



México Interdisciplinario / Interdisciplinary Mexico

ISSN 2193-9756



XXIV. EDUCACIÓN EN MÉXICO

2023/2, año 12, n° 24, 116 pp.

Editor: **Tanius Karam Cárdenas**

DOI: 10.23692/iMex.24

¿Educación para todos? Pueblos originarios y educación en México

(pp. 66-89; DOI: 10.23692/iMex.24.5)

Julia Montemayor Gracia
(Universität des Saarlandes, Saarbrücken)

Abstract:

In this contribution, we will focus on education for indigenous peoples in Mexico, its characteristics and current challenges, from different angles. Starting from a brief overview of language and education policy in relation to indigenous peoples at the international level and its repercussions at the national level over time, we will then focus on one of the areas with the largest indigenous population in all of Mexico, the Yucatecan peninsula. We will complement education-related parameters and data compiled in recent studies and statistics, such as the 2020 Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI 2020a y 2020b), with extracts from interviews in Yucatán, Campeche and Quintana Roo. We will conclude with some reflections on the scope, challenges and perspectives in the education sector for the indigenous population and the effects they may have on the vitality of Mexican indigenous languages.

Key words: indigenous education, language rights, linguistic diversity, Yucatecan peninsula, multilingualism, linguistic vitality



Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)

Website:

www.imex-revista.com

Editores iMex:

Vittoria Borsò, Frank Leinen, Guido Rings, Yasmin Temelli

Redacción iMex:

Hans Bouchard, Bianca Morales García, Emiliano Garcilazo, Ana Cecilia Santos, Stephen Trinder

¿Educación para todos?

Pueblos originarios y educación en México

Julia Montemayor Gracia

(Universität des Saarlandes, Saarbrücken)

1. A modo de introducción: una mirada global a la situación lingüística en México

México es un país genuinamente multilingüe, con una variedad extensa y rica de culturas, lenguas y hablantes. Con sus más de 126 millones de habitantes, es a la vez el país con más hispanohablantes y uno de los países con más diversidad lingüística y cultural a nivel mundial, contando con aproximadamente 7,4 millones de hablantes de una lengua autóctona (INEGI 2020a). La heterogeneidad lingüística y cultural ha caracterizado a México desde antes de la conquista y el periodo colonial, y los constantes contactos lingüísticos y culturales siguen caracterizando al país en la actualidad. La relación entre el español y las lenguas autóctonas es asimétrica, la diversidad de lenguas y el número de sus hablantes disminuyen a un ritmo creciente, mientras que la relevancia del español (y también del inglés, especialmente en la península yucateca) aumenta debido a su posición económica, política y social y, por lo tanto, su valor funcional. Las cifras del último censo demuestran el desplazamiento de las lenguas originarias: mientras que en 2010 el 6,7% de la población mexicana se declaraba hablante de una lengua indígena, en 2020 esta cifra se redujo al 6,2% (INEGI 2020b). A la vez, la tasa de las personas que no hablan español pasó de 1.096.512 en 2010 a 865.972 en 2020 (INEGI 2020c).

A pesar de su diversidad cultural y lingüística, México tiene un sistema político-lingüístico y educativo que se ha enfocado tradicionalmente sobre todo en una sola lengua, en el español, o en cuanto al aprendizaje de lenguas adicionales, en el inglés. En este contexto, se observa un desequilibrio marcado entre la valoración¹ de lenguas internacionales de prestigio como el español o el inglés (con una amplia gama de funciones y un radio de comunicación prácticamente illimitado, que se asocian con el avance social, el progreso económico y la prosperidad) y la estigmatización de las lenguas originarias y sus hablantes (cf. INALI 2022: 10).² Tanto en la Constitución Política de México (2001) como en la Ley General de Derechos

¹ Cf. acerca del capital lingüístico y del valor que tienen los idiomas en el mercado lingüístico Bourdieu (1984: 20), en cuanto al maya yucateco Montemayor Gracia (2017: 259-273).

² Velázquez y Terborg (2018: 93) subrayan por ejemplo en un estudio actual sobre la representación mediática del indígena mexicano la existencia de estereotipos, partiendo "de la idea de que se percibe a estos grupos casi como comunidades aparte, como si el México actual estuviera constituido por mexicanos e indígenas y no

Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLP 2003, cf. apartado 2.2) se establece que queda prohibida la discriminación motivada p. ej. por origen étnico o lingüístico, sin embargo, la discriminación es "el factor que más presión ha ejercido sobre las poblaciones indígenas" y que se puede considerar como factor importante propiciando el desplazamiento lingüístico en México, mencionado arriba (Canuto Castillo 2013: 37s.). Otros factores determinantes para el desplazamiento lingüístico y la creciente asimilación de la población autóctona son la expansión masiva del sistema de transporte (y en el caso de la península de Yucatán el desarrollo turístico de la región) y con ella la creación de múltiples contactos tanto con el español como con el inglés, la migración masiva a los centros urbanos, la llegada de los medios de comunicación y la amplia difusión del sistema escolar y, estrechamente relacionado con ello, la castellanización (cf. Zimmermann 1996: 314).

Desde la introducción de la enseñanza obligatoria en 1917 (cf. Zimmermann 1996: 315), tratar el multilingüismo en México ha formado parte de los retos más grandes del sistema educativo. Con sus 11 familias lingüísticas, 68 lenguas ("agrupaciones lingüísticas") y sus 364 variedades lingüísticas ("variantes lingüísticas") (INALI 2008), el país dispone de una multitud de constelaciones lingüísticas que tienen su impacto a múltiples niveles. En el transcurso del tiempo, ha habido diversos cambios, reformas e intentos de mejora, con la intención de garantizar o facilitar el acceso a la educación gratuita a todas las personas en México, siendo la educación una clave para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, para poder avanzar económicamente e influyendo directamente a nivel social en el proceso de combatir desigualdades e injusticia social, pobreza, analfabetismo o discriminación. Como subrayan las Naciones Unidas (2022): "[l]a educación es el fundamento básico para la construcción de cualquier sociedad. Es la inversión única que los países pueden realizar para construir sociedades equitativas, saludables y prósperas". Mas cuando se miran los alcances de los esfuerzos que ha habido en México hasta la fecha, hay que reconocer que este largo proceso aún no ha concluido (cf. apartado 2). El ejemplo del sector educativo pone de relieve un problema central: además de la falta de inversiones en el sector educativo, los cambios políticos impiden el desarrollo y la continuidad de las medidas y reformas. Baldauf y Kaplan (2007: 22) recalcan que la política lingüística y educativa en México es "a feather in the wind of political change", cuya aplicación continua se ve perturbada, ralentizada o impedida por los cambios políticos.

como se difunde en el discurso político nacional: un país multicultural y multilingüe". Destacan que para "el mexicano común", los indígenas son invisibles, "no los ve ni los conoce".



