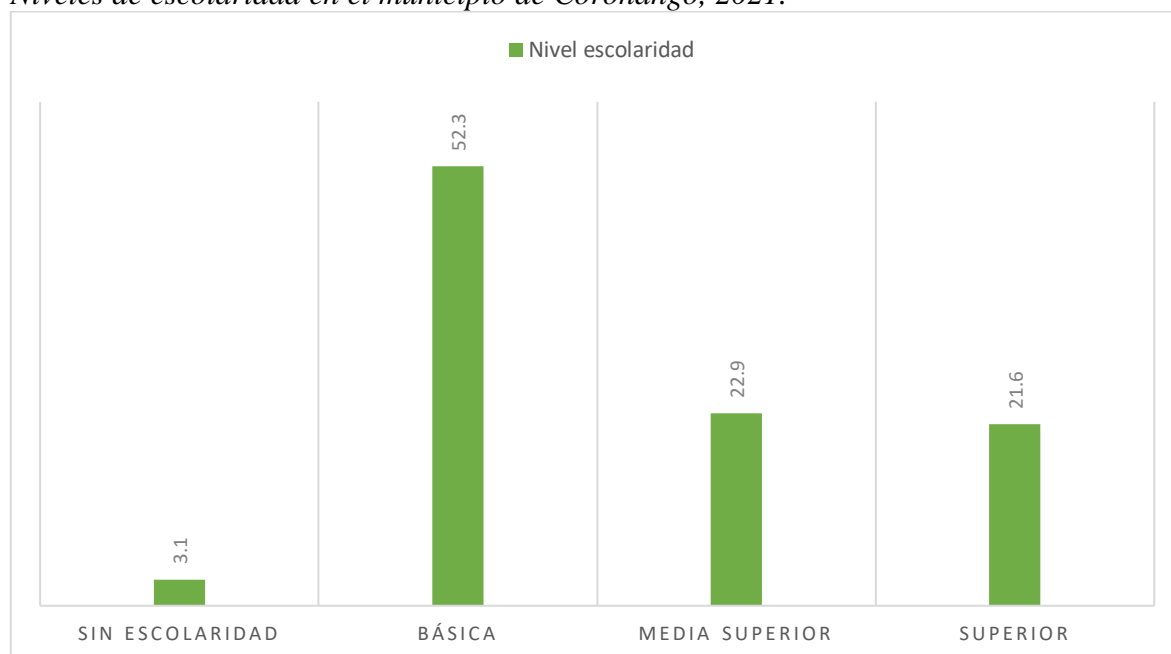
<sup>29</sup> Si bien menciono la respuesta del informante Rodolfo, la cita la muestro más adelante.

bachillerato de la localidad. Sus razones son muy similares a las de muchos jóvenes y padres de Santa María Coronango, ellos buscan convertirse en profesionales y así obtener un mejor trabajo, ya que muchas veces los padres son obreros, campesinos o fabricantes de tabique y quieren que sus hijos no tengan el mismo trabajo y las mismas precariedades. Por ello, en la actualidad una buena cantidad de adultos mayores de 40 años son profesionistas.

La Gráfica 3 representa el nivel de escolaridad en todo el municipio de Coronango, en él se observa que más de la mitad de la población mayor a 15 años tiene un nivel de escolaridad básico, mientras que la otra mitad de los habitantes han concluido la educación media superior o superior, lo que significa que poco menos de una cuarta parte de los adultos es profesionista.

### Gráfica 3

*Niveles de escolaridad en el municipio de Coronango, 2021.*



Fuente: INEGI, 2020.

Una de las razones por las cuales la mitad de la población haya concluido la escolaridad básica fue por la situación de pobreza que existía en su infancia, esto provocó que muchos

padres no mandaran a su hijo a la escuela o no lo dejaran continuar con sus estudios para que los ayudara a trabajar o porque no tenían dinero. Otra causa fue la violencia que sufrieron con maestros que los golpeaban o regañaban si no sabían leer bien, se portaban mal o no resolvían correctamente las operaciones aritméticas. Silverio Flores y Eudoxia Cuautle tienen dos experiencias que ejemplifican este problema: el primero cuenta que en la primaria hubo un profesor que ejercía violencia a sus alumnos si se portaban mal o no sabían leer, de igual forma, Eudoxia relata que solo terminó la primaria ya que sus padres decidieron que no continuara con sus estudios y se pusiera a trabajar. Sin embargo, actualmente la cantidad de jóvenes que estudia crece cada vez más.

Así, gran parte de los jóvenes que egresan de la preparatoria, bachilleres tecnológicos y universidades consiguen un trabajo fuera de la localidad y continúan con el uso del español, tema que desarrollo en el siguiente apartado.

### **5.3.3. Los nuevos empleos de los habitantes de Santa María Coronango y sus vínculos con la ciudad y el español**

En estadísticas, durante el año 2020, el total de personas económicamente activas ocupadas en el municipio de Coronango fueron 22,820 (INEGI 2020), de las cuales la mayor cantidad se dedican al sector terciario: 10,879; seguido por la industria manufacturera: 6,990; y por último las actividades del sector primario (agricultura, ganadería, aprovechamiento forestal, pesca y caza): 2,003. Demostrando que la mayor parte de los habitantes tiene algún negocio, comercio o se dedica al transporte, además que otro sector muy importante de la población se dedica a la industria, donde la mayor parte de ellas se encuentran en localidades más urbanizadas.

A pesar de no ser la principal actividad económica en la localidad. La agricultura y la ganadería son parte importante de los habitantes de Santa María Coronango, aunque el grueso de su producción es para autoconsumo, en el caso de la crianza de animales como puercos, aves o borregos algunos los venden a otras personas para la realización de una fiesta o con los carniceros que pasan en sus camionetas comprando animales. En la agricultura temporal lo que más se siembra es el maíz, frijol y alfalfa, otros productos como jitomate, lechuga, col o zanahoria son producidos en pequeños o grandes invernaderos, que muchas veces venden el excedente; además existen árboles frutales de pera, durazno, perón, aguacate, limón, capulín y tejocote, los cuales, si se encuentran en terrenos o en la calle, no se aprovecha de sus frutos.

En buena parte del territorio hay campos de cultivo que cada año son sembrados principalmente con maíz. Sin embargo, para los habitantes el campo requiere un gasto mayor en tiempo y dinero y la cosecha no deja lo suficiente para subsistir solamente de la siembra. En consecuencia, lo sembrado solo es para autoconsumo o simplemente para no dejar vacíos los terrenos y estos sean ocupados (Figura 9). Por esta razón, los pobladores deben tener otro trabajo para poder subsistir.

## Figura 9

*Campo cultivado con maíz*



Fuente: Archivo personal (2020)

Una actividad económica propia de la localidad es la elaboración de ladrillos, primero están aquellos que se dedican a *cortar*, donde ellos mismos compran tierra y tepetate para elaborar lodo, al día siguiente en un espacio denominado *tramo* elaboran los ladrillos con una herramienta de madera con seis rectángulos, el cual debe remojarse para evitar que el lodo se pegue, al término dejan secar los ladrillos crudos y en la tarde le quitan la rebaba con un objeto de metal y los acomodan en los extremos del *tramo*. Cuando se tiene un número importante de ladrillos crudos se llevan a su horno (Figura 10), en caso de no tenerlo lo venden a otros que se dedican a comprarlos y cocerlos, el método de cocción se realiza en un horno de piedra que mide alrededor de tres metros, tiene paredes hechas de lodo y ladrillo cosido y una parte hueca profunda.

## Figura 10

### *Horno de ladrillo artesanal*



Fuente: Archivo personal (2020)

Los ladrillos crudos son colocados hasta cubrir el horno, en la parte inferior se les coloca el combustible para su cocción, el aparato que se utiliza se denomina *cochina*, que es una caldera con varios tubos donde salen el fuego y el calor. Este proceso dura toda la noche hasta dejarlos enfriar, cuando salen tienen un color más rojizo y una mayor dureza, después son vendidos en la ciudad de Puebla, en las construcciones o se ofrecen en algunos puntos como enfrente de la Plaza Cruz del Sur o cerca de Valsequillo. Anteriormente se utilizaba el petróleo como combustible, sin embargo, debido a su alto costo mucha gente optó por usar madera. Hay otra actividad que depende de ésta y es la excavación de terrenos para extraer el tepetate y la tierra, aquellos que se dedican a esto les pagan a los dueños de la parcela para rascar algunos metros de profundidad, sustraer el material y transportarlo con volteos, es por ello que en algunos lados se ve accidentada el área y los terrenos (Figura 11).

