

**DERECHOS LINGÜÍSTICOS EN MÉXICO: REALIDAD Y UTOPIA**

**Dora Pellicer**

**Escuela Nacional de Antropología e Historia. México**

**"Prepared for delivery at the 1997 meeting of the Latin American Studies Association, Continental Plaza Hotel, Guadalajara, México, April 17-19, 1997**

## XX INTERNATIONAL CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION (LASA97)

### Derechos lingüísticos en México: Realidad y Utopía

Dora Pellicer  
Escuela Nacional de Antropología e Historia  
División de Posgrado

En las últimas décadas el tema de los derechos lingüísticos ha adquirido un lugar específico en el debate sobre el reconocimiento y la legitimación de la diversidad cultural de pueblos y culturas en el mundo. En esta comunicación presento de entrada los principios básicos que han venido orientando este debate y recupero su trayectoria histórica que, generada en Europa, muestra como una de sus constantes el reconocimiento de los derechos lingüísticos en el contexto de la educación. En un segundo momento abordo las demandas de los pueblos indígenas sobre sus lenguas y paso revista a la respuesta que han encontrado en la política indigenista de las autoridades mexicanas, la cual ha conservado una perspectiva occidental para los grupos minoritarios que exige actualmente una redefinición. Finalmente, a partir del texto de los Acuerdos de la Mesa de Derechos y Cultura Indígena de San Andrés Sacam Ch'en propongo una doble reflexión: reconocer el papel de la oralidad como una demanda de derecho lingüístico en la educación indígena y reconocer el papel de las lenguas indígenas en la educación de la sociedad mestiza.

#### Los derechos lingüísticos

Al hablar de derechos lingüísticos me situó en la dimensión del respeto, la legitimación y el mantenimiento de las lenguas de aquéllos pueblos que por razones de diverso orden - económicas, migratorias y demográficas, entre otras - son comunmente denominados minoritarios dentro de un territorio<sup>1</sup>. El derecho a comunicarse y expresarse en todos los contextos de su vida social, en aquella o aquellas lenguas con las que individual y colectivamente se identifican, le es negado a millones de seres humanos en virtud de imperialismos lingüísticos que actúan sobre más de 6000 lenguas, marginadas de la administración de la justicia, la educación formal, los servicios públicos y los medios de comunicación en el mundo de nuestros días<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Quisiera hacer dos precisiones iniciales: 1) El término *minorías* corresponde a una definición ambigua en la medida en que puede estar basada en una o varias de las siguientes características: a) presencia demográfica menor a la del resto de la población de un Estado, b) posición social no dominante, c) marcadas diferencias culturales con el grupo mayoritario o dominante, que pueden ser por religión o lengua o normas sociales y d) determinación de preservar dichas diferencias. En esta ponencia conservamos el nombre de *minorías* para referirnos a los pueblos indígenas de México como minoría numérica en el contexto de la nación y como grupos no dominantes con características culturales propias que desean ser conservadas. 2) Al iniciar este texto he evitado el empleo del término *lengua materna* - que es utilizado más adelante - porque podría interpretarse que sólo una lengua puede llenar el espacio de nuestra comunicación ya sea por cuestiones cronológicas - la primera lengua aprendida en el seno de la familia - ya sea por cuestiones de identidad - la sólo lengua capaz de expresar nuestro saber y nuestro sentir. Esta concepción tradicional deja de lado que en varias regiones del mundo es natural que los hablantes posean más de una lengua materna - los tanzaneses, por no ofrecer que un ejemplo - y en nuestra opinión, una concepción múltiple y dinámica de los derechos lingüísticos es la que mejor responde a la riqueza de los contactos culturales en el mundo de nuestros días.

<sup>2</sup> Cf. R. Phillipson, 1992,

No es fácil precisar aquéllo que debe ser considerado como fundamental e inalienable en materia de derechos lingüísticos particularmente cuando nos enfrentamos a su legislación en contextos históricos concretos. Sin embargo, entre las categorías que se esgrimen para situar la argumentación, los niveles de lo *individual* y lo *colectivo* y de lo *personal* y lo *territorial* parecen ser reconocidos como uno de los puntos obligados<sup>3</sup>. Phillipson, Ranut y Skutnabb-Kangas (1994) ubican en el nivel de los derechos individuales y universales: a) el que toda persona pueda identificarse positivamente con una lengua propia y sea respetada por aquéllos que no se identifican con ella; b) el que toda persona tenga tanto el derecho a recibir enseñanza en esa lengua como el derecho a usarla en los contextos oficiales y públicos del estado y c) el que toda persona tenga el derecho a aprender la lengua oficial del país de su residencia. Observamos que se trata en suma de un derecho al bilingüismo que en última instancia descansa en la *libertad de elección* individual. En el nivel de los derechos colectivos, los mismos autores postulan: a) el derecho de los grupos minoritarios a ser diferentes y, con ello, el derecho usar y desarrollar su o sus lenguas propias; b) el derecho al mantenimiento de sus lenguas en un marco de *autonomía* y c) el derecho a contar con el apoyo de los estados para administrar los asuntos internos del grupo en el campo de la cultura, la educación, la información y los asuntos sociales<sup>4</sup>.

La autonomía, a la que se hace mención es una de las formas posibles del principio de auto-determinación y requiere ante todo que un gobierno central esté dispuesto a compartir y delegar poder para respetar deseos y necesidades locales, dado que involucra políticas e intenciones tanto del estado como de los grupos de hablantes. Como cualesquiera de los derechos que intentan desde hace medio siglo ofrecer protección a la diversidad lingüística, una política lingüística que colabore a su mantenimiento, debe tomar en cuenta la formación social de cada pueblo indígena y sus demandas específicas. En este aspecto Edwards (1992), considera indispensable establecer tipos y grados posibles de autonomía sustentados en investigaciones que permitan trazar una rigurosa definición de las acciones autónomas, contando con amplia participación de las poblaciones implicadas.

Por otra parte, los derechos colectivos se vinculan con el principio de territorialidad que postula para cada lengua un área específica de ejercicio de derechos. Este principio es ya vigente en otros países pero ha dejado abiertos resquicios de ambigüedad que han dado lugar a interpretaciones controvertidas. Así por ejemplo, Taylor<sup>5</sup> ha tomado el ejemplo de la legislación quebequense para explicar en qué medida, para asegurar el mantenimiento de los derechos colectivos y territoriales del francés en esa provincia, se han impuesto restricciones a los derechos individuales. Priorizar los derechos individuales sobre los colectivos es, de acuerdo con Taylor, una perspectiva liberal que la legislación quebequense no comparte porque no garantiza la herencia de su lengua a las generaciones futuras<sup>6</sup>. No obstante a los ojos de Habermas<sup>7</sup> la teoría de los derechos excluye la posibilidad de que un grupo privilegie cualquier forma de vida a expensas de otro, dentro de un territorio nacional. Desde su punto de vista, la posición quebequense atenta contra la libertad de elección cultural de las generaciones ya que deja sin

---

<sup>3</sup> Cf. Rainer E. Hamel 1990, y R. Phillipson y T. Skutnabb-Kangas (eds.) 1994,

<sup>4</sup> Ibid. R. Phillipson, M. Ranut y T. Skutnabb-Kangas 1994, **Introduction**. pp.1-24.