Fig. 1: Mapa de lenguas indígenas en México, enfoque en la península de Yucatán con los estados federales de Campeche, Yucatán y Quintana Roo.³

A continuación, nos enfocaremos en la educación indígena en México, su historia, sus avances y logros, pero también sus problemas persistentes y retos actuales, desde diferentes ángulos. Partiendo desde un breve panorama de la política lingüística y educativa con relación a los pueblos autóctonos a nivel internacional y sus repercusiones a nivel nacional a lo largo del tiempo, nos centraremos en una de las regiones con más población indígena de todo México, la península yucateca. Combinaremos parámetros y datos oficiales relacionados con la educación compilados en estudios y estadísticas recientes, como el Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI 2020a, 2020b y 2020c), con datos de entrevistas recopilados en Yucatán, Campeche y Quintana Roo. Terminaremos con unas reflexiones acerca de alcances, retos y perspectivas en el sector educativo para la población indígena, y sus posibles impactos en la vitalidad de las lenguas indígenas mexicanas.

2. Una mirada diacrónica a la política lingüística y educativa con relación a los pueblos indígenas en México⁴

La política y la planificación lingüísticas, incluida la política educativa, pueden contribuir de forma importante a configurar la situación lingüística de un país (cf. Zimmermann 2010: 939). Primero se presentarán de forma breve algunos puntos destacados (con referencia a la educación) del marco legal a nivel internacional, que han sido ratificados por México y que,

³ <https://mapalenguasindigenas.centroculturaldigital.mx> [31.03.2022].

⁴ Cf. para una visión detallada de estos aspectos Montemayor Gracia (2017: 284-314).

por lo tanto, pueden ser considerados como directivas institucionales globales, que repercuten a nivel nacional y regional.

2.1 Política lingüística y educativa a nivel internacional y nacional

A nivel internacional, hay que mencionar, en primer lugar, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1948), cuyos artículos 2 y 7 afirman que todos los seres humanos, independientemente de su raza o idioma, entre otros aspectos, tienen el derecho a las libertades y los derechos proclamados en esta declaración, así como el derecho a la protección contra la discriminación. El artículo 26 señala que todos tenemos el derecho a la educación.

Respecto a la educación, el tercer artículo de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, aprobada en 1996 en Barcelona en el Congreso Mundial sobre Lenguas en Peligro, establece que toda persona tiene el derecho a recibir enseñanza en y de su propia lengua y cultura. Sin embargo, hay que aclarar que no se trata de un documento jurídicamente vinculante, sino más bien de un catálogo de demandas políticas elaborado por activistas y defensores de los derechos lingüísticos (cf. Marten 2016: 13).

Los derechos de los pueblos indígenas se mencionan por primera vez de forma explícita en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (cf. Stavenhagen 2013; OIT 1989), ratificado por México en 1990. Además, respectivo a la educación en contextos de población multilingüe, cabe añadir las diferentes convenciones y declaraciones de la UNESCO, p. ej. acerca de los derechos de los pueblos indígenas (2007): los artículos 13, 14 y 16 se refieren específicamente al derecho a hablar, conservar y revitalizar la propia lengua y a utilizarla en contextos educativos y mediáticos. Al firmar, los estados se comprometen activamente a apoyar y aplicar medidas y mecanismos eficaces para alcanzar los objetivos señalados. Sin embargo, estos convenios (con la excepción del Convenio 169 de la OIT) son documentos jurídicamente no vinculantes que ciertamente tienen un importante poder simbólico, pero no conllevan ninguna consecuencia práctica y concreta en caso de violación (cf. Grenoble 2015: 4-8; Marten 2016: 80). Tal vez es también por eso que, a pesar de la ratificación de estos convenios a nivel internacional, y a pesar de los esfuerzos a nivel político-lingüístico y educativo en México, se pueden observar hasta la fecha tendencias de homogeneización e incoherencias (cf. Canché Teh 2014: 22; también INALI 2022: 10; Llanes Ortiz 2008 y Bertely Busquets 2002): el carácter contradictorio entre el apoyo teórico a los hablantes de lenguas indígenas y su desventaja real, en la práctica, se hace evidente. Cifuentes (1994: 208) constata que "[t]radicionalmente la política del lenguaje en México se ha definido como un proceso exclusivo de castellanización",

que tiene sus inicios en la Colonia, pero se manifestó de forma muy marcada durante los siglos XIX y XX.

Tras la conquista de México dominaban dos objetivos principales: la castellanización y la cristianización, teniendo esta última la prioridad al menos hasta mediados del siglo XVIII. Por lo tanto, esta fase se caracterizaba inicialmente por una relativa 'tolerancia' hacia las lenguas indígenas. La Cédula de Aranjuez (1770) representa un momento crucial y un cambio drástico, ya que en este decreto se exigió la erradicación de las lenguas indígenas y, en consecuencia, se proclamó desde entonces una política lingüística asimilacionista. Al principio, se perseguía de forma lenta y vacilante, debido, entre otras cosas, a la falta de recursos económicos, por lo que la respectiva lengua indígena seguía predominante en gran parte de la población (cf. Barriga Villanueva 2010: 1106s.; Klee/Lynch 2009: 118; Zimmermann 2010: 899).

Después de que la voluntad política de difundir el español tuviera inicialmente poco efecto en el uso de la lengua de la población indígena, fue el siglo XIX, con la Independencia de México en 1821, el que contribuyó significativamente a la imposición absoluta y radical del español. Las lenguas autóctonas se consideraron una amenaza para la unidad nacional y, por tanto, experimentaron un declive acelerado. El español, por su parte, pasó a utilizarse en todos los ámbitos y contextos que surgieron con la independencia, siendo considerado como marcador principal de identidad y de estabilidad para la nación joven, y asumió funciones centrales como lengua de la administración, la jurisprudencia y la educación (cf. Villavicencio 2010: 730). La política lingüística y educativa tenía como objetivo principal la asimilación de la población indígena, las lenguas se consideraban obstáculos y "elementos de atraso que impedían el progreso y desarrollo nacionales" (Lizama Quijano 2008: 99). Este objetivo se tenía que alcanzar en primer lugar mediante la implementación del español como única lengua en la educación, incluso en zonas de alta población indígena (cf. Castillo Hernández 2004: 309; Barriga Villanueva 2010: 1108-1111).

