

La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo

REGINA MARTÍNEZ CASAS*

En el presente texto se aborda la historia reciente de la profesionalización, a través de la educación superior, de un sector de jóvenes que son identificados como indígenas por el Estado mexicano. Se reflexiona sobre las consecuencias de los modelos que han buscado en diferentes momentos la formación de intermediarios culturales para la castellanización y la formación de posgraduados, la cual se ha traducido en nuevas formas de ciudadanía étnica. También se reflexiona sobre la inserción de estos profesionistas indígenas en el mercado laboral, muchas veces restringido o condicionado por su origen étnico.

Palabras clave

Profesionalización de indígenas

Educación superior

Ciudadanía étnica

Recepción: 12 de mayo de 2011 | Aceptación: 15 de junio de 2011

* Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Investigadora titular en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y nivel II en el Sistema Nacional de Investigadores. Es coordinadora del posgrado en Lingüística indoeuropea del CIESAS. Sus contribuciones académicas versan sobre el desarrollo lingüístico infantil, políticas lingüísticas y educativas, migración indígena en el contexto de la educación y la conformación de la identidad de niños y jóvenes en zonas urbanas. Publicaciones: (2010, en coautoría con A. Rojas), "Etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas en México", en D. Gutiérrez Martínez (coord.), *Epistemologías de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad*, México, UNAM, pp. 447-469. CE: reginamc@ciesas.edu.mx

INTRODUCCIÓN¹

Quienes nos hemos dedicado a la investigación sobre políticas lingüísticas y educativas para los pueblos indígenas en México (Aguirre Beltrán, 1973; Bertely, 2003; Martínez Casas, 1998; Panqueba, 2010; Beatriz Calvo y Laura Donnadiou, 1992; entre otros) solemos poner el acento en las relaciones verticales que han caracterizado a la formación de profesores para el medio indígena. Durante la Colonia y el siglo XIX fue la Iglesia católica la responsable del diseño de las políticas que vinculaban la educación con la evangelización (Heath, 1988). En el último siglo, diversos actores intervinieron de manera más o menos constante en la educación en regiones indígenas: desde las misiones culturales vasconcelistas, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), el Instituto Nacional Indigenista (INI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), se construyeron los que muchos expertos del tema han denominado *indigenismos* post revolucionarios (De la Peña, 2005). Hablo deliberadamente de *indigenismos* —en plural— porque estoy convencida de que a lo largo de las últimas décadas diversas ideologías han marcado las relaciones interétnicas en México y han condicionado la visión del papel de la escolarización para y por los indígenas.

El 90 aniversario de la fundación de la Secretaría de Educación Pública es una buena coyuntura para reflexionar sobre la profesionalización —a través de instituciones de educación superior— de varias generaciones de jóvenes indígenas para trabajar como intermediarios culturales y coadyuvar en el proyecto aculturizador del Estado mexicano. Pero también es el pretexto para documentar un creciente interés por el derecho a la educación de los pueblos indígenas que se

materializó en diversos programas profesionalizantes, y muy recientemente, de formación de académicos indígenas, que buscan paliar la dramática segregación educativa que viven cotidianamente los indígenas todavía hasta el presente. En información estadística obtenida en los últimos ejercicios censales realizados por el INEGI se constata que sólo 2.3 por ciento de los hablantes de alguna lengua indígena mexicana (HLI) cuenta con estudios universitarios, frente a 18.9 por ciento de la población no-indígena (CDI, 2009). Otros análisis muestran que la calidad de los programas escolares en regiones indígenas es menor que otros modelos educativos que existen en el país, y que la mayor parte de los niños y jóvenes indígenas se encuentran inmersos dentro de lo que los sociólogos de la educación han denominado “educación periférica” (Dubet y Martuccelli, 1998; Martuccelli, 2006; Martínez Casas y Rojas, 2010), la cual reproduce las condiciones asimétricas que históricamente han marcado las relaciones interétnicas en México.

A continuación presentaré algunas de las diferentes rutas para la profesionalización de jóvenes indígenas que se pueden identificar en el México contemporáneo. Varios de estos modelos han coexistido en el tiempo, pero obedecen a diversos proyectos que, desde los *indigenismos* del Estado mexicano, han trazado las trayectorias formativas de un sector todavía poco escolarizado en el país.² La presente investigación se basa en la información recolectada a través de entrevistas a profundidad para documentar las trayectorias escolares y profesionales de 32 posgraduados indígenas durante 2007 y 2008. Considero importante mencionar que la discusión estará centrada en el impacto que ha tenido la profesionalización en los jóvenes con quienes conversé, más que

1 La autora agradece las sugerencias de los dictaminadores, de David Navarrete y de Guillermo de la Peña durante la redacción del presente texto.