<sup>5</sup> Charles Taylor, 1994

<sup>6</sup> "... the collective goals may require restrictions on the behavior of individuals that may violate their rights. For many nonfrancophone Canadians,[...], this feared outcome had already materialized with Quebec's language legislation." [...] "Those who take the view that individual rights come first, and [...] must take precedence over collective goals, are often speaking from a liberal perspective that has become more and more widespread in the Anglo-American world." [...] "Quebeckers [...] opt for a rather different model of a liberal society." Ibid. p. 55-59.

<sup>7</sup> Cf. J. Habermas 1994 pp. 107-148.

protección el derecho individual a perpetuar, transformar o inclusive romper conscientemente con sus tradiciones<sup>8</sup>.

Grin (1994), de su parte, ha propuesto un modelo teórico donde enfoca los derechos de las minorías inmigrantes en Europa argumentando los beneficios que la diversidad lingüística, sustentada en un rango amplio de derechos, puede ofrecer a toda sociedad - grupos minoritarios y mayoritario incluidos. Este autor postula la territorialidad como un espacio multilingüe - *territorial multilingualism* - en cuyo interior las lenguas guardan relaciones asimétricas de dos órdenes, ya sea definidas por un criterio estático puramente demográfico o, en términos dinámicos, por las relaciones de poder e influencia entre los grupos. Entonces, una lengua puede ser no sólo minoritaria sino que puede ser además una lengua amenazada cuando dentro del territorio opera un multilingüismo de tipo sustractivo. Para conjurar esta amenaza a la diversidad, Grin plantea la posibilidad de restringir los derechos lingüísticos de algunos grupos en favor de la *tolerabilidad* de otros, posición que se acerca notoriamente de aquélla de Taylor<sup>9</sup>.

En un intento por allanar el espinoso trecho que separa la postulación de los derechos territoriales y colectivos y su puesta en práctica, Fishman (1994), tomando como ejemplo la situación lingüística regional de la comunidad europea, estableció una neta diferencia entre igualdad etnolingüística, que reconoce los derechos lingüísticos de las minorías al interior del estado nacional, y democracia etnolingüística que hace manejables situaciones de alta complejidad comunicativa y permite legislar derechos lingüísticos en el contexto del estado, en el del sub-estado y aún en el internacional. La democracia etnolingüística recurre a una teoría de límites lingüísticos para delimitar y jerarquizar las funciones de las lenguas al interior de estos contextos, tomando en cuenta la co-ocurrencia de identidades y lealtades tanto nucleares como ampliadas. Fishman reconoce el problema que enfrenta el ejercicio de la igualdad lingüística para las lenguas del sub-estado y particularmente para las minorías subnacionales que se extienden a través de varias fronteras. Insiste sin embargo, en la obligación que tienen los estados de velar por su mantenimiento, al tiempo que alerta sobre las consecuencias culturales y sociales de la pérdida de cualquier lengua.

### **Trayectoria de los derechos lingüísticos.**

Podemos trazar los orígenes de la lucha política por la legitimación de los derechos de las minorías en dos momentos del pasado: a) el reconocimiento de los derechos de las minorías religiosas, en la Europa del siglo XVIII, el cual dió lugar a la reflexión sobre el conjunto de derechos civiles y políticos al interior del estado nacional; b) El Acta Final del Congreso de Viena, firmada en 1815, por siete potencias europeas que proponían la protección de las minorías nacionales<sup>10</sup>. Largo tiempo hubo de transcurrir, no obstante, para que se hiciera mención específica a los derechos lingüísticos de esas minorías, a pesar de que casi todas ellas eran simultáneamente minorías lingüísticas<sup>11</sup>. No fue ajeno a esta ausencia el mito que vincula el

---

<sup>8</sup> Ibid. p. 131-132 "In multicultural societies the coexistence of forms of life with equal rights means ensuring every citizen the opportunity to grow up within the world of cultural heritage and have his or her children grow up in it without suffering discrimination because of it. It means the opportunity to confront this and every other culture and to perpetuate it in its conventional form or **transform** it as well as the opportunity to **turn away** from his commands[...] by having made a **conscious break with tradition or even with a divided identity**". ( El énfasis es nuestro)

<sup>9</sup> "...the preservation of linguistic diversity may imply that the language rights of some groups [...] have to be curtailed. Grin 1994 en T. Skutnabb-Kangas y R. Phillipson (eds.) 1994, op.cit. p.38.

<sup>10</sup> Cf. T. Skutnabb-Kangas y R. Phillipson, 1994, pp. 71-110..

<sup>11</sup> Ibid. Un caso aislado que mencionan T. Skutnabb-Kangas y R. Phillipson es el de la legislación austriaca que en 1867, estableció parámetros para el reconocimiento de derechos para las minorías lingüísticas.

monolingüismo a la unidad nacional el cual tomó carta de naturalización en los estados europeos y se extendió a los países del continente americano independizados en el siglo XIX. Este mito tiene una larga trayectoria y estaba ya presente en la España de fines del siglo XV donde como destacara Illich (1981), la imposición de una sólo lengua para todos los grupos que habitaban dentro de las fronteras del estado fue un instrumento de política de gobierno. Tres siglos después se haría manifiesto en Francia (Balibar y Laporte, 1976) donde las libertades civiles que postulara la revolución se hicieron extensivas únicamente en francés, a pesar de que sólo era la lengua materna de de la mitad de la población. Estos procesos de unificación lingüística han elevado el valor de una lengua - en su contenido histórico, gramatical y literario - a costa de la marginalización y deslegitimación de las otras que a menudo han pasado a ocupar la designación de dialectos en un sentido no alejado de la esencia original del término entre los griegos, quienes con él designaban el habla de los bárbaros.

Los derechos lingüísticos de las minorías en Europa central y del este fueron objeto de atención en los Tratados de Paz auspiciados por la Liga de las Naciones, al concluir la Primera Guerra Mundial, aunque paradójicamente países signatarios, como Francia e Inglaterra, no ofrecieron derechos equivalentes a los grupos minoritarios dentro de sus territorios. Posteriormente a la Segunda Guerra, la Carta de las Naciones Unidas de 1945 y la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 se orientaron prioritariamente hacia un marco general de derechos dentro del cual plantearon la no-discriminación aduciendo razones de raza, color, sexo, religión y lengua, entre otras.

Por otra parte, las propias historias nacionales han conducido a algunos países europeos al reconocimiento lingüístico de aquéllas de sus minorías nacionales más establecidas y a la promulgación de Leyes que las hagan respetar. Así, Suiza se acogió al principio de territorialidad para reconocer los derechos de las cuatro comunidades lingüísticas autóctonas de su territorio, alemana, francesa, italiana y romanche pero sólo otorgó reconocimiento oficial a las tres primeras lo que ha contribuido grandemente al debilitamiento del romanche<sup>12</sup>. Bélgica, desde 1970, acepta que está constituida por tres comunidades - la francesa, la neerlandesa y la germanófona - donde el uso de las lenguas para asuntos judiciales y actos de autoridad pública se encuentra reglamentado por la Ley<sup>13</sup>. En 1978, la Constitución Española reconoció el carácter multilingüe y multicultural del estado español que quedó estructurado en un conjunto de 17 Comunidades Autónomas con Estatutos propios que sobrepasan los límites de una simple descentralización administrativa. Seis de las Comunidades Autónomas - Cataluña, Valencia, Islas Baleares, Galicia, País Vasco y Navarra - reconocen la existencia de una lengua propia, que en su ámbito comparte con el castellano el carácter de lengua oficial. Dicha co-oficialidad descansa en Artículos Constitucionales, que establecen el deber de conocer el castellano y el derecho de usarlo, y en Estatutos particulares de cada Comunidad que establecen el derecho de todos sus miembros a utilizar la lengua propia. Asturias, aunque no acordó el estatuto de lengua propia al bable, promueve a través de una Oficina de Política Lingüística su uso y difusión en los medios de comunicación y enseñanza. La Ley de Normalización lingüística de Cataluña, de 1983, acordó reconocimiento al aranés, la lengua peculiar del Valle de Arán, señalando que debe ser utilizado en los medios de comunicación social dentro del valle y que deben proporcionarse los medios que garantizan su uso y enseñanza<sup>14</sup>.