Después de la Revolución y con la llegada del Partido Revolucionario Institucional (PRI) al poder, se reforzaron estas tendencias castellanizadoras en el paisaje educativo mexicano. La Constitución de 1917 estableció la asistencia obligatoria y gratuita a las escuelas primarias públicas,⁵ pero esto debe considerarse inicialmente como un emprendimiento teórico en muchas regiones, ya que la construcción de escuelas en las zonas más remotas continuó hasta bien

⁵ Según la Secretaría de Educación Pública en México (SEP), la educación tiene "orientaciones, metas y compromisos claramente definidos", expresados en el artículo 3° de la Constitución (1917) y en la Ley General de Educación, que amplía y refuerza algunos de los principios establecidos en la Constitución. La educación se compromete a ser "nacional, democrática, social, laica, científica y a promover el desarrollo integral de los mexicanos" (SEP 2010) y todos los mexicanos tienen derecho a una educación preescolar, primaria y secundaria (educación básica).

entrada la década de 1970 y, en algunos casos, todavía no se ha completado. En cuanto a la incorporación de la población indígena al sistema nacional, se aplicó, en un primer tiempo, el llamado 'método directo', que consistía en el uso exclusivo de la lengua española para la alfabetización, es decir alfabetización y castellanización iban de la mano.

En las siguientes décadas, hubo diferentes iniciativas para ampliar y mejorar la educación de la población indígena, con moderado éxito.⁶ En consonancia con el objetivo principal de la política lingüística y educativa del siglo XX, la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 marcó el rumbo a nivel nacional para la inclusión de la población indígena en el contexto educativo público. En el mismo año se creó el Departamento de Educación y Cultura Indígena; pocos años más tarde, en 1936, se creó la primera institución relativamente independiente, el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI). A consecuencia del Primer Congreso Indigenista Interamericano (cf. III 1948), que tuvo lugar en 1940 en Pátzcuaro, se inauguró en 1948 el Instituto Nacional Indigenista (INI), como institución independiente de la SEP, que se basó en un concepto bilingüe que incluía p. ej. también la formación de promotores culturales bilingües y la creación de internados para indígenas (cf. Zimmermann 1996: 315s.). Pero en los años 1950 y 1960, "aunque el INI había demostrado la utilidad de los métodos bilingües y la necesidad de los promotores bilingües", la SEP no aceptaba aún la utilización de métodos bilingües en sus escuelas (Jiménez Naranjo/Mendoza Zuany 2012: 10).

Las siguientes décadas estuvieron caracterizadas por cambios y reajustes, fusiones y nuevas fundaciones de instituciones promotoras de la educación indígena, como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), fundada en 1978, o la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, que nació de una fusión con el INI):

Frente a las políticas de integración y castellanización que promueven la homogeneidad y la unidad lingüísticas, surge un discurso que destaca la diversidad lingüística y cultural. En este sentido, el monolingüismo en español se planteó como un tránsito hacia una Educación Bilingüe Bicultural (EBB) y posteriormente hacia una Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La interculturalidad como enfoque político y propuesta pedagógica, a pesar de sus múltiples interpretaciones, representa un avance en materia educativa destinada a los pueblos indígenas (Castillo Hernández 2004: 312).

Desde los años 1970, con la fundación de la DGEI, se reorientó la educación para el sector indígena de tal manera que bajo el nombre de educación bilingüe bicultural (EBB) se usaba el 'método indirecto' en el aula, es decir se utilizaba la lengua originaria para la alfabetización de la población autóctona. Sin embargo, hay que reconocer que el resultado pretendido era la

⁶ Para una visión más detallada de la historia de la educación indígena cf. Jiménez Naranjo/Mendoza Zuany 2012.

castellanización de la población indígena, con el apoyo de sus propias lenguas, pasando por una fase de bilingüismo en el aula (cf. Núñez López/Guerrero Hernández 2014: 178).

Desde los años 1990, la educación intercultural bilingüe (EIB) tiene un enfoque basado en una educación en la lengua autóctona y en español como segunda lengua, adaptada a las necesidades y exigencias de los pueblos indígenas, respetando la diversidad lingüística y cultural y privilegiando "el diálogo y la tolerancia entre grupos que pertenecen a distintas culturas y hablan distintas lenguas" (Castillo Hernández 2004: 306).⁷ Se puede entender como "un enfoque que cuestiona el modelo integracionista y homogeneizador de las políticas neoliberales" (Castillo Hernández 2004: 313).⁸ Para coordinar las tareas relacionadas con la EIB, se fundó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). En este sentido, también se estuvo prestando, desde los años 1990, una mayor atención a los pueblos indígenas en la formación del profesorado. Así, se establecieron en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) una Licenciatura de Educación Indígena, una Licenciatura en Educación Preescolar y una Licenciatura en Educación Primaria para Docentes del Medio Indígena (cf. Canté Canul/Kuh López 2008: 245; Martínez Paredes 2009: 14). Esto demuestra la creciente preocupación por una mejora de la educación indígena, aunque las instituciones también compiten en parte entre sí, duplicando actividades que también corresponden a otras organizaciones involucradas.

Hubo varios cambios legales significativos, sobre todo en los últimos 35 años, que acompañan y posibilitan estos acontecimientos, siendo pasos importantes para la aceptación, el reconocimiento y la protección de los pueblos indígenas y sus lenguas en México, con impactos en el sector educativo, p. ej. los cambios a nivel constitucional en 1992 y 2001. Desde entonces el artículo segundo de la Constitución señala que la Nación tiene "una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas" (cf. p. ej. Patzelt 2021: 842). Dada esta composición pluricultural y multilingüe de México, tanto la Constitución como la Ley General de Educación (en su artículo 7), subrayan la importancia de una educación que respete y se adapte a la diversidad. Como resultado de la reforma citada, mediante la publicación de la

⁷ Acerca de la EIB en América Latina cf. también Corbetta et al. 2018.

⁸ Jiménez Naranjo/Mendoza Zuany (2012: 16s.) critican que, en un primer tiempo, el cambio nominal, de bilingüe bicultural a intercultural, no correspondía a un verdadero cambio en términos de contenido o de metodología: "el cambio de un concepto por otro no se vio reflejado en una propuesta concreta de la DGEI", se trataba más bien de un ajuste institucional "para que México no quedara rezagado" de los desarrollos que hubo en otros países latinoamericanos que ya habían optado por el concepto intercultural. Sin embargo, el cambio nominal dio inicio a una discusión más matizada, a pesar de que no se viera reflejada en la práctica escolar de inmediato. "El enfoque intercultural representa en este sentido un esfuerzo por hacer frente a la compleja situación de los pueblos indígenas y su educación, en ofrecer un sistema educativo que atendiera tanto la especificidad cultural por la que habían luchado como la eliminación de la desigualdad social hacia los grupos indígenas en un contexto de economía globalizada".

LGDLPI en el año 2003, se estableció p. ej. en el artículo 9 que "todo mexicano [puede] comunicarse en la lengua de la que sea hablante [...] en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras", en el artículo 10 se les garantiza a los pueblos indígenas el acceso a la jurisdicción en su idioma, en caso de que sea necesario mediante intérpretes y defensores que hablen su lengua, y el artículo 11 señala que las autoridades educativas estatales y de las entidades federativas "garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural [...]" (LGDLPI 2003). En el artículo 14 de esta misma ley, se menciona la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), cuyo objetivo es "promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional". En 2003 también se decretó la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED 2003), y se creó el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) que entre sus objetivos incorpora en el artículo 17 "llevar a cabo las acciones conducentes para prevenir y eliminar la discriminación".