2 Debido a que el objetivo de este trabajo es dar cuenta de la profesionalización de los indígenas como parte de las políticas del Estado mexicano, no mencionaré los casos de jóvenes que por méritos individuales, y gracias a esfuerzos familiares, logran destacar académicamente fuera de estos circuitos educativos periféricos que inician con la educación básica.

en los programas universitarios o las instituciones en las cuales cursaron sus estudios profesionales.³

DE PROMOTORES A PROFESORES: LA CASTELLANIZACIÓN FORZADA

Silverio⁴ es un profesor hablante de náhuatl y nacido en una comunidad del municipio de Chilapa, en el corazón de la montaña de Guerrero. Su madre es monolingüe y su padre habla lo que ellos mismos denominan un español *cuatreado*;⁵ desde que Silverio tenía tres años su padre lo golpeaba cada vez que lo escuchaba hablando en náhuatl, lo que lo llevó a desarrollar lo que Fishman (cit. en Grosjean, 2010) ha denominado una diglosia estable:⁶ con su padre y en Chilapa habla en español, pero con las mujeres de su casa habla siempre en náhuatl. Cursó la primaria en Acalco, su comunidad de origen, con profesores venidos de Chilpancingo, y desarrolló un bilingüismo coordinado, pero *marcado*:

Para mí, de niño, hablar el náhuatl era cosa de mujeres, de incultura, de pobreza. Para ser alguien en la vida tenía que hablar español y no sólo hablarlo por miedo o por vergüenza, sino por deseos de superarme. Nunca me avergoncé de mi madre ni de mi abuela, pero las tenía que ver en la parte de atrás de la casa, en la cocina. Enfrente, en la calle, yo no era uno de ellos.

Fue un alumno destacado, por lo que consiguió una modesta beca del director de la primaria para continuar sus estudios de secundaria en la cabecera municipal. A

mediados de la década de 1970 el propio director lo recomendó con uno de los promotores del INI y fue contratado cuando tenía 15 años para formar parte de las brigadas sanitarias que recorrían la región de la Montaña como promotor cultural. Un año después terminó la secundaria y con ello recibió un flamante nombramiento de *maestro castellanizador* y el pase para la normal de Chilpancingo.

El proyecto de formación de promotores culturales fue pionero en la profesionalización de jóvenes en diversas regiones indígenas del país. A pesar de que arrancó poco después de la finalización de la Revolución de 1910, no fue sino hasta la década de 1950 cuando se generalizó a todas las regiones indígenas de México. Muchos de los jóvenes reclutados contaban entonces sólo con primaria terminada, aunque por lo general se deseaba que hubieran cursado también la secundaria, pues ello les permitiría después estudiar en las normales rurales que empezaron a proliferar por todo México (Bertely, 2003; Panqueba, 2010). Su formación obedecía al anhelado proyecto de integrar a los pueblos indígenas al *desarrollo* nacional, pues les permitía comunicarse en su lengua —y su conocomitante modelo cultural— con sus respectivos paisanos. Se buscaba que los promotores fungieran como agentes de cambio cultural (Aguirre Beltrán, [1957] 1992) en la búsqueda de terminar con el sistema estamental que ha caracterizado a la sociedad mexicana desde su nacimiento y que, según los ideólogos de ese primer indigenismo, se reproducía, en parte, por la ignorancia y atraso de las comunidades indígenas (De la Peña, 2005).

3 En realidad encontré pocas investigaciones sobre universidades y estudiantes indígenas. En cambio existen varios casos ampliamente explorados sobre experiencias de profesionalización de miembros de diferentes pueblos indígenas (por ejemplo: Bertely, 1996; Martínez Buenabad, 2008).

4 Los nombres de las personas entrevistadas y sus comunidades de procedencia fueron cambiados para resguardar su identidad.

5 Se suele denominar popularmente *español cuatreado* al registro que incluye la incorporación de rasgos de la lengua materna de los hablantes de lenguas indígenas que se han castellanizado de manera *incompleta*. Es un tipo de español desprestigiado, pues se asocia a personas incultas o poco escolarizadas, pero es frecuente en mexicanos bilingües cuya lengua de socialización primaria fue una lengua indígena (Martínez Casas, 2003; 2007).

6 Para una revisión de las diferentes definiciones de diglosia véase Grosjean, 2010.

Con las reformas que sufrió el sistema educativo en las décadas de 1980 y 1990, muchos de estos promotores buscaron ampliar su formación profesional a través de la obtención de una licenciatura. En este contexto surgen dos proyectos diferentes y por distintas razones divergentes: por un lado en el CIESAS (entonces todavía CIS-INAH)⁷ se crea en 1979 un programa de licenciatura en Etnolingüística. El principal promotor de este programa fue Guillermo Bonfil, a la sazón director de CIS-INAH, y su más importante operador fue Luis Reyes, uno de los primeros académicos hablantes de náhuatl de México. Por otro lado, en la década de 1980 surge la licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

LA PROFESIONALIZACIÓN VÍA EL MAGISTERIO: DE PROMOTORES A PROFESORES

Como ya mencionábamos, la trayectoria de muchos promotores los llevó al magisterio. Inicialmente cursaron en las diferentes escuelas normales del país los estudios que los acreditaban como profesores de educación primaria, pero muchos de ellos buscaron ampliar su formación, en parte motivados por diferentes incentivos surgidos dentro de la estructura de la Secretaría de Educación Pública, entre los que se encontraba la *carrera magisterial* (Panqueba, 2010).