## **Figura 11**

*Zona de terrenos, algunos rascados para extraer tierra*



Fuente: Archivo personal (2020)

Otra consecuencia que han dejado los altos costos en la elaboración del tabique, es que algunos han preferido producir block y las tejas refractarias, ya que no es necesario un proceso de cocción y se requiere de mucho menor tiempo. Existen algunas fábricas que se dedican a esto en la localidad (Figura 12), en cada una de ellas tienen montículos de pequeñas rocas parecidos a la grava (compuesto de arena, cemento y materiales aditivos), los trabajadores, con palas llenan los moldes y lo ingresan a la máquina, la cual con vibraciones comprime el material para dar firmeza y se colocan al sol para secarlos. Al cambiar de moldes se pueden crear tejas y block con diferentes diseños y colores, otorgando variedad al producto.

**Figura 12**  
*Fábrica de blocks*



Fuente: Archivo personal (2020)

En Santa María Coronango hay algunas industrias, unas se dedican a la elaboración de sillas y mesas plegables, las cuales venden a otros habitantes quienes crean su negocio para rentarlas, además de lonas de plástico para las fiestas particulares, comunitarias, eventos sociales y religiosos; algunas fábricas han crecido tanto el negocio que ya no es solo un negocio familiar y contratan a otras personas. Asimismo, hay otra industria que trabaja con metales y soldadura, produciendo cajas para camiones y volteos, esta pequeña empresa ya tiene tiempo en la comunidad y les da trabajo a muchas personas (Figura 13).

### **Figura 13**

#### *Fábrica de soldadura y metales*



Fuente: Archivo personal (2020)

Sin embargo, estas fábricas o industrias ubicadas en Santa María Coronango son pocas o pequeñas y no pueden albergar a toda la población trabajadora, es por ello que la mayoría de la población va a trabajar a las fábricas localizadas en los municipios colindantes (Huejotzingo, Cuautlancingo y Puebla), ya sea en empresas siderúrgicas como Hylsa, Thyssenrupp y Metamex; en plantas de armado de automóviles como Volkswagen (y sus proveedores) y recientemente Audi; o en otras plantas de armado industrial y de preparación de alimentos. También hay habitantes que van a trabajar a empresas de distintos tipos en la zona de Cholula, Puebla y Cuautlancingo, como en tiendas departamentales, zapaterías y centros comerciales, como Plaza San Diego o Cruz del Sur.

En la localidad existe una gran cantidad de pequeños negocios, donde predominan las misceláneas y papelerías, aunque también hay recauderías, tiendas de ropa y otros utensilios, venta de alimento para animales y veterinario, cibercafés, estéticas, refaccionarias y puestos de venta de comida y alcohol. Para obtener sus productos o los materiales para producirlos se van a la central de abastos en Puebla, los mercados de San Martín Texmelucan y San Pedro Cholula o tiendas más grandes en Puebla. Para comprar en negocios más grandes o contratar servicios como internet o televisión por cable muchos prefieren ir a la ciudad de Cholula o Puebla o a centros comerciales, debido a la relativa cercanía y mayor variedad de negocios y productos.

También existen otros negocios que ya son más familiares y pequeños, como las pastelerías, venta de comida y tortillerías, ya sea de máquina o de mano, aunque predominan las primeras. Antes las familias acostumbraban preparar sus propias tortillas, preparaban la noche anterior su nixtamal o nixcómil, para llevarlo al molino al día siguiente y *moler* al llegar a casa, sin embargo, con el tiempo muchas personas han dejado esta práctica y prefieren comprarlas, afectando a los molinos, los cuales se siguen utilizando en la preparación de una fiesta, porque ahí se lleva a moler la masa y salsa para los tamales, la pasta para el mole o los ingredientes para los otros guisados que se utilizan en las fiestas.

Como acabamos de observar, gran parte de la población se moviliza a las localidades colindantes a trabajar o para suministrar sus negocios, y esto es más fácil debido a la cercanía con la ciudad de Puebla y a los medios de transporte. De igual forma las conexiones permitieron la entrada de grandes compañías para ofrecer sus productos a los pequeños negocios. Este contacto con las ciudades modifica las actitudes de los hablantes, ya que la lengua más usada en sus lugares de trabajo y en las relaciones de comercio es el español.

#### **5.4. Recapitulación**

La localidad de Santa María Coronango sufrió diferentes cambios a lo largo del tiempo, pasó de ser una localidad indígena y rural a una cada vez más urbanizada, y esta transformación en los últimos años ha cobrado mayor celeridad. Por otra parte, la llegada de empresas siderúrgicas y automovilísticas en la zona han intensificado la migración de los pobladores, dejando a un lado el campo, ya que esta actividad económica se hizo cada vez menos rentable. Sin embargo, la cercanía con los centros de trabajo y las empresas permitió que los habitantes pudieran desplazarse de manera más recurrente a colonias periféricas de la capital poblana, incluida ésta, sin tener que abandonar su lugar de origen. A eso debemos sumar, la creación de mejores caminos y la llegada de las diferentes rutas de transporte público que impulsaron el traslado. La movilidad vecinal de los pobladores, junto con los contactos lingüísticos. Es decir, los habitantes dejaron de transmitir la lengua indígena a sus hijos ya que en las ciudades y en sus centros de trabajo valoraron que su lengua no era de utilidad y era necesario aprender el español para poder obtener un mejor empleo o poder comerciar. De igual forma, en la localidad no se creó ninguna escuela bilingüe y todas las instituciones educativas ubicadas en Santa María Coronango únicamente han empleado el método directo para enseñar el español, sumado a eso, con el paso del tiempo y la cercanía a otras ciudades, los jóvenes pudieron acceder a instituciones de educación media superior y superior.

En suma, la presente documentación sociohistórica y el análisis etnográfico de Santa María Coronango da cuenta de algunas causas externas y sociales que influyeron en el desplazamiento lingüístico, ubicando a la migración interna, del campo a la ciudad, la situación educativa, el transporte y el contacto con hablantes del español a través de vínculos personales, laborales y comerciales. En el siguiente capítulo vinculo estos sucesos con las

actitudes de la lengua de los hablantes que contribuyeron en el desplazamiento de la lengua náhuatl.

## **6. LOS POBLADORES DE SANTA MARÍA CORONANGO Y SU MIGRACIÓN A LAS CIUDADES: ¿FACTORES DE DESPLAZAMIENTO DE LA LENGUA MATERNA?**

La etnografía desarrollada, en esta tesis, sobre la comunidad de Santa María Coronango, me permitió conocer su panorama social, económico y educativo. En este capítulo presento la relación que hay entre las políticas del lenguaje implementadas en toda la historia del país y el contexto social con el desplazamiento del náhuatl en la localidad, puesto que estos dos temas influyeron en las actitudes lingüísticas de los habitantes. Para demostrar esta afirmación realicé entrevistas a tres habitantes adultos de la comunidad de Santa María Coronango, que correspondieron a distintas generaciones. El objetivo se centra en “*medir*”, cualitativamente, las actitudes lingüísticas y el impacto que han tenido las políticas del lenguaje en cada uno de ellos, de forma generacional. Las respuestas las relaciono, por último, con lo recopilado en el recorrido histórico de las políticas del lenguaje y con la etnografía.

### **6.1. La migración en el desplazamiento del náhuatl en Santa María Coronango**

En la etnografía mencioné que Santa María Coronango pertenece a la zona metropolitana, esa ubicación, combinada con el fácil acceso a los medios de transporte, ha propiciado un mayor desplazamiento de la población desde su localidad hacia zonas más urbanizadas, lo que ha provocado un mayor contacto con el español y el desplazamiento de la lengua náhuatl. Como ya lo he mostrado, esa movilidad ha sido provocada por las relaciones de comercio, personales, laborales y educativas. Sin embargo, identifiqué un momento previo para ello, el año 1873, vinculado con la llegada del tren, ya que éste aumentó el número de personas que

se trasladaban a la capital del estado, la Ciudad de México y a San Martín Texmelucan, tal como comentó Paz en la respuesta que cité en el apartado 5.3.1. Ahí narra que tomaba el tren en la estación de Coronango para ir a Puebla.

De igual forma ella expuso que su madre se iba a la Ciudad de México por temporadas a trabajar y dejaba a sus hijos con su abuela. La respuesta de Paz es un reflejo de la situación laboral de muchos habitantes de la localidad, ya que el ir a trabajar a la ciudad o vender sus productos en la misma originó la necesidad de poder comunicarse en español, pues el hablar únicamente náhuatl sería un impedimento comunicativo para relacionarse con habitantes de la ciudad y así conseguir empleo. De igual forma, al ver que solo se dirigían en español sintieron que la lengua indígena no era de utilidad, por lo que no quisieron aprenderla o compartirla con sus hijos.