En los países nórdicos, en 1980, una crisis política obligó al gobierno noruego a examinar la situación legal y cultural de la población Sámi que habitaba en su territorio y a someter a

---

<sup>12</sup> Sobre las limitaciones de la política lingüística territorial en Suiza cf. Grin 1994 op.cit.

<sup>13</sup> Cf. F. Gauthier, J. Leclerc y J. Maurais 1993.

<sup>14</sup> Cf. M. Etxebarria Arostegui, 1996.

reformulación sus políticas hacia esta población. Cuatro años después, el corolario de dicha crisis dio como resultado el establecimiento del Parlamento Sami y la introducción de un adendo a la Constitución Noruega que señalaba con perentoriedad que las autoridades gubernamentales tomaran los pasos necesarios para permitir a los Sami de Noruega el desarrollo de su lengua, su cultura y su vida social<sup>15</sup>.

En la misma década se gestaron en Europa las primeras resoluciones regionales sobre derechos lingüísticos de minorías regionales e inmigrantes. Skutnabb-Kangas y Phillipson (1994) mencionan las resoluciones Arfe, 1981 y Kuijpers, 1987 del Parlamento Europeo que llamaban a los gobiernos nacionales y regionales a la promoción del uso de las lenguas minoritarias en sus respectivos territorios en el área de la educación, la administración local y los medios masivos. Ambos documentos condujeron a la promulgación de la Carta Europea para las Lenguas Regionales y Minoritarias, en 1992, la cual hubo de aclarar que la protección de las lenguas minoritarias no va en detrimento de las lenguas oficiales y la necesidad de aprenderlas, sino que es una contribución a la diversidad cultural. Infelizmente cada estado miembro del parlamento tuvo la posibilidad de modificar el texto lo que condujo a relativizar su obligatoriedad aduciendo prioritariamente a razones demográficas<sup>16</sup>.

Hasta aquí se observa que la trayectoria de la polémica y el reconocimiento de los derechos de las minorías sigue un trazo eminentemente occidental que se extiende de los países de la Europa central hacia sus foros regionales y, hasta después de la segunda guerra, hacia los organismos internacionales. Paradójicamente una misma nodriza ha alimentado las desigualdades del colonialismo y las demandas de igualdad lo que ha ocasionado que los derechos de las minorías hayan sido concebidos en respuesta a la situación europea la cual en varios aspectos es distinta y a la vez distante de la de otros hemisferios como el de Latino América.

En nuestro continente, la palabra de los pueblos indígenas en el plano de los derechos se manifestó partir de la segunda mitad de los años 70. Las conclusiones y recomendaciones del Primer Congreso de Pueblos Indios de Centroamérica, México y Panamá<sup>17</sup> en materia de educación recayeron esencialmente en el campo de las lenguas, al reclamar la inexistencia de "una educación autóctona bilingüe".

"1. No existe una educación autóctona bilingüe, sino una enseñanza oficial alienante que no toma en cuenta la realidad y el valor de lo indígena."

Visto lo anterior se recomendaba:

"1. Que la educación indígena sea bilingüe...y se mantenga en los diferentes niveles académicos."

"3. Que se oficialicen las lenguas indígenas en los diferentes niveles de enseñanza. "

"5. Que el indígena capacitado participe activamente en la planificación y desarrollo de los programas educativos."<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> Cf. O. Henrik Magga, 1994. pp. 219-233.

<sup>16</sup> De hecho a los ojos de Skutnabb-Kangas y Phillipson el documento más específico sobre el mantenimiento de la identidad étnica, cultural, lingüística y religiosa de las minorías nacionales es el del Encuentro de Copenhague en la Conferencia de la Dimensión Humana de la Seguridad y la Cooperación en Europa (CSCE) en 1990.

<sup>17</sup> Congreso que tuvo lugar en Ciudad de Panamá en Enero de 1977

<sup>18</sup> Documento mimeografiado que se cita a la letra en G. Bonfil Batalla (comp.) 1981 p. 361.

En el mes de julio del mismo año se produjo la Declaración de Barbados II elaborada por un grupo de antropólogos, junto con representantes de varias organizaciones indígenas que denunciaron la marginación económica y cultural a la que se veían sometidos los indios en la participación política, en el sistema educativo formal y en los medios masivos de comunicación.

### **Derechos indígenas y derechos lingüísticos en México**

Entre 1975 y 1979, tuvieron lugar en nuestro país tres Congresos Nacionales de Pueblos Indígenas a los que se añadieron las Declaraciones de Temoaya y Oaxtepec. Las demandas de derechos sobre la lengua, se orientaron de nuevo en ese período a la *educación bilingüe y bicultural* en el nivel básico y aparecen, en la Carta de Pátzcuaro de 1977 entretejidas con los problemas de la tierra, la impartición de la justicia y el derecho de autodeterminación ( Bonfil Batalla, 1981).

Podemos destacar en este período dos tendencias de las peticiones indígenas sobre sus lenguas: a) su circunscripción al campo escolar de la educación en todos sus niveles y b) su vinculación con las demandas de autodeterminación. El indigenismo oficial en el caso de México supo hábilmente capitalizar la primera de ellas y neutralizar las posibilidades de la participación indígena autónoma, para la segunda, cuando en 1978 creó dentro de la Secretaría de Educación Pública la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Cuatro años después, el artículo 21 del Reglamento Interno de dicha Secretaría le confirió la responsabilidad de organizar la *educación bilingüe bicultural* que institucionalizó el aprendizaje de la lectura y la escritura en la lengua materna indígena y la enseñanza del español como segunda lengua y propuso el acercamiento de la escuela con las comunidades indígenas con el fin de reducir la distancia entre la educación pública y los patrones culturales de educación propios de cada etnia<sup>19</sup>.

El desarrollo de este modelo de escuela tuvo necesidad de profesores indígenas que hubieran recibido preparación profesional como etnolingüistas, maestros o animadores culturales. La tarea que se les solicitó fue enormemente compleja. Comenzaba con el aspecto técnico de la construcción de alfabetos para lenguas que pertenecen a familias lingüísticas muy variadas y presentan una fuerte fragmentación dialectal. La colaboración de lingüistas con una sólida formación era indispensable si se tomaba en consideración la necesidad de un trabajo de la descripción sistemática de estas lenguas, sustentado en la investigación dialectológica. Se hacía igualmente demandante la participación de sociolingüistas capaces de identificar las manifestaciones de la variación social de cada lengua y de las actitudes que hacia su uso manifestaban los hablantes.