Ese fue el caso de Silverio. Como su título de maestro normalista no le resultaba suficiente para su desempeño profesional cursó la licenciatura en la UPN —durante los veranos— y formó parte de la primera generación de profesores de primaria para el medio indígena. Algunos de sus compañeros se amotinaron

frente a la dirección de la UPN para exigir que borrarán el adjetivo *indígena* de su título.

Uno de los promotores de dicha protesta era un egresado del Centro de Integración Social (CIS), creado en la década de 1970, cuando Víctor Bravo Ahúja fue primero gobernador de Oaxaca y luego secretario de Educación Pública. La esposa de este último, una connotada lingüista, desarrolló un programa conocido en el medio como Proyecto Oaxaca, el cual buscaba encontrar la manera más veloz y eficiente de castellanizar a los niños de la región (Maldonado, 2002).⁸ El modelo se exportó a muchas de las normales rurales y ha servido para la formación de muchas generaciones de profesores que han ejercido el magisterio con una clara misión castellanizante. De esta forma, la función de los primeros profesores bilingües no se diferenciaba mucho de la de los promotores culturales formados a partir de la década de 1950; la diferencia fundamental radicaba en que ahora era la escuela el principal motor de su labor aculturizadora, particularmente a partir del diseño de programas que concebían al bilingüismo como una etapa temporal entre el monolingüismo en lengua indígena y el deseado monolingüismo en español, lo que en la literatura sociolingüística se denomina “bilingüismo sustractivo” (Grosjean, 2010).

En contraste, la licenciatura en Etnolingüística no buscaba formar docentes, sino aprovechar que la mayor parte de sus estudiantes provenía ya del magisterio para crear un modelo profesional que buscaba ser respetuoso de las lenguas y culturas indígenas.⁹ Con muchos de los cien egresados que surgieron de las dos generaciones de este programa se crearon los primeros equipos de redacción de los textos bilingües de primaria. A pesar de que la tarea ha sido compleja y de que existen

7 El Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) es un centro público de investigación del sistema CONACyT constituido en 1980, cuyo antecedente inmediato es el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia fundado en 1973. Sus principales campos disciplinares son la Antropología, la Historia, la Etnohistoria y la Lingüística.

8 Una descripción amplia del proyecto castellanizador se encuentra en Ruiz de Bravo Ahúja, 1977.

9 Ludka de Gortari, comunicación personal.

críticas sobre los alfabetos utilizados para las diferentes lenguas y alrededor de sus estrategias pedagógicas, el esfuerzo permitió que a mediados de la década de 1990 se contara ya con 70 textos en unas 40 lenguas (incluyendo variedades de agrupaciones lingüísticas), así como doce juegos fonéticos para la alfabetización a nivel preescolar.

Por otro lado, por el origen de muchos de los docentes que se profesionalizaron en las normales rurales y la UPN, su contratación como promotores culturales, y su propia trayectoria escolar en la que la castellanización formó parte medular de su experiencia educativa, muchos de los profesores que habían trabajado en regiones indígenas continuaron con una práctica docente que alentaba el uso exclusivo del español dentro de las escuelas y reprodujeron ideologías de menosprecio a las lenguas indígenas (Martínez Casas, 1998; Santiago, 2010).

Un ejemplo de esa realidad se refleja en la evaluación que se llevó a cabo a principios de la década del año 2000 por investigadores de Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV en las normales rurales,¹⁰ la cual mostró que muchas de ellas, entre 1997 y 1999, se habían convertido —nominalmente— en normales interculturales; sin embargo, también se encontró que sólo la normal de Cherán, la ENBIO en Oaxaca, dos escuelas en Chiapas y una en la Huasteca potosina estaban formando profesores bilingües según un plan de estudios que incluía herramientas pedagógicas para la educación en dos lenguas. Antes de estas fechas se utilizaba para la formación de profesores el mismo plan de estudios que en las normales tradicionales, las cuales centran la enseñanza de la reflexión lingüística de los estudiantes en el español.