Con el paso de los años, el flujo de movimiento a la ciudad se intensificó con la llegada de las rutas de transporte público, de igual forma las empresas se fueron colocando en zonas colindantes de la comunidad haciendo que los trabajadores pudieran ir a trabajar incluso con bicicleta; además el crecimiento de los comercios permitió la entrada de distribuidores de productos y la necesidad de ir a la ciudad para abastecerse. Esto incrementó, aún más, el desplazamiento de la lengua, ya que existía un mayor contacto con hablantes del español. Pero no solo quedaba el contacto lingüístico en los trabajadores que se trasladaban a las ciudades, los comerciantes, las amas de casa y los hijos sino también en aquellos que llegaban a la localidad para mercar, incrementando con ello el aprendizaje del español para su uso como lengua franca.

Si bien el trabajo y el comercio fueron causas externas del desplazamiento, como lo mencioné en la etnografía, también contribuyó la actividad educativa, pues muchos jóvenes van a escuelas en la ciudad de Puebla y Cholula, algo que se ha visto en años recientes. Por

ejemplo, el informante Delfino (57 años) y otras personas de su generación estudiaron la preparatoria y la universidad en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Igualmente, sus hijos ingresaron a la educación superior, tal es el caso del informante Rodolfo (25 años), él comenta que:

E: ¿Dónde estudió? ¿Por qué?

R: Estudié en la Universidad del Valle de Puebla, porque lo que es el área de la salud, yo pienso que es un área más humanitaria que puedes apoyar y ayudar a las personas, también tuve influencia por parte de mi familia, por eso estudié eso.

E: ¿y la primaria, secundaria, bachiller?

R: bueno, la primaria la estudié aquí en la Hermanos Serdán, la secundaria en la escuela Técnica 45 y ya lo que es la preparatoria la estudié en la ciudad de Puebla, en la preparatoria de Occidente.

E: ¿y por qué estudiaste en la preparatoria de Occidente?

R: porque ahí, yo buscaba una escuela que fuera incorporada a la Buap, ya que debido a que no pude ingresar a lo que es a las preparatorias de la Buap, por eso fue la segunda opción, una incorporada.

Delfino cuenta que estudió la educación básica en escuelas pertenecientes a Santa María Coronango, sin embargo, la preparatoria y la universidad la cursó en la ciudad de Puebla. La situación es muy parecida con la generación anterior, pero, la diferencia radica en que actualmente ya se encuentra un bachillerato funcionando, no obstante, no alcanza a cubrir la atención de demanda por parte de los jóvenes que habitan en la localidad. Además, los padres y los jóvenes buscan una mejor educación que les garantice un mejor trabajo, de igual forma, hay que agregar que entre sus intereses no está el aprendizaje de la lengua náhuatl sino de otra lengua extranjera como el inglés. Es decir, entre las actitudes de la lengua, hoy en día, existe una mayor tendencia para aprender el inglés que alguna lengua indígena. En los siguientes párrafos, explicaré que la migración a Estados Unidos ha influido, en una valorización positiva, para la elección del aprendizaje del inglés entre los habitantes de Santa María Coronango.

Como destacué, la migración no solamente se registró del campo a la ciudad, sino como en muchas otras localidades dentro del estado de Puebla y otras entidades federativas, como Michoacán y Oaxaca principalmente, Puebla, ha intensificado la migración internacional

hacia a los Estados Unidos. Esta situación ha estado presente en Santa María Coronango desde hace ya mucho tiempo, puesto que ha habido personas mayores de 60 años quienes relatan que se fueron a trabajar como braceros por varios años, durante su juventud. La edad muy común entre los migrantes es a partir de los 20 años, algunos se van con su pareja y forman una familia en su nuevo lugar de residencia, mientras que otros se van solos. Los primeros, muy frecuentemente permanecen ahí el resto de sus vidas o regresan a una edad muy avanzada, sus hijos, generalmente ya nacen en territorio estadounidense en donde además de aprender el inglés, y si así lo deciden, pueden estudiar alguna profesión en Estados Unidos, así como formar una vida con expectativas diferentes a las que podrían aspirar radicando en Coronango. Los segundos regresan después de un tiempo y se quedan con su familia ya que han conseguido el dinero suficiente para subsistir. Pero también están aquellos que aunque hayan regresado, vuelven a emigrar al ver que no ganan lo suficiente para vivir. En las tres entrevistas los informantes mencionaron que han tenido más de un familiar viviendo en otro país, por lo que este es un patrón predominante entre los habitantes de Coronango:

E: ¿sabe de alguien que haya ido a los Estados Unidos?

D: sí, mi hermana y mi cuñado estuvieron allá una buena temporada

E: ¿cuánto tiempo se fueron?

D: aproximadamente, yo le calculo, como unos 10 años

E: ¿sabe en dónde estuvieron?

D: me parece que estuvieron en Nueva York.

Delfino narra que su hermana y su esposo estuvieron una temporada, pero regresaron a la localidad junto a su familia. De forma similar Paz menciona que sus sobrinos radican en Estados Unidos desde hace ya 20 años y no sabe cuándo regresarán o si lo harán en algún momento:

E: ¿conoció a alguien que haya viajado a los Estados Unidos?

P: mi sobrina, que vivía por acá, otro sobrino que también está allá.

E: ¿dónde están?

P: mi sobrina está en Queens y el otro mi sobrino no sé dónde esté.

E: ¿desde cuánto tiempo se fueron?

P: mi sobrina ya tiene como 20 años.

Algo importante de mencionar es que muchos de los migrantes de Santa María Coronango se encuentran radicando en Nueva York, y aunque esa información no se encuentra de manera formal en las entrevistas aplicadas, en conversaciones informales sí me han expresado que algunos migrantes, después de vivir varios años o décadas en Estados Unidos, siguen en contacto con sus familiares o amigos de la misma comunidad, incluso algunos continúan reproduciendo las relaciones de compadrazgo ante una celebración. El último informante, Rodolfo, también cuenta que tiene familiares en el extranjero, uno de ellos lleva casi toda su vida en Estados Unidos, aunque tiene otro familiar viviendo en Canadá. Actualmente es muy común que habitantes de Coronango vayan a trabajar a este último país de forma legal, mediante programas del gobierno:

E: ¿Conoces a alguien que trabaje en el extranjero?

R: en el extranjero sí tengo familiares.

E: ¿En dónde?

R: unos en Estados Unidos y otros en Canadá

E: ¿Cuánto tiempo llevan?

R: en Estados Unidos, pues prácticamente toda su vida, ya tienen 25 o 30 años más o menos, no recuerdo muy bien.

E: ¿Y por qué?

R: porque quisieron sobresalir o buscar nuevas oportunidades en la vida.

Algo importante de destacar en esta entrevista es la última respuesta proporcionada por Rodolfo ya que representa el motivo, *discursivo*, bajo el cual una gran cantidad de pobladores deciden migrar a los Estados Unidos o a Canadá, ya que sienten que en su zona de origen no pueden obtener un trabajo que les otorgue la suficiente solvencia económica para sus necesidades. Como ya lo referí, aunque se migre no siempre se consiguen estas aspiraciones.

Por otra parte, quiero indicar que la migración ha impactado en las actitudes de la lengua de los hablantes de la localidad, ya que por la influencia de sus familiares en el extranjero muchos jóvenes han optado por ir a los Estados Unidos o Canadá de forma legal o ilegal, por

lo que, en los últimos años hay una preferencia y predisposición para incursionar hacia la adquisición del inglés y no sobre la lengua indígena e incluso el español. Tal y como informa

Delfino:

E: a propósito ¿qué piensa usted del inglés?

D: mira, es una lengua básica, que ahorita prácticamente ya es necesario, anteriormente no pero ahorita ya es como una herramienta para poder desenvolverse dentro de lo que ese aquí del plan laboral.

Él mencionó que en la actualidad el inglés es más necesario para obtener un mejor trabajo; de la misma forma, la informante Paz muestra similitudes en su respuesta, en tanto menciona que esta lengua abre puertas a sus habitantes:

E: ¿a propósito de esto, usted que piensa sobre el inglés?

P: es muy bueno, les sirve para desenvolverse en otros países, en eso les abre puertas, para seguir adelante, encontrar trabajo, sí, les ayuda mucho.

E: ¿conoció a alguien que lo hable?

P: mi hijo, algunos de mis nietos.

El último informante, Rodolfo, comenta que el aprendizaje de una segunda lengua tiene una relevancia en el ámbito laboral, pero, también menciona el crecimiento personal:

E: ¿Qué piensas del inglés?

R: creo que hoy en día el inglés es muy indispensable ya sea para todo tipo de persona porque hoy es un mundo muy globalizado y debemos de aprender aparte de nuestro idioma, un segundo idioma para poder seguir creciendo como personas y a nivel profesional.