La LGDLPI del año 2003 se puede considerar un hito en la política lingüística y educativa en México, de gran importancia simbólica, pero a pesar de las buenas intenciones y de los dispositivos jurídicos que fueron creados, la administración pública (y es decir también, en gran parte, el sector educativo) está y sigue dominada por la presencia del español. Los cambios dentro de la política educativa en México pueden calificarse, en este momento, como "[a]vances, pero no garantías" (Canché Teh 2014: 33). La mejora continua de la situación se ha visto obstaculizada, en particular, por la falta de apoyo financiero, así como por las incoherencias provocadas, entre otras cosas, por los cambiantes alineamientos políticos. Hasta la fecha, los pueblos indígenas constituyen el grupo con más rezagos sociales y necesidades insatisfechas (cf. SEP 2018), particularmente, en las oportunidades de generación de ingreso, en los logros en salud y en la educación, por lo que se diseñó p. ej. el Índice de Equidad Educativa Indígena (IEEI), para medir el grado de equidad en el logro de resultados educativos básicos entre la población indígena y no indígena. Éste indica que queda por cerrar una brecha educativa muy grande y que el rezago en escolaridad de la población indígena comienza desde la primaria (cf. PNUD 2013). Así demuestran p. ej. datos recientes de la SEP que el abandono escolar y la tasa de reprobación siguen siendo más elevadas en el sector educativo indígena que en el sector no indígena (cf. SEP 2020a: 25, 42). En el apartado sobre el estado actual, parte del Programa Sectorial de Educación 2020–2024, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019–2024, la SEP (2020b) constata que

[e]n la actualidad, la educación en México reproduce las desigualdades regionales, sociales y económicas. Durante décadas, las políticas educativas oficiales concentraron su acción en ciertas partes del sistema, mostrando negligencia hacia otras. Ejemplos de esa mirada parcial se ilustran observando la distribución del presupuesto, el cual ha beneficiado invariablemente a las escuelas urbanas sobre las rurales e indígenas, las tasas de analfabetismo de dos dígitos para ciertas entidades federativas y las brechas en el logro educativo de los grupos históricamente discriminados.

Zimmermann (2010: 940) añade que la pretendida educación intercultural bilingüe en México está lejos de ser una realidad social, siendo México uno de los países donde menos se practica. Los pueblos indígenas mexicanos se encuentran hoy "entre el ideal que preconiza la política lingüística" y su realidad cotidiana (Canuto Castillo 2013: 33; cf. también Patzelt 2021: 843), en la que ocurre el desplazamiento lingüístico a una velocidad acelerada, estrechamente relacionado con procesos de "desculturización" y marginación:

Para que se llegue a la *conclusión* de que no vale la pena conservar la propia lengua y se prefiera sustituirla por otra de *mayor importancia* económica, social o política, la persona ha sido sometida previamente a un proceso de desculturización; es decir, se le ha *convencido* de que debe abandonar su cultura, pues esta representa el pasado, el atraso, la pobreza, mientras que la adquisición del idioma de prestigio significa todo lo contrario: modernidad, progreso, riqueza material (Canuto Castillo 2013: 35, cursiva en el texto original).

2.2 Política lingüística y educativa a nivel regional: el ejemplo de la península de Yucatán

En la península de Yucatán, con los tres estados federales de Campeche, Yucatán y Quintana Roo, viven 5.107.246 personas, de las cuales 814.917 se declaran hablantes de una lengua indígena, es decir aproximadamente el 16% de la región, por lo que es una de las zonas con más población indígena de México (INEGI 2020a). El maya yucateco, hablado en los tres estados de la península, es la segunda lengua indígena más hablada de este país, con aproximadamente 775.000 hablantes en todo el país (INEGI 2020d).

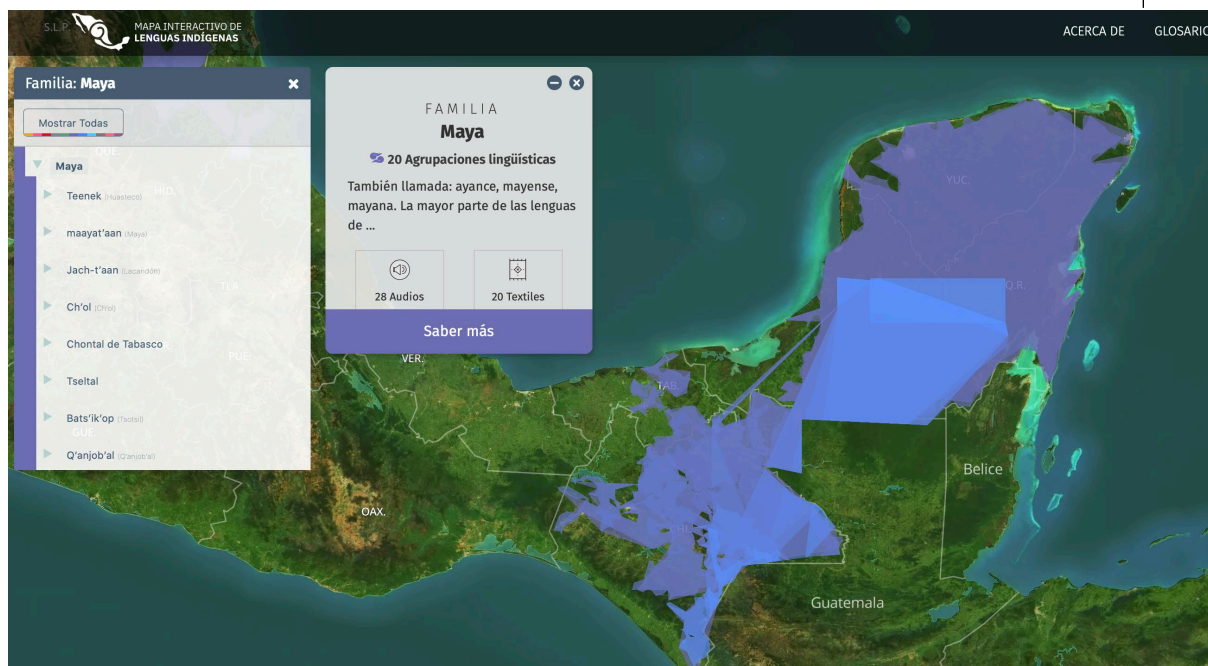


Fig. 2: Lengua maya en México.⁹

Debido a una escasa infraestructura hasta la década de 1960, la península de Yucatán era bastante difícil de alcanzar y por lo tanto seguía siendo una región relativamente aislada de México. Es también por eso que la lengua indígena ha podido coexistir relativamente bien con el español y se ha mantenido un nivel comparativamente alto de hablantes de una lengua autóctona (en este caso mayoritariamente de una lengua maya, y más precisamente del maya yucateco) en comparación con otras regiones de México (cf. Klee/Lynch 2009: 122). Sin embargo, con la apertura de la península yucateca al turismo de masas, se ha observado durante las últimas décadas una clara tendencia regresiva en cuanto a los hablantes monolingües del maya, mientras que al mismo tiempo la tendencia parece ser hacia el monolingüismo del español (cf. Bracamonte y Sosa et al. 2002: 12s.).