Es quizá por esa razón que en los espacios educativos se reproduce una fuerte contradicción: a pesar de la prevalencia de la ideología

castellanizante en las escuelas indígenas del país, un buen número de profesores han sido denominados *bilingües*. Sin embargo, son bilingües por las condiciones en las que fueron socializados durante la infancia, hablando y escuchando el español y alguna lengua indígena, pero no por el hecho de contar con una capacitación especial que los habilite para enseñar en dos lenguas. Por otro lado —y como parte de la contradicción ideológica que ya mencionábamos— existe un patrón de ubicación de estos docentes en lugares en donde se habla una lengua diferente a la que ellos dominan. Silverio prosigue su historia:

Mi primer trabajo ya como egresado de la UPN fue en una primaria de la Montaña en donde se habla me'pha (tlapaneco). ¡Imagínate mi frustración cuando llegué al salón de clase y no entendía nada de lo que decían los niños! Pero lo peor era que ¡ellos tampoco me entendían a mí! El director me consolaba diciendo que la escuela era para que aprendieran español y que era mejor que me olvidara de mi romanticismo y que dejara mi náhuatl para la literatura [en esa época Silverio empezaba a escribir pequeños poemas bilingües] y que pensara que mi obligación como docente era conseguir que esos niños estudiaran para sacarlos del atraso y evitar que sus familias se murieran de hambre...

Silverio pidió su cambio de adscripción y le respondieron que no tenía ni los méritos ni la antigüedad suficientes y que en un par de años lo volviera a intentar directamente en las oficinas del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en Chilpancingo.

Finalmente, en 1992 logró su traslado a la comunidad nahua de Acalco, en la región de Chilapa, y encabezó con algunos de sus paisanos un nuevo acercamiento pedagógico al que denominaron “proyecto piloto”; en él

10 Gabriela Czarny, comunicación personal.

se trabajaba primero la alfabetización en náhuatl para pasar al español a partir del tercer grado.¹¹ La elaboración de los materiales didácticos y las largas reuniones de trabajo para llegar a acuerdos sobre la escritura de su lengua las tenían que llevar a cabo fuera de su horario de trabajo. El inspector de zona accedió a que desarrollaran su proyecto sin el conocimiento de las autoridades estatales o federales, pero tenían que trabajar doble jornada por un solo salario:

Lo peor no era la carga de trabajo, sino la falta de herramientas. Sólo sabíamos la gramática del español y pensábamos que el náhuatl funcionaba igual. Además tendíamos a enseñar como nos habían enseñado a nosotros cuando éramos niños. No te imaginas la cantidad de veces que tuvimos que llamarle la atención a alguno de los compañeros porque maltrataba a los niños o se burlaba de los errores al hablar. Era frustrante... creo que pesa más lo que uno aprende de chamaco que todos los libros que tuvimos que leer en la universidad...

LA SEGUNDA ETAPA DE LOS PROYECTOS BILINGÜES: LAS PRIMERAS PROPUESTAS INTERCULTURALES

A partir de los últimos años de la década de 1980 cambia el paradigma de las relaciones interétnicas en México y con ello los proyectos de profesionalización; sin embargo, la inercia de la formación de maestros como intermediarios culturales es todavía fuerte. Por otro lado, los movimientos indígenas que se fueron consolidando en diferentes regiones del país, la firma del Convenio 169 de la OIT y las reformas constitucionales que inician en 1992 con el reconocimiento de la condición pluriétnica y multicultural de México, inspiraron a una nueva generación de jóvenes indígenas a

buscar reorientar las relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado mexicano.

La coyuntura que quizás visibilizó más las demandas de los pueblos indígenas fue el alzamiento zapatista en 1994. Jóvenes de Chiapas y de todo el país empezaron a cuestionar su segregación de los diferentes proyectos educativos (Llanes, 2009). En este contexto, en 1991 se había creado en el CIESAS la maestría en Lingüística indoamericana, en sustitución del programa de licenciatura en Etnolingüística.

El programa surgió no sólo a iniciativa de las autoridades del CIESAS, sino a solicitud de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP (DGEI) y del Instituto Nacional Indigenista, con apoyo financiero de esta segunda institución, y fue recibido con beneplácito por buena parte de la comunidad académica dedicada a los estudios del lenguaje en México. Es un programa que ha transitado en estos 20 años de un modelo de formación de posgraduados en lingüística a partir del estudio de la estructura de las lenguas europeas, a una perspectiva que busca explicar las diferentes lenguas indígenas con base en su propia estructura y en el contexto de sus hablantes. Silverio cursó la maestría en la generación 2005-2007 y un año después defendió su tesis, la cual retomaba su experiencia pedagógica en la Montaña de Guerrero para formular programas pedagógicos realmente bilingües basados en un análisis del comportamiento morfosintáctico de su lengua:

Cuando solicité mi ingreso al CIESAS me dio miedo que me rechazaran por viejo [ya tenía un poco más de 40 años] pero no podía dejar de pensar que el relativo fracaso de nuestra escuela [el proyecto piloto de alfabetización en náhuatl] tenía más que ver con mi ignorancia que con la imposibilidad de escribir las lenguas indígenas. Porque eso era lo que argumentaban los compañeros:

11 Vale la pena recordar que 1992 fue un año emblemático para muchos movimientos indígenas por conmemorarse el quinto centenario de la llegada de Cristóbal Colón a América.

nosotros venimos de culturas orales ¿para qué empeñarse en escribirlas? Pero yo leía a [Miguel] León Portilla, a [Carlos] Montemayor, a Natalio Hernández y pensaba que los niños aprenderían mejor si lo hacían desde su lengua materna... que no les pasara como a mí, que tuve que inventarme una escritura y pretender por años que sólo hablaba español.