Sin embargo, ese crecimiento personal se refiere solamente a la lengua extranjera, lo cual se nota en la carga que le otorgan los informantes al inglés, aumentando su valor de prestigio y uso como lengua. Además, Rodolfo, refiere a la globalización como causa de la prioridad del inglés sobre otras lenguas y su necesidad de aprendizaje. Es decir, la migración y la globalización han provocado que los ciudadanos de Santa María Coronango tengan una preferencia al inglés sobre el náhuatl, incluso sobre su lengua materna, ya que, para ellos, la lengua extranjera otorga mejores oportunidades para conseguir un mejor trabajo que satisfaga sus necesidades. Como indica la ONU (2019): “Las lenguas indígenas encierran un cúmulo de conocimientos, historia y tradiciones que definen la identidad de los pueblos que las

hablan. Desafortunadamente, muchas de ellas corren el riesgo de desaparecer por una serie de razones entre las que destacan el racismo y marginación en que viven sus hablantes”, pero también porque se buscan los idiomas que “garantizan” un ascenso socioeconómico, los cuales los mismos hablantes prefieren aprender y dejar a un lado su lengua materna.

## **6.2. Las causas sociolingüísticas en el desplazamiento de las políticas del lenguaje**

### **6.2.1. Las políticas del lenguaje en el desplazamiento del náhuatl en Santa María Coronango**

A pesar de que en la actualidad existe una mayor preferencia hacia el inglés en las actitudes lingüísticas de los habitantes de Santa María Coronango, el español sigue funcionando como lengua franca y se continúa utilizando en los ámbitos familiares, las escuelas y en trámites de gobierno, desplazando a la lengua náhuatl que desde la época prehispánica se hablaba en la localidad. En la etnografía mencioné que Santa María Coronango es una comunidad de origen indígena, ya que se asentaron grupos nahuas; además en el virreinato se consideró Pueblo de indios y perteneció a la República de indias de Cholula. Sin embargo, a partir de ahí no he podido encontrar referencias archivísticas y bibliográficas sobre lo sucedido desde esa época a la actualidad sobre la situación de diglosia. Pero con los datos recolectados en las entrevistas, he podido reconstruir una aproximación a la época en donde se logró un mayor desplazamiento de la lengua náhuatl. Dos informantes respondieron lo siguiente:

E: ¿conoció a familiares que lo hablaran?

D: no, más que la abuela, pero muy mínimo.

La abuela de Delfino fue bilingüe náhuatl-español, sin embargo, él comenta que el uso de la lengua indígena fue mínimo en comparación del español, aquí podemos ver ya un

desplazamiento de la lengua, ya que la lengua indígena no tenía muchos dominios lingüísticos en donde sucediera. La informante Paz menciona que igualmente su abuela fue bilingüe, incluso su madre lo era, pero ella fue bilingüe receptivo:

E: ¿sabe de familiares o conocidos que hayan hablado el náhuatl?

P: este... nada más mi abuelita, la conocí que hablaba así.

E: ¿sus papás lo hablaban?

P: mi mamá sí lo entendía.

La importancia en la respuesta de Paz radica en que en una generación la lengua sufrió un mayor desplazamiento, ya que su abuela fue bilingüe productivo y su hija pasó a ser bilingüe receptivo<sup>30</sup>. Además, cabe destacar que la madre de Paz solía utilizar el tren para ir a la ciudad. Esto demuestra que muchos de los hablantes al estar en contacto con la ciudad y sus habitantes prefirieron no continuar utilizando la lengua indígena o aprenderla del todo, y alguno, como en el caso de ella, solamente lo entendían para mantener contacto con sus padres, es decir, se restringió su uso al ámbito completamente familiar: el hogar.

Otro aspecto que quiero profundizar en ambas respuestas es que los informantes expusieron que sus abuelas eran quienes hablaban náhuatl, esto significa que al no mantener un mayor contacto con el exterior hizo que aún conservaran la lengua náhuatl, algo que no sucedió con los hombres, ya que ellos por su trabajo o actividades vinculadas al comercio eran quienes mantenían más contacto con las personas del exterior de la localidad y prefirieron ocultar su lengua materna.

A diferencia de los dos informantes, las personas menores de 40 años tienen un desconocimiento sobre si tuvieron un familiar hablante de la lengua náhuatl, incluso no saben

---

<sup>30</sup> El *bilingüismo productivo* alude a la capacidad de un individuo para hablar, escribir, escuchar y leer en dos lenguas. Mientras que el *bilingüismo receptivo*: implica que el sujeto, competente en su primera lengua, muestra capacidad para escuchar y leer en la segunda, pero no así para hablarla ni escribirla. Fuente: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/bilingindiv.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilingindiv.htm)

que en la comunidad se habló esa lengua, tal es el caso de Rodolfo, el cual respondió lo siguiente:

E: ¿Conociste a alguien que habló o hable náhuatl o mexicano?

R: no, eso sí no

Esto representa el desplazamiento de la lengua a través del tiempo. Como hemos visto, en cuatro o cinco generaciones, Santa María Coronango pasó de ser una localidad con hablantes bilingües, náhuatl-español, a monolingües español. Lo que demuestra el rápido desplazamiento, de la lengua originaria a través de la historia y la resistencia de la misma a través de los años. Empero es importante recordar que el conflicto diglósico, como lo presenté en los capítulos anteriores inició con la llegada de los españoles y continuó hasta la segunda mitad del siglo XX con el contacto de los habitantes con la comunidad y la aplicación de las políticas castellanizantes y de asimilación del lenguaje.

Como vimos en el recuento sobre la historia de las políticas del lenguaje, después de la conquista de los mexicas, las órdenes cristianas llegaron a las comunidades indígenas a evangelizarlos, utilizando la lengua de los naturales, algo que pudo haber ocurrido en la localidad, aunque no hay documentos que prueben esta aseveración. Se puede inferir que por la cercanía que tiene la zona con Cholula y Puebla pudieron aplicarse políticas castellanizadoras, aunque no con mucho efecto porque hubo resistencia por parte de la población. Pero, a partir de la revolución la educación que buscaba integrar a los indígenas y campesinos a la vida nacional a través de método directo llegó con mayor impacto a Santa María Coronango, y eso tuvo que ver con la creación de la escuela primaria estatal, la cual fue la primera escuela en inaugurarse en la localidad.

Los informantes cuentan que ingresaron a esa primaria y el método de enseñanza fue el del español y así se quedó hasta la actualidad. Por consiguiente, las políticas del lenguaje que

buscaban el bilingüismo nunca se implementaron en la localidad a pesar de que había hablantes de lengua indígena, nunca se creó una escuela bilingüe en la localidad o en alguna otra colindante, ni mucho menos se utilizó la lengua náhuatl en la administración pública o en la religión. Por ello, considero que, la aplicación de las políticas del lenguaje influyó en parte, sobre las actitudes de los hablantes y en el desplazamiento del náhuatl en la localidad, las cuales son representadas en el siguiente apartado.

### **6.2.2. La dicotomía del náhuatl, de la apreciación a su poca utilidad**

El contacto de los habitantes de Santa María Coronango y la aplicación de las políticas del lenguaje en favor de la castellanización modificó las actitudes de los hablantes respecto a la lengua náhuatl con el paso del tiempo, pero también me atrevo a argumentar que cambió la actitud lingüística de la población con respecto a las lenguas indígenas. Con el desplazamiento de la lengua náhuatl, también cambió la autovaloración sobre su adscripción étnica, ya que prácticamente expresan que han dejado de ser indígenas, aunque como observamos en otro apartado de este trabajo, persisten varias de las prácticas tradicionales, lo que de algún modo los mantiene en conexión vigente con el mundo indígena. Sin embargo, en su apreciación, la mayoría de los pobladores conciben a los indígenas como personas que no viven en su comunidad, ya que para ellos es común ubicarlos en zonas alejadas o en las sierras, porque el único contacto que han tenido con ellos es con los *huichilas*<sup>31</sup> que vienen de la sierra norte o los vendedores que vienen de otros lugares, además vinculan al indígena a la figura imaginaria que se les ha creado en la sociedad, por lo que se les hace difícil verlos como parte de la comunidad. Incluso Delfino en gran parte de su vida comenta que solo ha

---

<sup>31</sup> Desconozco el origen de la palabra, pero es utilizada por los pobladores de Santa María Coronango para referirse a trabajadores de origen indígena que vienen a trabajar en el campo en época de cosecha.

visto a la gente hablar español, formándole la idea de que esta lengua siempre se ha hablado en la localidad:

E: ¿sabe que se ha hablado (náhuatl) aquí o se habló?

D: pues hasta que yo recuerde siempre ha sido el español, no he oído otro idioma.

Este tipo de respuesta es debido a que no hay pobladores que hablen el náhuatl o como lo mencioné en el párrafo anterior, se han relacionados a otros lugares. Por otra parte, es importante agregar que la institución escuela ha tenido un papel de formación de los habitantes de la comunidad solamente en español, tal como lo narra Delfino de 57 años:

E: ¿qué piensa de esta lengua?

D: mira, no te puedo explicar porque yo no lo conocí, no sé exactamente si sea bueno.

E: ¿en general, cuando lo escucha de la gente?