Los encargados de llevar a la práctica la educación bilingüe-bicultural no contaron con el tiempo que exigía el sustento académico de los programas porque tuvieron que dar respuesta a presiones de orden político que exigían al corto plazo la publicación de textos, en lenguas indígenas - lo mismo manuales de alfabetización que traducciones del informe presidencial - que permitieran ofrecer y sostener pruebas tangibles del éxito del proyecto. A los colaboradores indígenas se les solicitó la producción acelerada de todo tipo de obras bilingües bajo el supuesto equivocado de que hablar la lengua era condición suficiente para describirla y llevar a cabo el proceso de normalización de su escritura. A lo anterior se sumó la demanda de los libros de texto para la escuela primaria bilingüe la cual tuvo que resolverse con simples orientaciones para que los libros del programa oficial de la población hispanohablante fueran empleados con la guía oral

---

<sup>19</sup> Cf. Artículo 21 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (Fracción I) y (Fracción II), Marzo 26 de 1982.

del maestro, de quien se esperaba que explicara las lecciones en la lengua materna de los escolares indígenas.

Tampoco logró el programa consolidar el acercamiento a comunidades con historias sociolingüísticas particulares y diversas que se reflejaban en la variedad de sus expectativas educativas. Los censos llevados a cabo cada diez años no ofrecían más que una dicotomía general que separa las poblaciones en monolingües y bilingües. No obstante, los trabajos de investigación sobre el bilingüismo en México habían ya anteriormente apuntado la existencia de una gradación que va desde los bilingües en un español incipiente hasta aquellos hablantes que ya sólo comprenden su lengua indígena pero no la hablan<sup>20</sup>. El trabajo escolar y las funciones sociales de la escritura variaban igualmente entre las poblaciones que se mantenían relativamente aisladas y autosuficientes y aquéllas que interactuaban con el mercado nacional y el turismo o participaban activamente en procesos migratorios diversos. La imagen política a la que hubo de responder la educación bilingüe y bicultural no conciliaba con las demandas de tiempo y trabajo que significaba el establecimiento del vínculo entre la escuela y la comunidad y al cabo de seis años, el trabajo realizado en el marco de la DGEI fue objeto de severas críticas entre las que se indicaba: "...la escuela se ha constituido en un elemento ajeno a la comunidad, incapaz de generar cualquier tipo de cambio social..."<sup>21</sup>. De esta suerte la planificación de la educación bilingüe bicultural no alcanzó a dar atención a los espacios de presencia pública de las escrituras indígenas<sup>22</sup> que, fuera del salón de clase de la escuela rural sólo encontraban lugar en reducidos cotos literarios y en algunos suplementos bilingües en la prensa, limitados siempre a los escasos usuarios alfabetizados.

A pesar de sus magros resultados, la educación bilingüe bicultural ubicaba a México entre los países capaces de ofrecer respuesta a las peticiones de derechos indígenas que empezaban a tener una mayor presencia en la arena internacional como el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribus en Países Independientes, que fuera ratificado por México, en 1989<sup>23</sup> y la primera propuesta de Declaración Universal de Derechos Indígenas, de Naciones Unidas (ONU), en cuya elaboración colaboraron 380 representantes de organizaciones indígenas del mundo. El aspecto lingüístico de esta última es mencionado en los puntos 9 y 10 que establecen respectivamente:

“El derecho a desarrollar y promover sus propias lenguas, incluyendo una lengua literaria propia, y emplearlas para propósitos administrativos, jurídicos, culturales y otros.”

“El derecho a todas formas de educación en sus propias lenguas así como establecer, estructurar, conducir y controlar sus propios sistemas educativos e instituciones”.

Ese mismo año, la Comisión Nacional de Justicia para los Pueblos Indios de México del Instituto Nacional Indigenista de México (INI) propuso al ejecutivo un adendo al Artículo Cuarto de nuestra Constitución afin de otorgar reconocimiento a los derechos culturales de los pueblos indígenas. Aceptada por el Presidente de la República esta reforma se turnó a las Cámaras y al

---

<sup>20</sup> E. Haugen, 1950, pp. 271-290; R. Diebold, 1968 pp. 199-223.

<sup>21</sup> SEP / DGEI 1987. p.6.

<sup>22</sup> Sobre la problemática del espacio escolar y el espacio público de las escrituras indígenas se puede consultar a Bárbara Cifuentes y Dora Pellicer “La escritura como fenómeno sociocomunicativo y de norma” en **Colección pedagógica universitaria** 20-21 Enero-Mayo 1992.

<sup>23</sup> D. Pellicer, (en prensa)

cabo de un año, la “composición pluricultural” de la nación mexicana recibió el reconocimiento del poder legislativo<sup>24</sup>:

“La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado...”

La cuestión lingüística quedaba no obstante inmersa en el marco de las generalidades e imprecisiones comunes a las declaraciones políticas las cuales han demostrado que la promoción y mantenimiento de una lengua no se aseguran con el único recurso a decretos de reconocimiento nacional o internacional, ni siquiera con decretos de oficialización, como atestigua la debilidad operativa en el caso del maori en Nueva Zelandia que a pesar de su reconocimiento como lengua oficial, desde 1987, permanece excluído de los espacios públicos, de los medios y de la educación pública<sup>25</sup> o como en el caso del quechua en Perú cuya oficialización no ha contribuído a reducir su asimetría ante el prestigio de la lengua dominante<sup>26</sup>.

Ahora bien, debemos reconocer que la discusión orientada de manera particular a los derechos lingüísticos y a las acciones necesarias para legitimar un idioma minoritario y hacer valer sus derechos, es relativamente reciente. Con excepción de algunas reuniones esporádicas como el Simposio sobre derechos humanos lingüísticos de Tallin Estonia en 1981, donde Fishman plantea por primera vez su concepto sobre democracia etnolingüística, el problema de las lenguas había permanecido englobado, como un tema más, en el debate general de los derechos de las minorías. Sin embargo, la década de los 90 inaugura a una serie de reuniones centradas exclusivamente en el tema de las lenguas. Podemos mencionar entre otras las declaraciones académicas nacionales como el Pronunciamiento de la Linguistic Society of America: Statement of Language Rights<sup>27</sup> donde se propone que la sociedad americana de Estados Unidos cuente, con el derecho de mantener otras lenguas maternas además del inglés, incluyendo las de los nativos americanos y las de los inmigrantes, con el apoyo para su uso privado y público y con la oportunidad de aprender a hablar, leer y escribir el inglés. Los derechos sobre las lenguas están igualmente presentes en reuniones internacionales de grupos independientes que han plasmado sus principios en documentos como el de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos de Barcelona<sup>28</sup>, donde se enfatizó el reconocimiento de los derechos lingüísticos tanto individuales como colectivos - "Cada lengua es una realidad constituida colectivamente y es en el seno de la comunidad que se hace disponible para uso individual, como instrumento de cohesión, identificación, comunicación y expresividad creadora"<sup>29</sup> y se señalaron los espacios privado y público del ejercicio de esos derechos. Otro ejemplo son las ponencias de la Conferencia Internacional sobre Derechos Lingüísticos de Hong Kong, donde se colocó un acento de insistencia en dos factores ineludibles para el mantenimiento y la legitimación de las llamadas lenguas minoritarias: el apoyo a su transmisión intergeneracional, el cual exige que se les acuerden funciones sociales públicas, y su presencia en la educación donde deben ser a la vez

---

<sup>24</sup> Cf. C. Salinas de Gortari, *Iniciativa de decreto que adiciona el Artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para el reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos indígenas México*. 7 de Diciembre 1990.