Tomaremos el ejemplo de uno de los tres estados federales de la península, el estado de Yucatán. En 2020, en Yucatán hubo una población total de 2.320.898 habitantes viviendo en 106 municipios. Entre ellos, el 23,7% de las personas se declara hablante de una lengua indígena, lo que significa en el 98,9% de los casos que se trata del maya yucateco. De estas personas, el 4,69% especifica ser monolingüe en una lengua indígena (PSY 2021: 14). Si comparamos estos datos recientes con el censo del año 2010, comprobamos la tendencia a la baja del número de mayahablantes, que se puede observar desde los años 1930: en 2010, todavía el 27,5% de las personas entrevistadas se declararon hablantes de una lengua indígena. Al mismo tiempo, vemos el aumento de hablantes bilingües, es decir que hablan maya y español,

⁹ <https://mapalenguasindigenas.centroculturaldigital.mx> [31.03.2022].

una tendencia que no se debe interpretar de manera negativa, ya que hablar ambas lenguas tiene ventajas para los hablantes, como subraya también Lizama Quijano (2008: 105):

En sí mismo el avance del bilingüismo no debería ser considerado como un elemento negativo para la población maya, puesto que conocer dos idiomas permite al individuo abrirse al mundo y ensanchar sus horizontes. Sin embargo, en el caso mexicano, y concretamente en el yucateco, este proceso se ha dado a costa de la marginación de la lengua materna.

Pero además vemos, sobre todo en las generaciones más jóvenes, una orientación exclusiva hacia la lengua española. Este descenso en cuanto a mayahablantes puede estar relacionado, entre otras cosas, con las políticas lingüísticas y educativas nacionales (cf. Pfeiler 2014: 1768), que privilegian el español, como hemos visto, incluso en escuelas bilingües.

Según el censo más reciente, el 5,3% de la población arriba de 15 años en Yucatán no tiene escolaridad (a nivel nacional son el 4,9%; en Campeche incluso el 6,6%; en Quintana Roo el 3,6%), el 49,8% dispone de una educación básica, el 22,6% de una educación media superior, el 22,1% de una educación superior y el 0,2% no especifica (INEGI 2020a; PSY 2021: 15). La tasa de alfabetización es de 98,9% en el grupo de las personas que tienen entre 15 y 24 años, para las personas que tienen arriba de 25 años es de 92,4%. Comparado con cifras del censo en el año 2010, vemos una creciente calificación de los yucatecos en general, sin embargo, hay que mencionar que la proporción de hablantes de lenguas indígenas que asisten a la escuela es inferior a la de los yucatecos no indígenas y que, en cuanto a la duración de la escolarización después de terminar la escuela primaria, la proporción de hablantes de una lengua indígena es inferior a la de los yucatecos no indígenas. Esto significa que los hablantes indígenas tienen más probabilidades que los no indígenas de haber asistido solamente a la escuela primaria, y las mujeres indígenas son las más afectadas por el rezago educativo (cf. Montemayor Gracia 2017: 305-310; Mijangos Noh/Canto Herrera/Cisneros Cohernour 2009).

Esta imagen se refleja también en otros estudios, como p. ej. en la Encuesta Nacional sobre Discriminación (= ENADIS, CONAPRED 2017, cf. también apartado 3.3): entre las personas hablantes de una lengua indígena, el 95,4% se encuentran en los estratos socioeconómicos bajo y medio bajo (CONAPRED 2017: 17; cf. también CONEVAL 2020) y sufren de manera marcada de una acumulación de obstáculos estructurales para el ejercicio de sus derechos fundamentales, como p. ej. en el sector educativo, donde "persisten enormes rezagos educativos y brechas de desigualdad que tienen un impacto desproporcionado para diversos grupos sociales, en especial para las personas hablantes de lengua indígena" (CONAPRED 2017: 28). A pesar de que los niveles de analfabetismo hayan disminuido a un 3,1% de la población de 15 a 59 años que no sabe leer ni escribir, el analfabetismo alcanza 13,3% entre las personas

hablantes de lengua indígena, y, otra vez, las mujeres son las más afectadas: una de seis mujeres indígenas no sabe leer ni escribir (CONAPRED 2017: 29). En el estado de Yucatán, p. ej., la tasa de analfabetismo es de 6% (INEGI 2020e).

Echemos una mirada más profunda al sistema escolar en Yucatán: el panorama educativo yucateco y las decisiones de política educativa a nivel regional dependen de los lineamientos nacionales y han sido fuertemente influenciadas por ellos. Las cuestiones relativas a la educación y los derechos lingüísticos se abordan a nivel regional en los Planes Estatales de Desarrollo, que se establecen para cada legislatura (cf. Montemayor Gracia 2017: 300s.). Con el cambio constitucional a nivel nacional, se creó en 2000 el Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya del Estado de Yucatán (INDEMAYA), que se presenta como institución que "impulsa y promueve los Derechos del Pueblo Maya de Yucatán, así como la preservación de su cultura, contribuyendo a su desarrollo económico, político y social".¹⁰ Ya desde antes se implementaron programas educativos, como por ejemplo *Ko'one'ex kanik maaya* ('Aprendamos maya') en los años 1990, que tenía como objetivo proporcionar clases de maya a los alumnos de las escuelas monolingües españolas en contextos urbanos. Aunque hubo un alto nivel de aceptación por parte de los estudiantes, los profesores y los padres (cf. Canté Canul/Kuh López 2008: 241; Pool Ix 2008: 240), la iniciativa no tuvo continuidad; un ejemplo que demuestra las incoherencias y la falta de una línea constante de la política educativa mexicana mencionadas anteriormente.

Un problema fundamental consiste, también en Yucatán, en la falta de recursos económicos para el sector educativo en general y para la educación bilingüe en especial (cf. Durán Caballero/Sauma Castillo 2003: 88): lejos de contar con una cobertura universal, solamente una pequeña parte de la población mayahablante tiene acceso al sistema bilingüe y las pocas instituciones que hay son principalmente primarias (cf. Canté Canul/Kuh López 2008: 247s.). Debido a la falta de escuelas bilingües, muchos padres se ven obligados a inscribir a sus hijos a escuelas monolingües (cf. Bracamonte y Sosa/Lizama Quijano/Solis Robleda 2011: 79), donde se privilegia, aparte del español, principalmente la enseñanza del inglés. Destaquemos también que, debido a la situación económica precaria de muchas familias indígenas, la deserción escolar les afecta de manera muy marcada, incluso en los niveles de educación básica y obligatoria: "[m]ientras a nivel nacional la asistencia es prácticamente universal en estas edades (97,2% de mujeres y 96,1% de hombres), la proporción desciende significativamente entre las personas hablantes de lengua indígena (87,3% entre las mujeres y 89,8% entre los hombres)" (CONAPRED 2017: 32).