D: pues a lo mejor sí, yo he visto gente, yo he estado mucho tiempo en la sierra y allá en la sierra sí manejan el idioma, platican como si ahorita fueran tú y yo.

Lo expresado en los párrafos anteriores ayuda a comprender de mejor modo las actitudes de los informantes hacia la lengua náhuatl, ya que conciben al náhuatl como una lengua alejada a la comunidad, sin valor de uso. Al preguntarles su opinión sobre esta lengua observé que las respuestas varían, algunas personas muestran un aprecio por la misma, incluso un interés en aprenderla; mientras que en otras, que son la mayoría, expresan que su utilidad es nula ante otras lenguas como el inglés. Tal como lo explica Rodolfo de 25 años:

E: ¿Qué piensas del mexicano o del náhuatl?

R: pues creo que todavía hoy en día existe una cierta discriminación por parte de ese tipo de personas por ser indígenas, pero siendo realistas creo que son unas de las primeras personas que forjaron la ciudad de México fueron de los iniciadores como nuestro país y supongo que eso debe tener un gran valor para todos los mexicanos porque ellos son los mayores representantes como mexicanos.

E: ¿Te hubiese gustado que te enseñaran náhuatl?

R: sí

E: ¿Por qué?

R: porque supongo que es un dialecto muy original de nuestros antepasados.

La idea central que quiso expresar Rodolfo (25 años) es que el náhuatl y sus hablantes son importantes, pero sólo porque ellos establecieron las “raíces” que formaron al México actual, más no porque sea una lengua como tal, incluso es nombrado, despectivamente, como

dialecto y haciendo referencia a nuestros antepasados, como si fuese una lengua muerta al igual que el latín. El informante le asigna un signo identitario a la lengua náhuatl puesto que remonta al origen de la comunidad. Empero, se niega el uso actual de la lengua y también de la importancia de la figura activa del indígena. También, Rodolfo desconoce qué nahuas habitaron la localidad antes de la llegada de los españoles, ya que al mencionar que los nahuas solo “fundaron” al país, pero no a Santa María Coronango.

E: ¿conoce palabras del náhuatl o mexicano?

D: no

E: ¿no lo habla, no lo entiende?

D: no, tampoco

E: ¿conoció a familiares que lo hablara?

D: no, más que la abuela, pero muy mínimo.

E: ¿qué piensa de esta lengua?

D: mira, no te puedo explicar porque yo no lo conocí, no sé exactamente si sea bueno.

E: ¿le hubiese gusta aprenderlo?

D: pues fíjate que sí, me hubiera gustado.

Las respuestas de Delfino (57 años) son un poco menos extensas, pero aportan información importante, él al igual que Rodolfo desconocen que hayan habitado en la localidad indígenas hablantes de lengua náhuatl, puesto que menciona que no conoció esta lengua como tal, aunque supo que su abuela sí fue hablante, por lo cual se puede inferir que ella era posiblemente bilingüe pasiva. Asimismo, su respuesta frente a la pregunta sobre el náhuatl me hace inferir sobre la situación diglósica entre el náhuatl, el español y el inglés, porque en otra respuesta el informante mostró un mejor aprecio hacia el inglés, mientras que con el náhuatl no hay una valoración puesto que no ha tenido contacto con ella.

A pesar de no tener una actitud referente a la náhuatl muestra cierto interés en aprenderla.

E: ¿qué piensa de esta lengua, del mexicano?

P: también es una tradición bonita, porque, cómo te explico... pues es una raíz que nos hace ver que somos de pueblo, así.

E: ¿en caso de hablar mexicano o náhuatl se lo enseñaría a sus hijos?

P: sí

E: ¿por qué?

P: Para que sepan cómo eran nuestras raíces, recuerdos, así.

E: ¿por qué cree que no le enseñaron el náhuatl?

P: a lo mejor no tuve interés en preguntarle, a veces como que no le damos importancia a las cosas, así, pues no enfocamos a que ya hablamos nuestro idioma y así nos quedamos, cuando ya lo piensa uno a través de los años y dicen por qué no aprendí esto.

E: ¿le hubiese gustado aprenderla?

P: sí

Las actitudes de Paz son similares a las de Rodolfo, ya que ambos ven a la lengua náhuatl como algo antiguo, ella la nombra como una tradición y una raíz. Pero hay una diferencia muy importante, ella menciona que el hecho que seamos hablantes de la lengua náhuatl no hace a un pueblo, algo que puede verse como un símbolo de identidad, aunque con esta afirmación se señala que hay hablantes o hubo hablantes de la lengua en la localidad y al mismo tiempo cataloga al náhuatl como una lengua que sólo se habla en los pueblos, dándole un nivel de pobreza y ruralidad.

Paz cuenta que le hubiese encantado aprender la lengua náhuatl, sin embargo, en su juventud no le interesó porque pensó que con el español bastaba, y no estaba equivocada en su apreciación y juicio. Era muy probable que en su juventud no hubiera dominios lingüísticos en los que el náhuatl fuera más importante que el español, puesto que, para conseguir trabajo, recibir educación y realizar trámites gubernamentales solamente le bastaba ser monolingüe del español. Además, todos sus familiares o conocidos en la localidad solo hablaban español, así que no era necesario aprender otra lengua, eso sin contar con las relaciones que tuvo que entablar con personas de otras comunidades para trabajar.

De igual forma es muy probable que estas fueran las causas por las cuales su abuela y su madre hayan decidido no enseñarle el náhuatl a Paz, y también la abuela de Delfino, a sus padres. Ya que no existían las condiciones lingüísticas necesarias para que esta lengua pudiera desarrollarse en los dominios de la escuela, del gobierno y del trabajo, en donde como se ha referido sólo se hablaba español y el náhuatl únicamente se remitía al ámbito familiar, además, los medios de transporte (en específico el tren) hizo que los pobladores tuvieran

contacto con ciudades donde su lengua ya no era útil. Es por ello que ya no vieron la necesidad de transmitir su lengua a sus hijos quienes quedaron como monolingües del español o bilingües receptivos, y ya la siguiente generación solo como monolingües.

Los tres informantes muestran en común un cierto interés de aprender la lengua náhuatl y le dan un cierto valor, pero al mismo tiempo no le asignan mucha importancia, ni valor de uso social o económico, porque piensan que el náhuatl es una lengua folklórica, que se aprendería solamente para “recordar” o redimir a los que para ellos fueron los fundadores del país. Es decir, siguen viendo a sus hablantes como la figura del indio que se ha formado a través de los años por todo el aparato cultural, donde en el cine y la televisión se muestran como aquellos que viven en las comunidades, son pobres, trabajan en el campo y realizan danzas y artesanías. Esta idea se suma con aquella que se originó en la República, la veneración del indio muerto, donde se admiran la cultura indígena, sus comunidades y las ruinas de sus pueblos, más no las dinámicas evolutivas en apego a lo que las personas aprenden, hacen y reproducen en sus localidades originarias, dependiendo de sus actividades y saberes.

E: ¿Qué piensas del inglés?

R: creo que hoy en día el inglés es muy indispensable ya sea para todo tipo de persona porque hoy es un mundo muy globalizado y debemos de aprender aparte de nuestro idioma, un segundo idioma para poder seguir creciendo como personas y a nivel profesional

E: y la última de esas tres lenguas, del español, del náhuatl y del inglés ¿qué te gustaría que aprendieran tus hijos?

R: pues el español va a ser de base, el segundo idioma creo que sería el inglés, yo creo que si me toma los puntos yo creo que serían los tres, las más importantes

E: ¿Por qué?

R: porque, una porque supongo como ya lo acabé de mencionar es de nuestro origen, también debemos de saber comunicar con ese tipo de personas porque en la comunidad a veces vienen a llegar ese tipos de personas que se comunican a través de ese dialecto y no entendemos lo que dicen o lo que hablan, el español pues nuestra lengua ya el castellano, mientras que el inglés es para emprender nuevos horizontes para poder comunicarse con extranjeros.

La última respuesta es una representación de las actitudes de la lengua que tienen los colaboradores respecto al español, inglés y náhuatl. Para Rodolfo las tres lenguas son

importantes, pero el valor que tiene cada una no es la misma, puesto que el español es nuestra lengua materna y se queda como tal, el inglés es una lengua que abre horizontes y es necesaria para comunicarse con extranjeros y conseguir mejores trabajos, mientras que el náhuatl es una lengua que marca nuestro origen como mexicanos y solo sirve para recordar la historia del país. Así, con base en la última respuesta, formulo mis reflexiones finales sobre este capítulo.