Durante su formación hizo equipo con otros estudiantes que también trabajaban variedades del náhuatl pero que habían sufrido todavía más que él la presión de castellanizarse. Cabe señalar que muchos de los jóvenes profesionistas bilingües que buscan ahora cursar un posgrado no adquirieron la lengua indígena como lengua materna sino que la aprendieron de sus abuelos o de otros niños. Erika, compañera de Silverio en el programa de maestría, me comentó un día:

Si no fuera por mi abuelo, nunca hubiera podido hablar mexicano [así se denominaba al náhuatl en muchas comunidades de Puebla, Tlaxcala y Morelos]. Me doy cuenta de que no lo hablo tan bien como el profesor Silverio, pero mis papás sólo me hablaron en español y en la primaria castigaban a mis compañeros cuando se les salía alguna palabra [en náhuatl]. La verdad es que hasta que terminé la Normal y vi que había plazas en la DGEI me animé a confesar que yo hablaba mexicano. Fue por el empleo, no por el orgullo. Luego ya me gustó y ahora no sólo no me da vergüenza, me gusta y quiero perfeccionarme.

Como Erika, muchos de los actuales profesores del Subsistema de Educación Indígena *redescubrieron* sus habilidades lingüísticas por motivos prácticos, y algunos de ellos han decidido ir más allá de esta visión utilitaria de la lengua.

Una década después de la creación de la maestría en Lingüística Indoamericana en el

CIESAS, las demandas de movimientos indígenas se intensificaron. En la búsqueda por atender algunas de ellas surgió dentro de la SEP la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), uno de cuyos proyectos más ambiciosos ha sido la creación de una red de universidades interculturales en varias regiones indígenas del país. A la par del proyecto de la CGEIB surgieron también proyectos de universidades y *campi* universitarios interculturales en zonas indígenas auspiciados por ONG —como el caso de la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) en la Costa Chica guerrerense—, organizaciones religiosas y universidades *convencionales*, como la Universidad Veracruzana, la cual cuenta con tres *campi* universitarios en regiones indígenas de Veracruz. Por otro lado, la Fundación Ford aportó recursos para dos proyectos de apoyo a la profesionalización de Indígenas: el Programa de Atención a Estudiantes Indígenas y el International Fellowship Program (Llanes, 2009).

El primero de estos programas se desarrolló en colaboración con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) e incluyó apoyo económico para diversas universidades estatales y para la Universidad Autónoma de Chapingo. Con los recursos de la Fundación Ford se contrataban tutores académicos y se acondicionaban espacios para que los jóvenes indígenas recibieran apoyo en aquellas materias en las que se encontraban rezagados. Fue un proyecto que buscó mitigar la condición periférica de la educación que históricamente han recibido los niños y jóvenes indígenas, la cual ha condicionado la baja tasa de profesionistas que proviene de este sector de la sociedad mexicana. Paulatinamente, a partir de mediados de la década del año 2000, la Fundación Ford fue retirando el apoyo financiero y la ANUIES asumió la responsabilidad total del programa.

El segundo proyecto se ha desarrollado en asociación con el CIESAS, el cual lo ha coordinado los últimos diez años. Es un programa

de becas de posgrado para estudiantes indígenas que les permite cursar maestrías o doctorados en universidades de México y el extranjero y del que hablaremos un poco más en la última sección (véase también Martínez Casas, 2010).