¹⁰ <https://indemaya.yucatan.gob.mx/public/secciones/ver/?alias=antecedentes> [14.04.2022].

Enfrentan obstáculos de acceso aún mayores en cuanto a los niveles educativos superiores (CONAPRED 2017: 35). Este hecho está relacionado con otro problema clave, que es la falta de continuidad en el panorama educativo: casi no hay educación bilingüe más allá de la primaria, es decir en las secundarias, preparatorias y universidades prácticamente no hay clases en maya, en nuestro caso de la península,¹¹ a pesar de la gran cantidad de hablantes de maya en la población (cf. Lizama Quijano 2008: 108). Luego, las estadísticas demuestran que los graduados de estos centros bilingües tienden a tener más problemas (también lingüísticos) en las escuelas secundarias no bilingües, por lo que muchos padres prefieren integrar a los niños en el sistema monolingüe desde el principio (cf. Bracamonte y Sosa/Lizama Quijano/Solis Robleda 2011: 83). A la vez, hace falta personal docente adecuado que, en primer lugar, sepa hablar, escribir y enseñar la lengua originaria y, en segundo lugar, esté dispuesto a trabajar en zonas a veces muy remotas, en condiciones más difíciles y con un equipamiento comparativamente escaso. En muchos casos se usa, incluso en escuelas bilingües, la lengua originaria como medio de instrucción, pero la alfabetización se lleva a cabo en español, entre otros factores porque no existen (suficientes) libros adecuados, que respeten la realidad y el entorno de los pueblos indígenas,¹² a veces sucede porque la norma lingüística escogida para un libro no corresponde a la variedad que hablan los niños en el aula. Además, no hay un proceso sistemático de evaluación de los materiales didácticos y hay un nivel de burocratización muy alto vinculado a una jerarquización administrativa rígida, lo que frena el desarrollo de una verdadera educación intercultural bilingüe para todos los hablantes de una lengua originaria (cf. Castillo Hernández 2004: 310ss.).¹³ Bracamonte y Sosa/Lizama Quijano/Solis Robleda (2011: 84) enfatizan:

Queda claro que el problema educativo está estrechamente relacionado con la pérdida de la lengua maya, pues es un desacierto que la tendencia y una mayor escolaridad para la población de estudio esté relacionada estrechamente con el desplazamiento de la lengua original, es decir, con un innegable proceso de castellanización de los mayahablantes.

¹¹ Hay que mencionar que existe, desde el 2004, el modelo de las Universidades Interculturales, y de las cuales hay actualmente once en todo México, y entre ellas p. ej. la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, enfocada en la lengua maya, <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/interculturales.html> [29.03.2022]; <https://www.uimqroo.edu.mx> [29.03.22]. Para una revisión crítica del modelo educativo de las Universidades Interculturales cf. Dietz/Mateos Cortés (2019), quienes tematizan también la creación de instituciones interculturales de educación superior independientes de la SEP y de la CGEIB.

¹² En relación con el programa educativo mencionado arriba, se publicaron algunos libros de texto para la enseñanza de la lengua maya, pero en general, la producción de materiales y libros de texto debe calificarse de escasa y poco adaptada a las realidades indígenas (cf. Canté Canul/Kuh López 2008: 251-269).

¹³ Existe, con el reporte de Jiménez Naranjo/Mendoza Zuany, una evaluación cualitativa y detallada de la educación indígena en diferentes entidades federales, entre ellas, Yucatán. Como uno de los resultados principales de este estudio, las investigadoras describen "la distancia entre el diseño de la política, su ejecución y sus repercusiones prácticas" como "abismal" (2012: 132).

3. Miradas personales al sector educativo: entrevistas en la península de Yucatán

En los siguientes apartados, se ilustrarán diferentes aspectos acerca de la educación indígena por citas y datos extraídos de entrevistas realizadas con 59 personas en cuatro diferentes lugares en la península yucateca (Mérida, Muna y Chemax en el estado de Yucatán y Hopelchén en el estado de Campeche) en 2014.¹⁴

3.1 Uso de la lengua originaria en la escuela

En general, los datos de los hablantes acerca de su biografía educativa reflejan los problemas presentados en el apartado 2.2: las generaciones mayores no tuvieron acceso a clases en lengua maya; al contrario, muchos mayahablantes describen el comienzo de su etapa escolar como una experiencia traumática. Cuando empezaban a ir a la escuela, se encontraban con una lengua desconocida hasta entonces, que tenían que aprender, de repente y con poco apoyo. Además, algunas personas mayores explican que el uso de la lengua maya fue estrictamente prohibido en el aula, bajo amenaza de sanciones, y describen sus experiencias negativas (cf. Montemayor Gracia 2017: 329s.):

- (1) M60_MH_Che: [E]spañol [...] habla el maestro y así fuimos aprendiendo. No te hablan en maya. Porque no saben maya ellas o ellos. Te regañan cuando hablas en maya. Te obligan a aprender español.
- (2) M62_MH_Mun: [E]stuvo duro para mí. Sí. Hasta yo lloraba, como lloraba porque no sabía esp... y escuchaba a mis compañeros hablar en español, no entiendo qué dicen. Y la maestra y el maestro... poquito a poquito que iba aprendiendo. Fue muy duro [...] fue muy duro para mí.

Pero también los entrevistados más jóvenes, en su gran mayoría, no recibieron clases de maya o educación en lengua maya, a pesar de los cambios en el marco legal. Es decir, de las personas entrevistadas, el 86% especifica que no aprendieron maya en la escuela y que no existía esa posibilidad cuando iban a la escuela. Mencionan tanto la falta de escuelas bilingües, la falta de continuidad después de la fase inicial de la educación básica, como la falta de equipamiento, de materiales para la enseñanza en lengua maya y de personal docente con una formación adecuada (cf. Montemayor Gracia 2017: 335-338):

- (3) F51_MH_Che: Se supone que hay [una escuela bilingüe]. Pero realmente no están utilizando los libros, el material didáctico es en español.
- (4) F31.2_HH_Mer: [...] Me llama la atención que muchos maestros indigenistas no... casi no hablan maya. Y yo: 'Como que maestro indigenista si no hablas maya?' Pero pues bueno.