### **6.3. Recapitulación**

Como hemos visto en este capítulo, en la localidad de Santa María Coronango ocurrió el desplazamiento casi total de la lengua náhuatl, debido a causas externas e internas, donde la situación socioeconómica influyó en las actitudes de la lengua de los ciudadanos de la comunidad. Tal es la relevancia que cobró la migración a los Estados Unidos, el movimiento del campo a la ciudad y la aplicación de las políticas del lenguaje que buscaba la castellanización. Esto provocó lo representado en las respuestas de los informantes, una importancia al aprendizaje del inglés, la aceptación del español como lengua de la comunidad y el ver a la lengua náhuatl como pieza de museo, añorado, pero solo para asociarla al origen de la localidad, pero ya no relevante ni útil para la época actual. Incluso la figura del indígena no se siente presente en los habitantes ya que, para los informantes, los indígenas están en zonas alejadas como las sierras o los pueblos marginados. Existe un desconocimiento de la fundación de Santa María Coronango y de los familiares que fueron hablantes de náhuatl. Ellos se sienten mexicanos y mestizos, donde al náhuatl lo ven como lengua de raíz y el español como lengua nacional.

Sin embargo, a pesar de que ya no se hable una lengua náhuatl, hay espacios públicos y privados donde los pobladores continúan reproduciendo las prácticas culturales que se han

trasmitido de generación en generación desde la Colonia. Como la medicina tradicional, el trabajo de las parteras y curanderas, las costumbres en las festividades y las figuras político-religiosas como el fiscal y las mayordomías. Cabe recalcar que estos últimos dos siguen vigentes gracias a la religión católica, la cual apropió estas dos figuras importantes para que los indígenas se sintieran identificados con la religión. Pero la modernización y la urbanización siguen avanzando en Santa María Coronango y han alterado algunas actividades como la preparación de tortillas o la recolección de plantas para cocinar. Si bien siguen realizándose prácticas culturales, además de las costumbres y tradiciones, es evidente que la lengua náhuatl ya no está presente en éstas. Sin embargo, esto nos conduce a una reflexión no menos importante: en una población originaria, a pesar de que su lengua indígena haya sido desplazada los habitantes todavía mantienen una identidad cultural.

## CONSIDERACIONES FINALES

El presente trabajo se encaminó a descubrir las causas externas e internas del desplazamiento de la lengua náhuatl en la localidad de Santa María Coronango. Esta investigación se compone de un apartado con la recopilación histórica de las políticas del lenguaje en México, desde la Colonia hasta la actualidad. La segunda parte es un trabajo etnográfico de la localidad de Santa María Coronango, en donde a partir de tres entrevistas realizadas a habitantes de la localidad, seleccionados por rangos de edad, puedo documentar los cambios con respecto al uso de la lengua náhuatl y a sus formas de vida. Mi objetivo de la investigación se centra en visibilizar las causas que influyeron en las actitudes lingüísticas de los habitantes frente al náhuatl, lo que me permite identificar, de igual modo, los factores que intervinieron en el desplazamiento de la lengua por el español.

Como pude registrar, las actitudes de los informantes frente al náhuatl están relacionadas con dos causas, fundamentales: la aplicación de las políticas castellanizantes del lenguaje y el contacto lingüístico de los habitantes hablantes de náhuatl con aquellos hablantes de español, originado, sobre todo, por la migración del campo a la ciudad. La primera causa queda explicada con la revisión histórica que presento en la primera parte de mi tesis, en la que muestro que desde la llegada de los españoles se buscó la castellanización de los hablantes indígenas del país, además de asimilarlos a la vida nacional sin importar que pierdan su lengua y su cultura.

Santa María Coronango fue una comunidad indígena hablante náhuatl que, por su ubicación tuvo contacto con tres importantes ciudades prehispánicas (Cholula, Huejotzingo y Cantona). En 1521 llegaron los españoles a la localidad y comenzaron a construir la actual iglesia patronal. Desde ese momento comenzó la relación diglósica, entre el náhuatl, con

respecto al castellano. A pesar de no contar con suficientes registros bibliográficos e historiográficos, sobre lo sucedido en la época colonial y en la época republicana, es de suponerse, por los hallazgos de mi trabajo, que las políticas del lenguaje impactaron de igual forma en la localidad como en el resto del país.

Sin embargo, en la Nueva España y en Santa María Coronango las instituciones públicas y religiosas preferían el uso de español sobre la lengua de los indígenas en sus labores. Esto se puede apreciar en los documentos de 1691 y los registros de bautismo del mismo año ubicados en la iglesia patronal de la localidad, las cuales presentan la escritura en lengua predominante: el español. A nivel nacional la Corona buscó una evangelización y castellanización a corto plazo, y aquellas que debían cumplir esa meta fueron las órdenes religiosas. No obstante, los misioneros estaban más concentrados en lo primero, ya que en su experiencia veían que era más fácil que los naturales aprendieran la doctrina cristiana en su propia lengua. Es por ello que crearon documentos en lenguas indígenas donde la más sobresaliente fue el náhuatl, porque en la época prehispánica fue la lengua franca del imperio mexica. De ahí siguieron gramáticas y vocabularios de otras lenguas un poco menos habladas como el totonaco, el mixteco y el maya.

Dicho contexto provocó una situación diglósica en el país, mientras la Corona y el Virreinato buscaban la castellanización, los misioneros preferían más la evangelización en sus propias lenguas y esto se muestra con la creación de escuelas donde enseñaban las lenguas de los naturales. Con la independencia, la castellanización cobró más fuerza, esto se debió a la búsqueda de la unidad nacional que justificara el nacimiento de México como país independiente de ahí que se potenciara la imagen del mestizo como personaje central, con su cultura indígena y española y su lengua, el castellano. Además, el pensamiento europeo influyó en los liberales, lo que provocó que se conceptualizara al indígena, su cultura y a su

lengua como inferiores y desvalorizados por lo que se tenían que ser erradicados. Esta idea continuó en la época del Porfiriato y a principios de la época posrevolucionaria; se buscaba una integración del indígena a la vida nacional.

Se tiene conocimiento por parte de los entrevistados que, para esos periodos se contaba con hablantes de náhuatl, ya que sus abuelos o bisabuelos eran bilingües, aunque se desconocía a la perfección si eran bilingües activos o solamente pasivos. De esa época se tiene conocimiento de una escuela primaria que solamente enseñaba en español, es decir, desde ese momento siempre ha estado presente esa lengua en la instrucción de los niños, a diferencia de la lengua náhuatl, la cual se relegaba a la familia y el hogar, razón por la cual se transfería de padres a sus hijos. Por otra parte, cabe destacar que con el paso de los años, en Santa María Coronango se crearon nuevas vías de ingreso y mejores medios de transporte que van desde el propio tren hasta el transporte moderno que circula en la propia capital poblana, lo que coadyuvó al contacto de los pobladores con el español.

Por lo que respecta a la escuela, no se establecieron instituciones bilingües y solamente se aplicó en la instrucción el método directo. Lo que demuestra que en Santa María Coronango se invisibilizaron o ignoraron a los hablantes de lengua indígena, a pesar de que las entrevistas demostraron que cuando se aplicaron los primeros planes de educación bilingüe había hablantes de lengua náhuatl, y no fueron tomados en cuenta en la aplicación de esos programas de educación bilingüe. Todo fue a través del método directo. Y esto no solo pasó en la localidad, sino en muchas otras donde las lenguas indígenas han sido rezagadas negando la diversidad lingüística y las necesidades comunicativas y lingüísticas de los hablantes indígenas. Esto mismo sigue reproduciéndose hasta nuestros días en las colonias populares ubicadas en las grandes ciudades, debido a los fenómenos de migración, de las zonas rurales a las urbanas. Lo que sigue demostrando que muy poco se ha avanzado

en materia educativa y lingüística en atención de las poblaciones indígenas que conforman nuestro estado y nuestro país.

Aun cuando en la actualidad se busca implementar la educación intercultural bilingüe, sus metas han sido difíciles de cumplir, la recopilación histórica ha demostrado que se siguen arrastrando algunos problemas que han sucedido en anteriores políticas del lenguaje, ya que no se toma en cuenta a la comunidad, además de que la movilidad de los hablantes de sus localidades natales a la ciudad dificulta la creación de programas, escuelas y libros de texto que satisfaga las necesidades comunicativas de los habitantes en una localidad. De igual forma en la aplicación de las políticas bilingües se siguen arrastrando los mismos vicios que ocurren en la instrucción en español y en otras lenguas extranjeras (insuficiente estructura educativa, falta de capacitación y actualización a los profesores), además de que la educación bilingüe ha sido canalizada para integrar a los indígenas a la vida nacional y que se castellanicen.

La segunda causa del desplazamiento del náhuatl en Santa María Coronango es la movilidad de la población y la cercanía de la localidad con ciudades importantes como San Pedro Cholula, Ciudad de Puebla y la Ciudad de México, además de centros de trabajo y comercio en San Martín Texmelucan y San Miguel Xoxtla. Al tener una cercanía con estas ciudades importantes los pobladores pudieron movilizarse con mayor facilidad para buscar un trabajo más remunerado y una mejor educación.