CUANDO SER BILINGÜE DEJÓ DE SER UN PROBLEMA

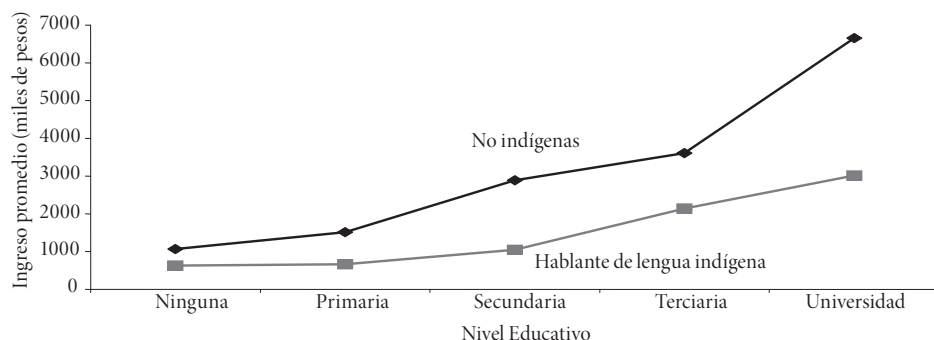
Desde principios de la década de 1990 —e impulsada por las demandas de los movimientos indígenas— se inició la discusión para la creación de un Centro Nacional de Lenguas Indígenas.¹² Tuvieron que pasar casi tres lustros para que se materializara. En 2003 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* la Ley General de Derechos Lingüísticos de los hablantes de lenguas indígenas. Un año después se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), entidad responsable de velar por el cumplimiento de dicha ley. Por cuestiones de espacio no narraré la tormentosa historia de esta ley y del Instituto; sin embargo, vale la pena recordar que durante la campaña presidencial del año 2000, el entonces candidato Vicente Fox prometió resolver el conflicto zapatista —visibilizado en enero de 1994— “en 15 minutos”. Años antes, en 1996, se habían firmado los Acuerdos de San Andrés, los cuales después fueron “archivados en algún cajón”, así es que en abril de 2001 se llevó a cabo la marcha zapatista que culminó en una emotiva sesión en la Cámara de Diputados, con la demanda explícita del cumplimiento de dichos acuerdos. Para entonces, el presidente Fox —quien estaba recién llegado a la presidencia e inauguraba una etapa de transición política— ya había enviado para su discusión al Congreso de la Unión los olvidados Acuerdos, y después de muchos tijeretazos y ajustes se modificó la Constitución para reconocer a las lenguas indígenas como lenguas nacionales (Hernández *et al.*, 2004).

La Ley General de Derechos Lingüísticos de 2003 se formuló como la ley reglamentaria de aquellas reformas. No hubo otras leyes secundarias, así es que el tema de los derechos de los pueblos indígenas se restringió a los vinculados al uso de sus lenguas. Con todo, esa coyuntura les abrió un nicho privilegiado a los profesionistas bilingües formados en el CIESAS y en otras instituciones de educación superior: por primera vez se abrían espacios fuera del magisterio y del Instituto Nacional Indigenista —el cual se transformaría, también en esos años, en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)— para profesionistas bilingües. Ya no se trataba de profesionalizar para formar “agentes de aculturación”, sino para crear una masa crítica de jóvenes que permitiera el cumplimiento de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en el campo de la educación, la salud y la impartición de justicia.

La incorporación de profesionistas bilingües en diversos campos laborales ha sido lenta y muchas veces difícil. Muchos egresados de las distintas instituciones de educación superior se quejan de discriminación tanto para su contratación como ya en el ejercicio de sus diferentes profesiones (Saldívar, 2008). En un análisis realizado a partir de resultados de la Encuesta Nacional de Niveles de Vida de los Hogares del año 2006, se mostraba que los profesionistas indígenas ganaban, en promedio, sólo un tercio del promedio de los profesionistas del país. En algunos casos la explicación es que los indígenas se han escolarizado en un sistema educativo de mala calidad; en otros casos las razones para la discriminación tienen más que ver con su condición bilingüe, que se refleja a veces en el uso de un español que deja entrever que no es su primera lengua. Sin embargo, la apertura de nuevos espacios es ya una realidad y el reto ahora es brindarles condiciones laborales justas.

12 Díaz Couder, comunicación personal.

Figura 1. Ingreso y nivel educativo



Fuente: ENNVIIH, 2006.

REFLEXIONES FINALES

Existe el prejuicio de que la formación de profesionales indígenas por parte del Estado y de otros actores sólo tiene por resultados la “desindianización” y/o la formación de intermediarios culturales. Y de hecho, ésa fue la intención explícita de los primeros programas de escolarización y formación de promotores. Pero esta intención se ha encontrado con resistencias. Cuando empecé a escribir este documento partí del presupuesto de que en México ha existido una política explícita para la formación de profesionistas bilingües, aunque fuera con el ánimo de que fungieran como intermediarios culturales para la *mexicanización* de los indígenas, y que esta política buscaba en primera instancia el establecimiento de un sistema escolar bilingüe orientado al desarrollo de un bilingüismo sustractivo, que extendiera el uso del español en detrimento de la vitalidad de las lenguas indígenas (cfr. Heath, 1988).

Las universidades fueron ajenas a esta discusión hasta hace una década, cuando empezaron a surgir los primeros *campi* interculturales y todavía es muy pronto para evaluar el impacto de estos nuevos modelos de

profesionalización que ya no buscan la desindianización.¹³ Por otro lado, de los profesionistas indígenas formados en universidades convencionales se conoce poco, salvo los que se han vinculado a alguno de los proyectos promovidos desde el CIESAS en las dos últimas décadas (véase Guerra, 2009).