¹⁴ De estas 59 personas, 22 fueron monolingües en español (HH = hispanohablante) y 37 bilingües en español y maya yucateco (MH = mayahablante), hubo 27 hombres y 32 mujeres, 19 personas tuvieron entre 12 y 35 años, 24 entre 36 y 55 años y 16 entre 56 y 91 años.

- (5) M27_HH_Mer: Muchos de esos pueblos tienen solamente telesecundaria, significa que les ponen unos videos grabados, no hay un maestro, ellos solo ven los videos y ya. Eso es la educación. [...] Entonces, pareciera que es un rezago a propósito, ¿no? Adrede.

3.2 Motivos para el aprendizaje y la selección de idiomas en diferentes contextos

Las entrevistas demuestran una clara preferencia para el aprendizaje del español, siendo el idioma universal de México y el dominante de la región, con un radio de comunicación ilimitado, o del inglés, en vez de la lengua originaria, incluso en familias bilingües, porque dominar el español o/y el inglés aumenta las posibilidades en el mercado laboral, y por tanto las posibilidades y perspectivas de un futuro mejor.

- (6) F18_MH_Mer: [Quisiera que mi hijo aprendiera inglés]. Para que, pues, para que sea alguien en la vida. Porque pues ahorita dicen pues yo porque no estudié yo no puedo seguir adelante.
- (7) M60_MH_Che: Pues mis hijos este... bueno me gustaría que aprendan el español y el inglés porque ya con esos se pueden defender, pueden buscar trabajo en otros lugares. Se les facilita ganar mayor dinero, con más este... beneficio, ¿no? Y este... menos golpearse tanto. De no trabajar en el campo. En el campo es duro el trabajo [...].

Las entrevistas evidencian una situación diglósica: la lengua maya se usa básicamente en el hogar, en las zonas rurales y en situaciones privadas, y se le otorga una relevancia baja en el contexto educativo. El deseo de aprender o el dominio de la lengua maya en general se relacionan principalmente con motivos personales, como la posibilidad de comunicarse con miembros mayahablantes de la propia familia, o con motivos emocionales e identitarios, como la relación con los antepasados, la cosmovisión o la cultura de la región (cf. Montemayor Gracia 2017: 342-348).

- (8) M22_HH_Hop: Porque... porque es parte de nuestra cultura como peninsulares, como descendientes de la [...] gran cultura maya y... y cada uno de nosotros es un testimonio de nuestra cultura. Por ejemplo, yo [...] como chenero [persona de Hopelchén, JMG], soy un pedazo de Hopelchén, yo soy un pedazo de Hopelchén que no conoce su idioma original. Y no me gustaría que eso sucediera con mis hijos. Entonces considero que [...] hay que conocer bien nuestra cultura, conocerla a fondo.
- (9) M38_HH_Mun: [Me gustaría que mis hijos aprendieran maya...] porque prácticamente somos mayas. Entonces es llevar el legado de nuestros antepasados. Claro.
- (10) F31.2_HH_Mer: Pues por lo mismo que tenemos convivencia con gente mayera [mayahablante, JMG]. Pues me gustaría que [mis hijos] conozcan también la lengua, ¿no? De sus raíces, de... nosotros que somos mestizos. Nosotros no podemos decir 'soy maya', no, somos mestizos, somos mezcla.

Con el desarrollo turístico masivo de la región en las últimas décadas, se puede observar otra tendencia entre los argumentos a favor del aprendizaje de la lengua maya: el idioma maya se

está utilizando estratégicamente en el sector turístico para reforzar el atractivo de la región para el turismo mediante actividades de mercadotecnia y publicidad, "de modo que lo maya es manipulado, idealizado y enriquecido en términos folklóricos por parte de personas ajenas al grupo y su cultura, con fines eminentemente turísticos" (Lizama Quijano 2010: 18). En este sentido, se comercializan lengua, tradiciones y cultura de los mayas como atracciones para los turistas, p. ej. en el marco de una excursión a un pueblo de la región, y se reclutan explícitamente personas con conocimientos de la lengua maya para aumentar las ventas de determinados productos, viajes o servicios: "se empezó a *explotar* la presencia maya con fines comerciales, al grado de que algunos hoteles y parques temáticos de la región les piden a sus empleados hablar en maya con los turistas" (cf. Martínez Casas 2014: 1417; cursiva en el texto original).

- (11) M27_HH_Mer: [...] Por el interés económico que tienen, de que son guías de turistas especializados, [...] les dan cursos de [...] mitos mayas, de datos adicionales de las zonas arqueológicas para que puedan decir a los turistas, ¿no? Entonces, si ellos lo pueden decir en maya, es mucho más impactante para los turistas, ¿no? Hasta el grado que se tienen que disfrazar de... de dizque mayas [...] Lo pagan los turistas, ¿no?
- (12) M42_HH_Mer: Sí, es lo que ahora es. Es un folklor. Que no es lo mismo hablar de folklor que hablar de cultura. Para mí es muy diferente. Las tradiciones profundas, arraigadas de las comunidades que tienen que ver con rituales a lo que viene siendo el folklor.

Este aspecto debe considerarse un arma de doble filo, ya que por lo general, lo primordial aquí no siempre es proteger, mantener y apoyar la lengua maya y sus hablantes de una forma respetuosa y sensible: "el desarrollo de los centros turísticos se caracteriza por una tendencia gubernamental que da prioridad a los requerimientos de la industria, antes que el cumplimiento de responsabilidades sociales" (Marín Guardado 2012: 35). El peligro de este desarrollo consiste en una mitificación, folklorización y una orientación hacia el pasado y demuestra el orgullo relacionado con los 'antiguos' mayas, opuesto al rechazo, a la discriminación y al menosprecio de los mayas de la actualidad (cf. Velázquez/Terborg 2018: 95). Los resultados pueden ser una turistificación, exotización y comodificación de la lengua maya y de los mayas. Se puede ver también una "recontextualización" en el sentido en que "se genera una dinámica contradictoria de buscar 'lo tradicional' y, a la vez, influir en ello y adaptarlo a gustos globales, incitada por una búsqueda insistente por encontrar 'autenticidad'" (cf. Schrader-Kniffki 2021: 167; véase también Uth/Vanrell Bosch 2023 y Montemayor Gracia 2017: 496-532).

El turismo de masas conlleva otro factor que influye en la vitalidad y el uso de la lengua maya: con los turistas, el español y el inglés ganan aún más importancia y son esenciales para encontrar trabajo en el sector turístico.

- (13) M38_MH_Che: Acá toda la Riviera Maya, todo lo que es Tulum, Playa [del Carmen, JMG], Cancún, todo que es lo nuevo, pues sí, ahí no puedes ir a trabajar si no sabes [...] inglés.
- (14) F51_MH_Che: Español e inglés. Sí, porque por acá dicen [...] si sabes español bien, puedes conseguir un buen trabajo. Sabes el inglés bien, excelente trabajo. Con maya, nadie te va a dar trabajo porque igual el sistema no está apoyando mucho en eso [...].