<sup>25</sup> Káretu, T.S., 1994, pp. 209-210

<sup>26</sup> Rokwell, E., et al. 1989.

<sup>27</sup> Cf. versión fotocopiada del texto aprobado por el Comité Ejecutivo el 1-4-96.

<sup>28</sup> Cf. versión fotocopiada del documento aceptado el 6-6-96 para ser sometido a la consideración de la UNESCO.

<sup>29</sup> Ibid.p.13.

medio de instrucción y objeto de estudio<sup>30</sup>. En el plano de las lenguas indígenas, la Comisión de Educación, Cultura y Religión en las Resoluciones de la Primera Conferencia Continental de 500 Años de Resistencia Indígena en 1990<sup>31</sup> elaboró un texto muy explícito en cuanto a las medidas educativas que requiere el mantenimiento y promoción de las lenguas indígenas en el cual solicitaba que la educación bilingüe se extienda a la población mestiza, "dado que una de las razones por las cuales las lenguas indígenas se consideran obsoletas se debe a que no se ha integrado a [esta población] al conocimiento de estas lenguas".

### **Los Diálogos de San Andrés Sacam Ch'en**

Recientemente el respeto por el multiculturalismo ha sido planteado en nuestro país en el marco de los Diálogos de San Andrés Sacam Ch'en<sup>32</sup>. Ubicados en un escenario que contempla aspectos, jurídicos, económicos y políticos de la participación indígena en el país, representantes indígenas y mestizos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), miembros del legislativo constituidos en una Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) y representantes del gobierno federal entablaron negociaciones en una Mesa de Derechos y Cultura Indígena iniciada en Octubre de 1995, que concluyó cuatro meses más tarde después de tres fases de discusiones. la última de ellas, precedida por un Foro Nacional Indígena convocado en Enero de 1996 por el EZLN.

Considero importante un análisis del documento final de estos acuerdos porque aunque la cuestión de las lenguas no ocupó un lugar central en las discusiones, varios de ellos tienen implicaciones del orden lingüístico y las propuestas en materia de cultura y educación son susceptibles de una redefinición de *lo educativo* en materia de derechos de las lenguas indígenas por la vía de: a) la revitalización de las oralidades indígenas, paso previo imprescindible para el desarrollo de su cultura escrita y b) la participación lingüística de la sociedad mestiza en el espacio educativo.

#### ***El derecho lingüístico a la oralidad***

La tarea básica de la educación con tradición occidental pasa irremediamente por la introducción, el desarrollo y la apropiación de la escritura. El conocimiento alfabético se ha vuelto escolarmente hegemónico sacrificando en el proceso una parte sustancial de las culturas de tradición oral y desconociendo en el camino los derechos lingüísticos de los pueblos anclados en ella. Este sacrificio y este desconocimiento son graves en la medida en que la oralidad que permea la producción artística de estos pueblos, es el sustento primordial de una cultura escrita propia, que sobrepasa en mucho la escritura escolar a la que se han visto limitados los derechos de las lenguas minoritarias.

El acercamiento literario de Montemayor (1993) a las lenguas mayances y al zapoteco le ha permitido reconocer, a través del análisis melódico y tonal, grupos de versos que combinan distintas medidas: "la entonación en el rezo sacerdotal es esencial; el canto, el recitado melódico, el ascenso y descenso tonal inician o concluyen enunciados, sugiriendo una 'marca' que puede

---

<sup>30</sup> Cf. Tove Skutnabb-Kangas (versión preliminar, 1996), p. 3: " (mother) language learning [...] has to continue at least into young adulthood, for many functions throughout life[...] in formal education, much of the more formal language learning which early happened in the community must happen in schools. [...] I would in fact not hesitate in calling **educational language rights the most important of linguistic human rights** if we are interested in maintaining linguistic and cultural diversity in our planet."

<sup>31</sup> En T Skutnabb-Kangas y R. Phillipson op.cit. Appendix pp. 397-398.

<sup>32</sup> Estos diálogos tuvieron como antecedente el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Enero de 1994 y en sus defrentes fases han demandado la construcción de una nueva relación entre los pueblos indígenas y el gobierno, asentada en el derecho al multiculturalismo y la justicia social.

guiarnos para escucharlo no como prosa, sino como un orden versificado"<sup>33</sup>. Por su parte, el conjuro, el encantamiento y la plegaria de curanderos son géneros "que llegan a alcanzar dimensiones poderosas como compendio de conocimiento, y de virtud de *mando* de *poder* de la lengua... se trata de discursos poderosos que vigorizan cada palabra para imponerse sobre otras fuerzas."<sup>34</sup>

Montemayor ha destacado igualmente el estilo prosístico del zapoteco que se manifiesta en las cláusulas amplias moduladas y abiertas de los discursos civiles ceremoniales que sólo pronuncian los que "saben más"<sup>35</sup> y se ha maravillado con la *ars combinatoria* de su composición narrativa que, como los otros géneros, pone en juego todos los recursos de las lenguas: fonológicos, rítmicos, acentuales, tonales, morfológicos, léxicos o sintácticos. Su análisis del arte oral indígena ofrece una perspectiva complementaria a los estudios lingüísticos y antropológicos de las últimas tres décadas como son los de Sherzer (1986), entre los indios kuna de Panamá, los de Gossen (1979) entre los chamula y en otra perspectiva reciente, la recopilación de adivinanzas nahuas antiguas y modernas llevada a cabo por A.G. Ramírez, J.A. Flores y L. Valiñas (1992).

Toda esta riqueza de la creación oral ha sido el sustento de escritores indígenas que han ido a la búsqueda de las fuentes literarias desandando la historia para recuperar la trayectoria artística de la lengua y apoyar en ella su creatividad actual. ( M. A. May May, 1993; V. de la Cruz, 1984; N. Hernández , 1989 ).

Sin embargo, la práctica y recreación literaria oral que sirve de alimento a la escrita no se ha integrado al espacio educativo, tan privilegiado por los derechos lingüísticos. En el marco de las culturas de tradición oral, éstos se han visto reducidos al derecho a la escritura alfabética. Las dificultades técnicas de la escritura de una lengua ágrafa que, del nivel ortográfico al gramatical, deben concurrir para su estandarización, han cooptado el trabajo de los lingüistas en la misma medida en que la ideología de la alfabetización ha cooptado el interés de los gobiernos y la adquisición de la lecto-escritura, el de los maestros y psicolingüistas. Las redes culturales tejidas por la oralidad y los recursos futuros de esa oralidad se desdibujan totalmente en las demandas textuales de los derechos lingüísticos de las minorías, muy probablemente porque dichas minorías han sido concebidas a la luz de las europeas.