Resulta claro que las políticas del Estado mexicano orientadas a diversas formas de atención de los pueblos indígenas están siendo rebasadas por los propios beneficiarios; sin embargo, también es innegable que han surtido, al menos en parte, el efecto buscado: muchas lenguas indígenas en México están en riesgo de desaparecer en pocos años y otras ya han sido desplazadas. Por otro lado, resulta paradójico que nunca antes había habido en México, en términos absolutos, tantos hablantes declarados de lenguas indígenas (más de siete millones); pero tampoco había habido tan pocos en términos relativos (menos de 8 por ciento de la población, y decreciendo). Si hemos transitado de una serie de políticas castellanizadoras a un México plural que se reconoce multilingüe y pluricultural, y se le ha dado estatuto de *lenguas nacionales* a las lenguas indígenas, historias como las de Silverio resultan desalentadoras. Muchos

13 Para una discusión sobre indígenas y educación superior, véase Gallart y Henríquez, 2006. Sin embargo, existe muy poca investigación empírica que explore la inserción de estudiantes indígenas en universidades y las adecuaciones que han realizado algunas instituciones para incluir el tema de la interculturalidad como parte del currículo universitario.

niños y jóvenes que provienen de comunidades indígenas niegan hablar la lengua de sus padres y abuelos, porque se avergüenzan de ella (Santiago, 2010).

Por otro lado, la educación dentro de las aulas con frecuencia ignora los derechos que tienen los niños y jóvenes de ser escolarizados en la lengua que se habla en su familia y su comunidad. Los maestros bilingües siguen los modelos pedagógicos con los que fueron escolarizados y son pocos los esfuerzos por dotarlos con las herramientas para proporcionar una verdadera educación intercultural.¹⁴ Pero los jóvenes indígenas han sobrevivido estos obstáculos. Los datos del INEGI tanto del año 2000 como de 2005¹⁵ muestran que los indígenas son el sector de población más dinámico del país en varios sentidos: es el que más migra a las zonas urbanas y a Estados Unidos, es el que más se está escolarizando, porcentualmente hablando (las curvas de escolarización de la población mexicana no-indígena han crecido menos que la de los hablantes de lenguas indígenas); pero también es uno de los más discriminados.¹⁶

La revisión de la historia de la profesionalización de jóvenes indígenas muestra un lento pero creciente número de egresados de carreras universitarias: sólo contando los egresados de programas vinculados al CIESAS encontramos varias decenas de posgraduados. La Maestría en Lingüística Indoamericana cuenta, a la fecha de la redacción de este trabajo, con 90 titulados, y el Programa de Becas para Indígenas (IFP), con 150 posgraduados. Los egresados de las licenciaturas en las universidades interculturales y en la Universidad Pedagógica Nacional seguramente son muchos más.

Por otro lado, existen esfuerzos explícitos por mejorar la calidad de la educación que reciben los profesionistas indígenas. Además de los modelos desarrollados para los *campi* interculturales, los esfuerzos de muchas universidades convencionales para apoyar académicamente a los estudiantes bilingües se ha materializado en un mejor desempeño escolar, el cual se constata en las nuevas generaciones de jóvenes indígenas que aspiran a realizar estudios de maestría y doctorado.¹⁷

Pero no se pueden omitir los obstáculos que persisten. La calidad del subsistema de educación indígena es todavía deficiente, según los resultados de las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa,¹⁸ especialmente cuando se considera la infraestructura de las escuelas en las regiones indígenas del país, la cual es invariablemente peor que la de las escuelas urbanas (Martínez Casas y Rojas, 2010). Por otro lado, la brecha salarial que se documenta en diversas investigaciones es muestra de una discriminación estructural que reproduce relaciones estamentales que se pensaría forman parte del pasado (cfr. Brading [1973] (1993); Florescano, 1996).¹⁹ Los esfuerzos realizados los últimos 20 años son importantes pero todavía insuficientes; la responsabilidad del Estado es buscar verdaderas condiciones de equidad para los profesionistas indígenas y con ello garantizar el respeto a sus derechos tanto individuales como sociales. Las universidades de todo tipo —interculturales y “convencionales”— deben asumir parte de esta responsabilidad y con ello mejorar no sólo la equidad de los egresados, sino también una nueva política intercultural que abarque a las nuevas generaciones de universitarios.

14 Véase por ejemplo la investigación de Panqueba, 2010.

15 INEGI, *XII Censo de Población y Vivienda 2000 y Conteo 2005*.

16 CONAPRED, *Encuesta sobre discriminación 2010*.

17 Un ejemplo es el programa México Nación Multicultural de la UNAM, en: www.nacionmulticultural.unam.mx.

18 INEE, *Panorama Educativo en México 2003 y 2006*.

19 Para una revisión de las condiciones laborales y salariales del magisterio indígena vs. el no-indígena, véase Sántiz, 2008.