Como lo menciono en la etnografía, el campo no compensaba la inversión y mucho menos ofrecía lo suficiente para poder subsistir, así que, con la llegada de las fábricas en los alrededores, los habitantes prefirieron convertirse en obreros para tener un mayor ingreso económico. De igual forma los medios y rutas de transporte han crecido con el paso de los años lo que permitió que los habitantes tuvieran un mayor contacto con hablantes de español

y no vieran útil el seguir utilizando su propia lengua, ya que toda comunicación era en español. El tren fue un factor importante en la movilidad y en el desplazamiento del náhuatl, ya que surgió como el primer medio de transporte masivo que conectó a la localidad con ciudades importantes, permitiendo un mayor contacto entre los hablantes de español y bilingües.

De igual manera, su funcionamiento estuvo presente en la época en donde el desplazamiento de la lengua fue más rápido, los entrevistados cuentan que sus abuelos fueron los últimos bilingües (la mayoría bilingües pasivos) y estos vivieron en la época donde el tren funcionaba como principal medio de transporte. A pesar de que el tren fuese discontinuado, los autobuses y microbuses continuaron su labor de movilizar a la población, donde no solamente eran los trabajadores y comerciantes los principales usuarios, también están los jóvenes que buscan continuar sus estudios de preparatoria y de licenciatura a la ciudad de Puebla o a otras instituciones educativas en municipios vecinos.

No obstante, a pesar del desplazamiento de la lengua, en Santa María Coronango se mantiene una resistencia en su identidad indígena a través de las tradiciones, las costumbres y los conocimientos de los pobladores (la medicina tradicional). Un ejemplo de ello es la danza de los cegadores que se realiza cada 15 de mayo, donde los niños y pobladores se reúnen para realizar un baile en honor a San Isidro Labrador, el patrono de los agricultores con la intención de solicitarle que provea de lluvia al lugar y así inicial la siembra de maíz al tiempo de garantizar una buena cosecha. De igual forma en muchas fiestas y celebraciones lo habitantes de la localidad siguen reproduciendo elementos que han venido desde la Colonia, como el *tlamanal* y el *tequio*; además, en la localidad la figura del Fiscal sigue presente en la vida de los pobladores y en sus celebraciones.

Otro elemento que presenta la identidad indígena de los habitantes es la medicina tradicional, los pobladores cuentan que en la localidad hubo mujeres curanderas y parteras hablantes de la lengua náhuatl, cuyos ritos, muchas veces, eran en la misma lengua. Sin embargo, con el paso de los años fueron muriendo y su labor no la continuó nadie más. Quizá también contribuyó la llegada de la medicina moderna con la construcción del centro de salud y un mejor acceso a hospitales, consultorios médicos y el seguro social. Pero, la población mayor a 40 años y en especial las mujeres aún continúan con la medicina tradicional para tratar malestares como el dolor de cabeza, heridas leves, la gripe y el llamado mal aire, de igual forma reconocen muchas de las plantas que pueden utilizar en pomada o infusiones.

En suma, esta investigación muestra que la discriminación étnica y lingüística y la necesidad de salir a trabajar contribuyó a que los habitantes de Santa María Coronango prefirieran elegir el español y el inglés (en una mínima escala) y rechazar a la lengua náhuatl. Solo en fechas claves las autoridades les han dado un espacio a las comunidades indígenas, como en el día internacional de las lenguas maternas o en los festejos vinculados a los pueblos originarios.

La razón es porque en Santa María Coronango, y en todo el país las lenguas indígenas siguen siendo desprestigiadas en cuanto a valor de uso y prestigio. Por más esfuerzos en materia de políticas educativas y lingüísticas, en derechos ciudadanos, no han podido aún encontrar el camino para el mantenimiento de estas otras lenguas nacionales.

La propuesta de soluciones debe recaer en las instituciones, pero también debemos trabajar con la sociedad en su conjunto para sensibilizar a todos, indígenas y no indígenas, saber la importancia de la riqueza lingüística y sociocultural de México, tenemos que ser más consientes para formar ciudadanos interculturales que no menosprecien el valor de la diversidad étnica, lingüística y cultural de México.

## Bibliografía

- Abarca, G. (2015). Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad. *Apuntes Educación y Desarrollo Post 2015*, (9), 1-18. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09E SP.pdf>
- Barrera, R. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Claseshistoria*, (2), 2-24.
- Barriga, R. (1998). El movimiento pendular: historia de la política del lenguaje en México. *Desde el Sur. Humanismo y Ciencias*, (11), 62-68.
- Barriga, R. (2008). Miradas a la interculturalidad: el caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), 1229-1254. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003909>
- Bono, M. (1999). La política lingüística y los comienzos de la formación de un Estado nacional en México. *Los pueblos indios y el parteaguas de la independencia de México, México, Universidad Nacional Autónoma de México*, 13-47. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3481/3.pdf>
- Calderón, E. (6 de agosto de 2016). Crítica del nuevo modelo educativo/I. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2016/08/06/opinion/014a2pol>
- Calvet, L. J. (2005). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Capasso, A. G. (2007). *Situación actual del ferrocarril en México* (Tesis de licenciatura). Recuperado de [http://caterina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/lic/capasso\\_g\\_ag/capitulo1.pdf](http://caterina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lic/capasso_g_ag/capitulo1.pdf)
- Coll, T. (2015). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia. *El Cotidiano*, (189), 83-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32533819012.pdf>
- Cruz, L. (2010). El lenguaje y la intencionalidad del pensamiento. En Muñoz, H., y Santana, E. (Coord.). *Configuraciones y reconfiguraciones: impactos de la reflexividad sociolingüística, de sus políticas del lenguaje y de la variabilidad fónica en las lenguas históricas*. (209-232). México: UAM, Unidad Iztapalapa, Departamento de filosofía.
- Cuarón, B. G. (1991). Políticas lingüísticas hacia la Nueva España en el siglo XVIII. *Nueva revista de filología hispánica*, 39(2), 689-706. Recuperado de <https://nrfh.colmex.mx/index.php/nrfh/article/download/823/823/>

- Fajardo, D. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *Liminar*, 9(2), 15-29. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v9n2/v9n2a2.pdf>
- Farfán, J. A. F. (2013). Por una lingüística crítica en México: reflexiones, acciones y prospecciones. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38202815/UNIverSOS\\_final\\_JAFF.pdf?responsecontentdisposition=inline%3B%20filename%3DPor\\_una\\_linguistica\\_critica\\_en\\_Mexico.pdf&XAmzAlgorithm=AWS4HMACSHA256&XAmzCredential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191203%2Ffuseast1%2Fs3%2Faws4\\_request&XAmzDate=20191203T001119Z&XAmzExpires=3600&XAmzSignedHeaders=host&XAmzSignature=ed4c17be8d1f4a793fd9026869b67c17b61ca36f88b13f84a40ba1414690b9a3](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38202815/UNIverSOS_final_JAFF.pdf?responsecontentdisposition=inline%3B%20filename%3DPor_una_linguistica_critica_en_Mexico.pdf&XAmzAlgorithm=AWS4HMACSHA256&XAmzCredential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191203%2Ffuseast1%2Fs3%2Faws4_request&XAmzDate=20191203T001119Z&XAmzExpires=3600&XAmzSignedHeaders=host&XAmzSignature=ed4c17be8d1f4a793fd9026869b67c17b61ca36f88b13f84a40ba1414690b9a3)
- Favre, H. (1976). El indigenismo mexicano: crisis y reformulación. Recuperado de [http://aleph.academica.mx/jspui/bitstream/56789/5961/1/DOCT2065115\\_ARTICULO\\_13.PDF](http://aleph.academica.mx/jspui/bitstream/56789/5961/1/DOCT2065115_ARTICULO_13.PDF)
- Fishman, J. (1988). *La sociología del lenguaje*. España: Cátedra.
- Florescano, E. (2000). *Etnia, estado y nación. Ensayos sobre las identidades colectivas de México*. México: Taurus.
- García, J.E. (2013). *Relación entre actitudes lingüísticas e identidad en hablantes de inglés criollo, inglés estándar y español* (Tesis de Magister en Lingüística). Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de la cultura*. España: Gedisa.
- Giraud, L., y Martín Sánchez, J. (2008). Neoindigenismo y movimientos indígenas en América Latina. *Anuario Iberoamericano 2008*, 63-76. Recuperado de <https://digital.csic.es/handle/10261/36462>
- Gómez, M. (2010). Reflexividad de docentes mixtecos sobre los idiomas mixteco (Tu'un Savi) y español (Tu'un Ja'an). En Muñoz, H., y Santana, E. (Coord.). *Configuraciones y reconfiguraciones: impactos de la reflexividad sociolingüística, de sus políticas del lenguaje y de la variabilidad fónica en las lenguas históricas*. (285-310). México: UAM, Unidad Iztapalapa, Departamento de filosofía.
- Gómez, L. (2010). Las fiscalías en la ciudad de los ángeles, siglo XVII. En Castro, F. (Coord.). *Los indios y las ciudades de Nueva España*. (173-195). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, A. (2010). La política lingüística de los liberales mexicanos entre inclusión y exclusión. In *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Nuevos caminos del hispanismo... París, del 9 al 13 de julio de 2007*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih\\_16\\_2\\_303.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_303.pdf)