Aquellas de nuestras minorías que participaron en los Diálogos de San Andrés Sacam Ch'en, si bien no enfrentaron la problemática particular de la oralidad en la educación, hicieron pronunciamientos y plantearon propuestas y compromisos, que son susceptibles de redefinir el marco de los derechos lingüísticos en la educación. En el texto de las Propuestas conjuntas que el Gobierno Federal y el EZLN se comprometieran enviar a las Cámaras leemos:

"...Se establece como potestad de las entidades federativas, **en consulta con los pueblos indígenas, la definición y desarrollo de programas educativos con contenidos regionales**, en los que deben **reconocer su herencia cultural**. Por medio de la acción educativa será posible asegurar el uso y desarrollo de las lenguas indígenas, así como **la participación** de los pueblos y comunidades de conformidad con el espíritu del Convenio 169 de la OIT."<sup>36</sup>

---

<sup>33</sup> C. Montemayor ( 1993) *Notas sobre las formas literarias de las lenguas indígenas* en C. Montemayor (coord.) **Situación actual y perspectivas de las lenguas indígenas**, México: Consejo nacional para la Cultura y las Artes. pp 82.

<sup>34</sup> Ibid. p. 84

<sup>35</sup> Ibid. p. 88.

<sup>36</sup> Propuestas Conjuntas que el Gobierno Federal y el EZLN se comprometen a enviar a las Instancias de Debate y decisión nacional, Correspondientes al punto 1.4 de las reglas de Procedimiento en **Nunca más sin nosotros** p. 48.

El planteamiento anterior puede traducirse en una oportunidad para que los miembros de las poblaciones indígenas reflexionen sobre las tareas de la escuela y ubiquen en ellas el reconocimiento y conocimiento de su lengua, de su vigor creativo y de las tradiciones orales en que éste se manifiesta. Las posibilidades de entablar una discusión seria y bien fundamentada sobre el estudio de las dimensiones literarias de la lengua y sobre su enseñanza y práctica se recuperan igualmente en los Compromisos para Chiapas de los gobiernos del Estado y Federal y el EZLN<sup>37</sup> donde los incisos c, d, y e pueden conducir a la introducción del quehacer cultural indígena como un derecho lingüístico en la educación:

- "c) el Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus **saberes, tradiciones** y formas de organización;
- d) respetar el **quehacer educativo** de los pueblos indígenas dentro de su espacio cultural;
- e) que en la organización y formulación de los planes y programas de estudio **tengan participación prioritaria los pueblos indígenas**, en lo que se refiere a **contenidos regionales y sobre diversidad cultural**."

Postulados de este orden influyen en la concepción de los derechos indígenas siempre y cuando aquéllos a quienes conciernen valoren sus prácticas orales y les otorguen un lugar prioritario en la revitalización de su lengua. No obstante, evitar el sometimiento al binomio educación-escritura no cae en la obviedad por ser el prestigio de la escritura, particularmente la alfabética, una herencia de siglos que, entre otros efectos contribuyó de acuerdo con Mignolo (1993)<sup>38</sup> a la colonización de las lenguas indígenas en el marco de la conquista espiritual de sus hablantes. Pero si la historia de la escritura nos documenta ampliamente sobre su papel imperial no debemos olvidar que la etnografía de la escritura registra con similar amplitud la persistencia de la incorporación de las prácticas culturales de la oralidad en los eventos de escritura ( Heath, 1983; Duranti y Ochs, 1986)<sup>39</sup>. No es imposible entonces proponer un real ejercicio de los derechos lingüísticos en el marco de un nuevo modelo de educación plantado en las prácticas y la cultura de la oralidad.

### *Educación indígena de la sociedad mestiza*

Los primeros párrafos del Pronunciamiento Conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviarán a las Instancias de Debate y Decisión Nacional- al que más adelante haremos mención con las siglas PCGF/EZLN<sup>40</sup> hacen una sanción de las políticas integracionistas y un llamado a superarlas, no con una política cultural bondadosa, sino con un cambio social:

---

<sup>37</sup> Compromisos para Chiapas de los gobiernos del Estado y Federal y el EZLN correspondientes al punto 1.3 de las Reglas de Procedimiento. Ibid. p. 66.

<sup>38</sup> W. Mignolo 1993, pp 171-199.

<sup>39</sup> Sh. B. Heath, 1983; A. Duranti y E. Ochs 1986 pp 213-232.

<sup>40</sup> Este documento contiene los acuerdos a los que se llegó en la última mesa de Trabajo en febrero de 1996. Cf. **Nunca más sin nosotros**. Acuerdos de la Mesa de Derechos y Cultura Indígena entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el Gobierno Federal, San Andrés Sacam Ch'en de los Pobres, febrero 1996

"[La historia...] . Confirma que ( los pueblos indígenas) han persistido frente a un orden jurídico cuyo ideal ha sido la homogeneización y la asimilación cultural. [...]

[...]Se requiere una nueva política de Estado[...] que impluse acciones para la elevación de los niveles de bienestar desarrollo y justicia de los pueblos indígenas[...]

Se requiere el concurso de todos los ciudadanos y organizaciones civiles, que el actual gobierno federal se compromete a propiciar [...] para desarrollar una **cultura de la pluralidad y la tolerancia** que acepte (de los pueblos indígenas) sus visiones del mundo, sus formas de vida y sus conceptos de desarrollo[...]

Se requiere la participación de los pueblos indígenas [...] para que sean los actores fundamentales de las decisiones que afectan su vida[...]"<sup>41</sup>

Textualmente, el giro político que aquí se esboza involucra por una parte, la asignación de nuevos roles a los mexicanos en su conjunto dentro de una *cultura de la pluralidad y la tolerancia* y por otra, la participación indígena. En apoyo a esta última, se reconoce más adelante la categoría de *pueblo indígena* así como sus derechos de libre determinación "...en un marco constitucional de autonomía"<sup>42</sup>. Por su parte las Propuestas conjuntas que el gobierno federal y el EZLN se comprometen a enviar a las instancias de debate y decisión nacional<sup>43</sup> preven la creación del nuevo marco jurídico que deberá establecer la relación entre los pueblos indígenas y el Estado<sup>44</sup> y ofrecen reconocimiento a la territorialidad del pueblo indígena:

" Las legislaturas de los estados podrán proceder a la **remunicipalización de los territorios** [...].

Se propone la **integración del municipio con población mayoritariamente indígena**, no como diferente del municipio, sino como aquel [...] que permita [...] la participación indígena en su composición e integración [...]"<sup>45</sup>

No es la intención del documento poner en relieve los efectos del nuevo marco jurídico sobre las lenguas por lo que únicamente se destaca de manera muy general el derecho a: "promover sus lenguas y culturas, así como sus costumbres y tradiciones tanto políticas como sociales, económicas, religiosas y culturales..."<sup>46</sup> y quedan todavía por definir las implicaciones del reconocimiento de autonomía y territorialidad para el ejercicio de los derechos lingüísticos. Siguiendo la tónica tradicional, es en el espacio educativo donde han quedado más claramente expresadas las demandas lingüísticas. En el Documento de los Asesores e Invitados del EZLN, elaborado en la segunda fase de la Mesa de Derechos y Cultura Indígena en Noviembre de 1995, se hicieron tres reclamaciones educativas y lingüísticas específicas la última de las cuales dice:

---

<sup>41</sup> Ibid. p. 20.

<sup>42</sup> Cf. **Nunca más sin nosotros** op.cit. p. 23.

<sup>43</sup> Ibid. pp 37-67.

<sup>44</sup> *Propuestas conjuntas que el Gobierno federal y el EZLN se comprometen a enviar a las instancias de debate y decisión nacional...* **Nunca más sin nosotros** op.cit. pp. 37-56.

<sup>45</sup> Ibid. p. 40.

<sup>46</sup> Ibid. p. 44.