REFERENCIAS

- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo (1973), *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, SEP, col. SEP setentas, núm. 64.
- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo [1957] (1992), *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*, México, FCE.
- BERTELY Busquets, María (2003), "Etnicidad en el aula", en María Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, vol. 3, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 57-85.
- BRADING, David [1973] (1993), *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, México, Era.
- CALVO Pontón, Beatriz y Laura Donnadiou Aguado (1992), *¿Una educación indígena bilingüe y bicultural?: capacitación diferencial de los maestros mazahuas*, México, CIESAS.
- CDI (2009), *Indicadores sociodemográficos de los pueblos indígenas*, en: <http://www.cdi.gob.mx/> (consulta: 30 de marzo de 2011).
- CONAPRED (2010), *Encuesta Nacional de Discriminación 2010*, en: <http://www.conapred.gob.mx/> (consulta: 4 de abril de 2011).
- DE LA FUENTE, Julio [1965] (1989), *Relaciones interétnicas*, México, CONACULTA.
- DE LA PEÑA, Guillermo (2005), "Social and Cultural Policies toward Indigenous Peoples: Perspectives from Latin America", *Annual Review of Anthropology*, vol. 34, pp. 717-739.
- DUBET, François y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, México, Losada.
- FLORESCANO, Enrique (1996), *Etnia, Estado y nación: ensayo sobre las identidades colectivas en México*, México, Aguilar.
- GALLART, María Antonieta y Cristina Henríquez (2006), "Indígenas y educación superior: algunas reflexiones", *Revista Universidades*, núm. 32, pp. 27-38.
- GROSJEAN, François (2010), *Bilingual. Life and reality*, Cambridge, Harvard University Press.
- GUERRA, María Irene (2009), *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*, México, ANUIES.
- HEATH, Shirley Brice (1988), *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*, México, Instituto Nacional Indigenista.
- HERNÁNDEZ, Rosalva Aída, S. Paz y M.T. Sierra (2004), *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*, México, CIESAS/Porrúa.
- INALI (2008), *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales*, en: www.inali.gob.mx/pinali (consulta: 28 de octubre de 2010).
- INEE (2010), *Evaluación educativa 2010*, en: <http://www.inee.edu.mx/> (consulta: 4 de abril de 2011).
- INEGI (2000), *XII Censo de Población y Vivienda 2000* en: <http://www.inegi.gob.mx/> (consulta: 4 de abril de 2011).
- INEGI (2005), *Conteo de Población y Vivienda 2005*, en: <http://www.inegi.gob.mx/> (consulta: 4 de abril de 2011).
- LLANES Ortiz, Gener (2009), "Mirada crítica sobre participación, conocimiento y diálogo en las universidades indígenas e interculturales", *Aquí Estamos*, vol. 10, pp. 9-23.
- MALDONADO, Benjamín (2002), *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- MARTÍNEZ Buenabad, Elizabeth (2008), *Análisis de las relaciones interétnicas. Niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla*, Tesis de Doctorado en Antropología Social, México, CIESAS.
- MARTÍNEZ Casas, Regina (1998), "Los avatares de las políticas lingüísticas en México", *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, vol. 6, pp. 1-21.
- MARTÍNEZ Casas, Regina (2003), "El desarrollo del español en migrantes indígenas: la adquisición del conflicto", en E. Matute y F. Leal (coords.), *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria*, Universidad de Guadalajara, pp. 571-607.
- MARTÍNEZ Casas, Regina (2007), *Vivir invisibles. La resignificación de los otomíes urbanos en Guadalajara*, México, CIESAS.
- MARTÍNEZ Casas, Regina (2010), "Profesionalización de jóvenes indígenas: el caso del IFP en México", México, CIESAS, informe técnico.
- MARTÍNEZ Casas, Regina y Angélica Rojas (2010), "Etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas en México", en Daniel Gutierrez (coord.), *Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad*, México, UNAM, pp. 447-469.
- MARTUCELLI, Danilo (2006), "Las contradicciones políticas del multiculturalismo", en Daniel Gutierrez (coord.), *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*, México, Siglo XXI/COLMEX, pp. 125-147.
- PANQUEBA Cifuentes, Jairzinho (2010), *Jubilaciones del indigenismo y mercado de etnicidades*, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Guadalajara, CIESAS-Occidente.
- RUIZ de Bravo Ahúja, Gloria (1977), *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, México, El Colegio de México.
- SALDÍVAR, Emiko (2008), *Prácticas cotidianas del Estado: una etnografía del indigenismo*, México, UIA/Plaza y Valdés.

- SANTIAGO Jiménez, Juventino (2010), *Ideologías lingüísticas sobre el uso y la socialización en Tamazulapam mixe, Oaxaca*, Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana, México, CIESAS.
- SÁNTIZ López, Emiliano (2008), *Etnografía del aula en las escuelas primarias del municipio de Oxchujk', Chiapas*, Tesis de Maestría en Antropología Social, San Cristóbal de las Casas, CIESAS-Sureste.
- SEDESOL (2006), *Encuesta Nacional sobre Niveles de Vida en los Hogares (ENNVIH) 2006*, en: <http://www.sedesol.gob.mx/> (consulta: 8 de octubre de 2009).
- UNAM-México Nación Multicultural (2010), *Informe de actividades 2010*, en: <http://www.nacion-multicultural.unam.mx/> (consulta: 6 de abril de 2011).