- González, X. (1994). *Interferencia lingüística y lengua asturiana*. España: Uviéu
- Gumperz, J. (1984). Tipos de comunidades lingüísticas. En Garvin, P., y Lastra, Y. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (234-246). México: Programa Editorial de la Coordinación de Humanidades.
- Hamel, R. E. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Políticas del lenguaje en América latina. Iztapalapa*, 29, 5-39. Recuperado de <http://hamel.com.mx/ArchivosPublicaciones/1993b%20Políticas%20y%20planificación%20del%20lenguaje%20-%20una%20introducción.pdf>
- Hamel, R. E. (1987). El conflicto lingüístico en una situación de diglosia. *Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México*, 13-44.
- Hamel, E. y Muñoz, H. (1981) Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital, México. *Estudios Filológicos* (16), 127-159.
- Hamel, R. E. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*, 143-170.
- Heath, S. B. (1972). *La política del lenguaje en México*. Mexico: Instituto Nacional Indigenista
- Hernández, M. A. C. (2004). Diversidad lingüística y cultural. Consideraciones para una educación indígena en México. *Anales de antropología*, 38 (1), 293-320. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/16610>
- Hillerkuss, T. (1995). La República en los pueblos de indios de la Nueva Galicia en el siglo XVI. *Anuario Saber Novohispano*. Recuperado de [https://iifilologicas.unam.mx/pnovohispano/uploads/95sabernovo/art16\\_95.pdf](https://iifilologicas.unam.mx/pnovohispano/uploads/95sabernovo/art16_95.pdf)
- Hudson, R. A. (1981). *La sociolingüística*. España: Anagrama.
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. (s.f). *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México*. <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM21puebla/municipios/21034a.html>
- Kony, L. (2003). Políticas lingüísticas y educativas en México Reflexiones y propuestas. *México: Mextesol Journal*, 26(3). 37-51.
- Korsbaek, L., y Rentería, M. Á. S. (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 3(1), 195-224. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46130109.pdf>

- Lara, F. L. (2008). Para la historia de la expansión del español por México. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 56, (2). 297-362. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60211174001>
- Lara, L. F. (2006). ¿Por qué no hay una política lingüística de México? En Terborg, R., y García Landa, L. (Coord.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. 1(489-500). México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM.
- Lazarín, F. (1996). Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1). <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000112.pdf>
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación, México, 13 de marzo de 2003
- López, L. E. (1996). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista iberoamericana de educación*, 13(1), 47-98.
- López, M., Bellaton, P., & Emilsson, E. (2012). La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe. *EDUC, Revista Universitaria*, 10, 1-14. Recuperado de [https://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/ensenanza\\_de\\_lenguas.pdf](https://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/ensenanza_de_lenguas.pdf)
- Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36(141), 103-131. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5614889>
- Martínez, J. L., Gallardo, V., y Martínez, N. (2002). Construyendo identidades desde el poder: los indios en los discursos republicanos de inicios del siglo XIX. En Boccara, G. (Coord.), *Colonización, resistencias y mestizajes en las américas (siglos XVI-XX)* (27-46). Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Monjarás-Ruiz, J. (1995). La triple alianza. *Arqueología mexicana*, 15. 20-25. Recuperado de <https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/la-triple-alianza>
- Montes, J. J. (1983). Habla, lengua e idioma. *Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo Bogota*, 38(2), 325-339.
- Moreno F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Morris, B. R. (2007). Al borde del multiculturalismo: Evaluación de la política lingüística del estado mexicano en torno a sus comunidades indígenas. *CONfines de relaciones internacionales y ciencia política*, 3(5), 59-73. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/confines/v3n5/v3n5a6.pdf>
- Muñoz, H. (2002). La diversidad en las reformas educativas interculturales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(2), 01-22. Recuperado de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412002000200001&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412002000200001&script=sci_abstract&tlng=en)

- Muñoz, H. (2010). Subjetividad y valoración sobre la diversidad y la intercomunicación. En Muñoz, H., Y Santana, E. (Coord.). *Configuraciones y reconfiguraciones: impactos de la reflexividad sociolingüística, de sus políticas del lenguaje y de la variabilidad fónica en las lenguas históricas*. (131-180). México: UAM, Unidad Iztapalapa, Departamento de filosofía.
- Muñoz, A. (1999). La educación multicultural: enfoques y modelos. En Checa, F y Soriano, E. (Eds.). *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, Cultura y Educación Intercultural*. (205-244). Barcelona: Icaria.
- Nolue, E. (2003). Políticas del lenguaje e identidades culturales. *Dimensión Antropológica*, 28, 71-90. Recuperado de <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=893>
- Nuño, A. (15 de marzo de 2017). Modelo Educativo para la educación obligatoria. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=484>
- Padilla, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. *El Cotidiano*, (154), 85-93. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32512736009.pdf>
- Patch, R. (2003). La rebelión de Jacinto Canek en Yucatán: una nueva interpretación. *Desacatos*, (13), 46-59.
- Piña, J. M. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, 19(78).
- Piña, R. (1993). *Una visión del México prehispánico*. México: UNAM. Recuperado de [http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/113/mexico\\_prehispanico.html](http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/113/mexico_prehispanico.html)
- Podestá, R. (2000). *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*. Puebla: Secretaría de educación pública del estado de Puebla.
- Pueblos de América. (s.f.) *Estadísticas del municipio de Coronango*. Recuperado de <https://mexico.pueblosamerica.com/l/munest/puebla/coronango>
- Ribeiro, D. (1971). *El dilema de América Latina. Estructuras de poder y fuerzas insurgentes*. México: Siglo XXI.
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.
- Sanz, E. (2010). La crisis del indigenismo mexicano: antropólogos críticos y asociaciones indígenas (1968-1994). *Instituto de Estudios Latinoamericanos*, (12), 1-21. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/6571>

- Secretaría del Bienestar. (2020). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2020*. Recuperado de [https://extranet.bienestar.gob.mx/pnt/Informe\\_2020/inf\\_municipal\\_21034.pdf](https://extranet.bienestar.gob.mx/pnt/Informe_2020/inf_municipal_21034.pdf)
- Secretaria de Desarrollo Social. (2013). *Unidad de Microrregiones*. Recuperado de <http://www.microrregiones.gob.mx/zap/Economia.aspx?entra=zap&ent=21&mun=034>
- Secretaría de Desarrollo Social. (2018). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2018*. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/37954/Puebla\\_034.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/37954/Puebla_034.pdf)
- Skrobot, K. (2014). *Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/62924>
- Soler, S. T. (1999). Conductas y actitudes lingüísticas de la comunidad indígena Inga. *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 54, 911-979.
- Stavenhagen, R. (2013). La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX. *Universidad Nacional Autónoma de México-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Cuernavaca*, 23-48. Recuperado de [https://www.crim.unam.mx/web/sites/default/files/2\\_La%20politica\\_indigenista.pdf](https://www.crim.unam.mx/web/sites/default/files/2_La%20politica_indigenista.pdf)
- Suzán, G. C. (1992). Educación bilingüe en México: propósitos y realidades. *International Journal of the Sociology of Language*, 96(1), 53-70.
- Tanck de Estrada, D. (1985). *Ensayos sobre historia de la Educación en México*. México: El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, D. (1999). *Pueblos de Indios y educación en el México colonial, 1750-1821*. México: El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, D. (2005). *Atlas ilustrado de los pueblos de indios: Nueva España, 1800*. México: El Colegio de México.
- UNICEF. (2009). *Atlas sociolingüístico de los pueblos en América Latina*. Bolivia: UNICEF.
- Valverde, M. (2011). La Guerra de Castas: Península de Yucatán (1847-1901). *Arqueología mexicana*, 19(111), 54-59.
- Ventura, C. (2016). Historiografía de la diglosia en México, otra cara del racismo. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(13), 1-15.

- Villavicencio, F. (2010). Entre una realidad plurilingüe y un anhelo de nación. Apuntes para un estudio sociolingüístico del siglo XIX. En Barriga, R., y Butragueño, P. M. (Dir.), *Historia sociolingüística de México.: Volumen 2* (713-793). México: El Colegio de México AC.
- Zimmermann, K. (2010). Diglosia y otros usos diferenciados de lenguas y variedades en el México del siglo XX: entre el desplazamiento y la revitalización de las lenguas indomexicanas. En Barriga, R., y Butragueño, P. M. (Dir.) *Historia sociolingüística de México.: Vol. II* (881-956). México: El Colegio de México.