“Que **los mestizos** tengan la obligación de obtener un **conocimiento básico** de la lengua indígena hablada en la zona donde viven.”<sup>47</sup>

Es nuestra opinión que este reclamo no sólo reduciría la asimetría motivada por la necesaria enseñanza del español en la escuela indígena sino que podría significar una importante proyección en la concepción de los derechos lingüísticos siempre y cuando se suprima el carácter de *obligatoriedad* que marca el texto y se postule como un *derecho* de la sociedad mestiza.

El documento posterior del PCGF/EZLN mantiene esta interpretación de los derechos lingüísticos cuando señala:<sup>48</sup>

"Se estima necesario elevar a rango constitucional el **derecho de todos los mexicanos a una educación pluricultural** que reconozca, difunda y promueva la historia, costumbres, tradiciones y, en general, la cultura de los pueblos indígenas, raíz de nuestra identidad nacional."  
[...]"El conocimiento de las culturas indígenas es enriquecimiento nacional y un paso necesario para eliminar incomprensiones y discriminaciones hacia los indígenas."<sup>49</sup>

Sin embargo, el reconocimiento de la pluralidad tiene que construirse tomando en cuenta las diferencias del valor social de las lenguas, problema que queda esbozado en el siguiente compromiso:

"El gobierno federal promoverá las leyes y las políticas necesarias para **que las lenguas indígenas de cada estado tengan el mismo valor social que el español** y promoverá el desarrollo de prácticas que impidan su discriminación en los trámites administrativos y legales."<sup>50</sup>

La intención expresada de valoración lingüística se enfrenta al prestigio adquirido del español, que se ha identificado desde la época colonial con el poder y con el saber. No debe olvidarse que el rango desigual de las lenguas de México se ha construido a lo largo de una historia ajena a la democracia lingüística lo que explica que la tolerabilidad al uso de la lengua del Estado sea mayor a la del uso de las lenguas indígenas, a menudo por parte del propio grupo nativo. Por siglos la pluralidad lingüística se ha considerado indeseable dando lugar a creencias y actitudes que han desembocado en una conciencia sociolingüística favorable al monolingüismo del español. Entre la sociedad mestiza no sólo se ha asumido la inferioridad de las lenguas de origen prehispánico sino que se teme que la pluralidad lingüística actúe en desmedro de la unidad nacional. Promover que las lenguas indígenas "tengan el mismo valor que el español" requeriría que la diversidad de las lenguas de México sea aceptada como un beneficio que debe recibir legitimidad sin que ésta se perciba como una amenaza a la integridad del Estado.

---

<sup>47</sup> Ibid Documento de los asesores del EZLN. Sistematización de propuestas. En **Ce-Acatl** 74-75 p. ix . El énfasis es nuestro.

<sup>48</sup> "Pronunciamento conjunto que el gobierno federal y el EZLN enviarán a las instancias de debate y decisión nacional, correspondientes al punto 1.4 de las reglas de procedimiento." en **Nunca más sin nosotros**, op.cit. pp. 37-67.

<sup>49</sup> Ibid. p. 47.

<sup>50</sup> **Nunca más sin nosotros** op.cit. p. 47

En este cambio de consciencia lingüística juega un papel no despreciable la educación de la población mestiza. De ahí la pertinencia de promover el contacto del monolingüe hispanohablante con el conocimiento de alguna de las lenguas que se hablan en su territorio particularmente en estados donde éstas ocupan un espacio demográfico relevante como Yucatán y Quintana Roo donde sumados ambos estados el 69% la población es hablante de maya; Oaxaca, donde el 37% habla zapoteco, o mixteco, o mazateco, o chinanteco, o mixe, o chatino, o amuzgo, o triqui, o cuicateco, o huave, o chontal o náhuatl, así como Chiapas donde el 25% de la población tiene como lengua materna el tzeltal, o el tzotzil, o el chol, o el zoque, o el tojolabal, o el kanjobal, o el mame, o el maya o el zapoteco.

Precisamente el texto de de *Acciones y medidas para Chiapas*<sup>51</sup>, recupera puntualmente este aspecto educativo:

"Se recomendará a instancias nacionales la revisión de programas, libros de texto y materiales didácticos destinados **a los niños mexicanos** para que reflejen y propicien el respeto hacia la pluralidad cultural de nuestro país. Incluir en la educación de la población no hablante de lenguas indígenas, **elementos básicos de alguna lengua indígena** de la región. Las monografías estatales incorporarán **elementos básicos de lenguas indígenas** características de sus regiones."<sup>52</sup>

Advertimos la intención nacional y no puramente local del texto y la reiteración que abarca a "los niños mexicanos" en su conjunto y no solamente a los indígenas. No obstante notamos igualmente que se sustituyó el término "conocimiento", contenido en el documento de los asesores, citado más arriba, por el de "elementos básicos" lo que reduce sustancialmente su contenido lingüístico y sus posibilidades de ampliar los márgenes de la ideología lingüística mestiza.

En el mundo mestizo, las lenguas indígenas han permanecido hasta la fecha como un conocimiento exclusivo de lingüistas, antropólogos y etnólogos. Son desconocidas para el resto de los mexicanos hispanohablantes que en esta ignorancia no las ubican como parte de nuestro acervo cultural y a menudo ni siquiera las reconocen como lenguas sino que las llaman "dialectos" con la connotación de hablas ágrafas e inferiores al español. Hasta el momento actual la educación bilingüe sólo se ha planteado para el mundo indígena. En este sentido responde al planteamiento occidental de los derechos de las minorías que fatalmente conducen a una asimetría lingüística: el bilingüismo para el más débil - derecho a la lengua propia y necesidad de la lengua mayoritaria - y el monolingüismo para el grupo hegemónico.

### Conclusiones

Llama la atención que a pesar de que buena parte de aquellas Constituciones del mundo que incluyen cláusulas sobre las lenguas abarcan la legislación, la impartición de la justicia, la creación y difusión culturales, el comercio, los medios masivos y la educación sea esta última la que aparece como el terreno privilegiado del ejercicio de los derechos lingüísticas. El hecho de que éstos hayan sido pensados en el marco de la realidad europea explica en cierta medida esta orientación pero hace necesario su replanteamiento a partir de la trayectoria de las lenguas y de los pueblos indios americanos.

---

<sup>51</sup> "Acciones y medidas para Chiapas. Compromisos y propuestas conjuntas de los gobiernos del estado y federal y el EZLN "en **Nunca más sin nosotros**, pp. 68-80.

<sup>52</sup> Ibid. p. 76 . El énfasis es nuestro.

Una redefinición de los derechos lingüísticos en la educación, puede ser esbozada a partir de las aportaciones de las tres fases de La Mesa de Derechos y Cultura Indígena en San Andrés Sacam. Ch'en donde el reconocimiento de la categoría de pueblos indígenas y el abordaje de un nuevo marco jurídico recupera el lugar histórico de estas culturas que a lo largo de cuatro siglos había sido fragmentado e ignorado.

En esta ponencia hemos orientado la atención hacia dos posibles derivaciones lingüísticas de los acuerdos. Una de ellas destaca la omnipresencia de la oralidad en la construcción y expresión del pensamiento y la cultura indígenas y señala la necesidad de integrarla como constitutiva de los derechos lingüísticos en la educación. La otra, propone y justifica el derecho a ser educado en la lengua materna y a aprender una segunda lengua del país o la región; lo anterior, tanto para la sociedad indígena - que tiene el derecho de estudiar su lengua materna y ser intruida en ella, además del derecho de aprender el español - como para la mestiza - que además de estudiar el español y ser instruída en él tendría el derecho de recibir la enseñanza de una lengua indígena de su país.

Esta propuesta bilateral de bilingüismo escolar puede ser recibida con una fuerte carga utópica si se piensa únicamente en términos de una racionalidad utilitaria de comunicación, desconociendo su potencial en términos de conocimiento y de apertura de las conciencias lingüísticas. Acercarse al estudio de una lengua de cualquiera de nuestras once familias: hokano coahuilteca, chinanteca, otopame oaxaqueña, huave, totonaca, mixe, maya, yutoazteca, cuicatleca y purépecha es una llamada al respeto frente a la complejidad de su gramática, un desafío a la tarea de distinción y reproducción de su forma oral y una respuesta a la curiosidad por aprender, desde ella, concepciones no occidentales del mundo. Una lengua indígena puede alimentar el interés frente a sus sistemas de numeración o llamar la atención hacia a sus clasificadores. Es finalmente, una invitación al asombro creativo, frente a sus recursos literarios: los paralelismos de anáforas y metonimias, los difrasismos y muchos otros. No sin razón una propuesta semejante aparece, desde hace más de una década, en la el Acuerdo 66 de nuestra Ley Federal de Educación donde se estableció que los objetivos pedagógicos de la enseñanza de una lengua adicional a la lengua materna podían ser alcanzados con la enseñanza de una lengua otra que el español fuera ésta indígena - llamada vernácula en el texto - o extranjera<sup>53</sup>:

"...los propósitos pedagógicos que se persiguen a través de la enseñanza de una lengua extranjera se cumplen íntegramente con la enseñanza d una lengua adicional al español tanto si se trata de una **lengua vernácula** como de una lengua extranjera..."

---

<sup>53</sup> **Diario Oficial**, Acuerdo 66 a la Ley federal de Educación.. p. 11 Marzo 26, 1982, p.11. El énfasis es nuestro.

## Bibliografía

- Balibar, R., y D. Laporte, 1976, **Burguesía y lengua nacional** , Barcelona: Avance.
- Bonfil Batalla G., (comp.) 1981, **Utopía y Revolución**, México: Nueva imagen
- Ce-Acatl** 74-75, 1995, México: Centro de estudios antropológicos, científicos, artísticos, tradicionales y lingüísticos.
- Cifuentes, B. y D. Pellicer, 1992 *La escritura como fenómeno comunicativo y de norma en Colección pedagógica universitaria*, enero-junio 1992, México: Universidad veracruzana. Pp157-172.
- De la Cruz V., 1984, **La flor de la palabra, antología de la literatura zapoteca**, México: Premiá
- D. Pellicer, (en prensa) “*Derechos lingüísticos y educación plural en México*” en **Políticas lingüísticas en México**, Centro de Investigación en Ciencias y Humanidades, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Duranti, A. y E. Ochs 1986, *Literacy instruction in a Samoan village* en B. Schieffelin y P. Gilmore (eds.) **The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives**, Norwood, NJ. : Ablex Publishing Company. pp 213-232.
- Etxebarria Arostegui, M. 1996, **El bilingüismo en el Estado español**, Bilbao: Ediciones FBV, S.L.
- Gauthier, F. J. Leclerc y J. Maurais 1993, **Langues et constitutions**, Québec: Les publications du Québec
- Grin, F., *Combining immigrant and autochthonous language rights*, 1994 en T. Skutnabb-Kangas y R. Phillipson (eds.) 1994, pp.38 - 48.
- Gossen, Gary, 1979, **Los chamula en el mundo del Sol, tiempo y espacio en una tradición oral maya**, México; INI
- Habermas, J. 1994, “*Struggles for Recognition in the Democratic Constitutional State*”in A. Gutman (ed.) **Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition. Charles Taylor**. pp. 107-148.
- Hamel, Rainer E., 1990, *Lenguaje y conflicto interétnico en el derecho consuetudinario y positivo* en R. Saravenhagen y D. Iturralde (comps.) **Entre la Ley y la Costumbre**, México: Instituto Indigenista Interamericano e Instituto Interamericano de Derechos Humanos.pp 205-230
- Haugen, E. 1950, “*Problems of bilingualism*” **Lingua** Num. 2. pp. 271-290; R. Diebold, R.A. jr., 1968 “*Incipient bilingualism*” in D. Hymes (ed.), **Language Culture and Society. A reader in Linguistics and Anthropology**, Cambridge Mass.: Cambridge University Press pp. 199-223.
- Heath, Sh. B. 1983, **Ways with words**, Cambridge, USA: Cambridge University Press;
- Hernández N., 1989 **Así habló el ahuehuate** , México: Papel de envolver / Universidad . Veracruzana.
- Kāretu, T.S., *Māori language rights in New Zealand* en T. Skutnabb-Kangas y R. Phillipson (eds.) 1994, pp. 209-218.

- Magga, O. H., 1994, *The Sámi Language Act*, en T. Skutnabb-Kangas y R. Phillipson (eds.) pp. 219-233.
- May May, M. A., 1993, *Los talleres de literatura maya, una experiencia nueva en Yucatán* en C. Montemayor (coord.) **Situación actual y perspectivas de las lenguas indígenas**, México: Consejo nacional para la Cultura y las Artes, pp. 173-196.
- Mignolo, W., 1993, *Teorías renacentistas de la escritura y la colonización de las lenguas nativas* en **Primer Simposio de Filología Iberoamericana**, Sevilla: 1992. pp 171-199.
- Montemayor, C. 1993, *Notas sobre las formas literarias de las lenguas indígenas* en C. Montemayor (coord.) pp 82.-101.
- Nunca más sin nosotros**, 1996, México: Juan Pablos Editor, Serie Jetien Karem.
- Phillipson, R., 1992, **Linguistic imperialism**, Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R., M. Ranut y T. Skutnabb-Kangas 1994, **Introduction** en Skutnabb-Kangas, T. y R. Phillipson (eds.) 1994, pp.1-24.
- SEP / DGEI **Modelo de Educación Rural e Indígena**, México: SEP /DGEI, 1987.
- Ramírez, A. Flores, J.A. y Valiñas L.,1992, **Se tosaasaanil, se tosaasaanil. Adivinanzas de ayer y hoy**, México: CIESAS / INI.
- Rockwell, E. R. Mercado, D. Pellicer et al. 1989, **Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas**, Lima-Puno: Programa de educación bilingüe de Puno.
- Sherzer, J., 1987, **Kuna ways of speaking**, Austin: The University of Austin.
- Skutnabb-Kangas, T. y R. Phillipson (eds.) 1994, **Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic discrimination**. Berlín/New York: Mouton de Gruyter.
- Skutnabb-Kangas, T. y R. Phillipson, 1994, “*Linguistic human rights, past and present*” en T. Skutnabb-Kangas y R. Phillipson (eds.) pp. 71-110.
- Skutnabb-Kangas, T., (versión preliminar, 1996) *Human rights and language wrongs: a future for diversity?* en **International Conference on Language Rights**,
- Taylor, Ch., 1994, “*The politics of recognition*” en A. Gutman (ED>) **Multiculturalism**, Princeton, New Jersey: Princeton University Press. pp. 25-73.