Aparte de estos argumentos presentados, la discriminación y el racismo persistentes hacia la población indígena, que incluso se agravan en aglomeraciones urbanas, p.ej. en la Riviera Maya de la península de Yucatán, pueden llevar a un "proces[o] de *invisibilización* lingüística", es decir el hecho de optar por ocultar los conocimientos de la lengua autóctona (Martínez Casas 2014: 1412, cursiva en el texto original; cf. p. ej. en el mundo laboral Montemayor Gracia 2017: 277-283, 428).

- (15) F51_MH_Che: Pues la mayoría de la gente tiene la... tiene la idea de que el español es mejor. Que... un niño que habla maya es rechazado o es marginado. Entonces tienen la idea de que no, el español es lo mejor [...].
- (16) M62_MH_Mun: Pues... a veces sí [hay discriminación, JMG] cuando uno llega a la ciudad. Vamos a suponer que llega a Cancún, llega un mayerito y se empiezan a burlar de él. Aquí [en el pueblo, JMG], aquí no. Pero en otros pueblos, ciudades, llega un mayero y comienzan a criticar.

3.3 Discriminación y racismo

Como ilustran estas citas del corpus, la discriminación de la población indígena sigue siendo uno de los problemas sociales más marcados en México, a pesar del cambio constitucional de 2001, que prohíbe p.ej. todo tipo de discriminación motivada por origen étnico. La encuesta ENADIS del CONAPRED, que ya mencionamos (2012: p. ej. 125), o el estudio sobre la percepción de la imagen del indígena de la CDI demuestran que existen numerosos estigmas asociados a la población indígena (CDI 2006: 13). Un resultado central del estudio de la CDI es que los "indígenas sobresalen como uno de los sectores más vulnerables ante la discriminación" y esta discriminación se manifiesta de manera más marcada en el sector educativo (CDI 2006: 46). Una de las consecuencias de esta marginación es, como acabamos de ver, la ocultación de la pertenencia a un grupo indígena, p. ej. en la escuela o en el mercado laboral, en el contacto con organizaciones políticas o civiles o al tratar con las autoridades.

También en las entrevistas surge el tema de la discriminación de la población autóctona, p. ej. en relación con la política lingüística y educativa y el rezago educativo (cf. Montemayor Gracia 2017: 320-323). Según los entrevistados, esta discriminación se refleja no solamente en una marginación estructural, descrita arriba en el apartado 2.2, sino también en actos discriminatorios concretos, en el espacio público en general o en el contexto escolar en específico:

- (17) F55_HH_Mer: Sí [hay discriminación, JMG], se ríen por la forma en que hablan [los mayahablantes, JMG].
- (18) M30_MH_Hop: En la escuela a nosotros nos burlaban porque somos del pueblo, nos burlaban porque somos mayeros.
- (19) F22_MH_Che: Aha, en la escuela. Sí, porque la muchachita no sabía hablar español y le decían, le insultaban mucho en español y la gritaban y ella no sabía responder [...] y pues trataba de... de entender el español, pero no. A mí eso no me gusta, que la discriminaron así porque es mayera y por el color de ella. Porque ella era morena y los demás eran claros de color.
- (20) F42_HH_Mer: [... La discriminación] es supercomún acá. [...] Es muy chistoso porque dicen: Ay, la cultura maya que es milenaria y todos los mayas maravillosos. Pero la gente que es... que viene que son descendientes de esa cultura, ah no. [...]. Sí hay ese racismo marcadísimo, o sea sí hay una marginación grande.

4. A modo de conclusión: alcances, retos y perspectivas de la educación indígena en México

Aunque los cambios constitucionales y legales estipulan explícitamente el derecho de los pueblos indígenas a representar sus intereses y a ejercer influencia en el sistema educativo, el impacto real y concreto en la península de Yucatán es limitado. Aún no se ha logrado reducir significativamente el rezago educativo en las regiones indígenas de México y alcanzar la meta de un bilingüismo armonioso e igualitario (cf. Pfeiler 2014: 1768) y este desequilibrio probablemente ha sido exacerbado por la pandemia (cf. CONEVAL 2020). Núñez López/Guerrero Hernández (2014: 195) observan:

[l]a Educación Intercultural Bilingüe enfrenta aún grandes retos, entre ellos combatir el racismo, el rezago educativo, las carencias de métodos para la enseñanza de la Educación Intercultural Bilingüe, las deficiencias y actitudes negativas de muchos profesores bilingües que aún no están convencidos del valor de su lengua.

En este contexto, un aspecto importante consiste en la falta de inclusión de los saberes y de las necesidades de la población originaria (cf. Rosado May 2017: 222; Medina Melgarejo/Baronnet 2013; Köster 2016). Hasta la fecha, los pueblos indígenas en México no han sido involucrados de manera apropiada en los procesos de planeación lingüística y todavía y a pesar de los cambios legales tienen "a marginal role in the design and implementation of official educational programs" (Cru 2014: 120). El "Plan de Acción de México", que fue publicado recientemente por el INALI (2022) a la ocasión del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022–2032, señala explícitamente esta necesidad de incluir de manera fundamental a los pueblos autóctonos, bajo el lema "nada para nosotros sin nosotros" (INALI 2022: 9). Se destaca (INALI 2022: 28): "[e]l momento actual de México posibilita un cambio en esta dirección. Nos encontramos en un punto de inflexión donde las estrategias seguidas hasta hoy parecen haber alcanzado sus límites y es necesario buscar alternativas más acordes con las condiciones de los pueblos indígenas en la actualidad", es decir, p. ej., "[c]rear condiciones para posicionar a los

pueblos originarios en un lugar central en los procesos de planificación, gestión y seguimiento [...] (INALI 2022: 31).

Trabajar, p. ej. a través de la educación, en una percepción positiva de la diversidad lingüística y cultural en México parece ser un elemento importante para crear las condiciones básicas de convivencia sin discriminación. Para apoyar la implementación amplia y el buen funcionamiento del sistema intercultural y bilingüe, hace falta una planeación lingüística intensa y adecuada, hacen falta el respeto y la verdadera aplicación de los convenios legales, la integración verdadera e intensa de los pueblos indígenas a las tomas de decisiones, a la configuración de los procesos educativos, al desarrollo y al diseño de materiales, hace falta la provisión de los recursos económicos (y su repartición justa) y de una infraestructura necesarios, desde la formación (lingüística y pedagógica) del personal docente hasta la construcción y el equipamiento de las escuelas en todas las regiones con población indígena. Hace falta concientizar a toda la sociedad para evitar y prevenir la discriminación y crear así un entorno de convivencia y, en el contexto educativo, un entorno de aprendizaje agradable y adecuado (cf. Jiménez Naranjo/Mendoza Zuany 2012: 130-142). Mediante un amplio compromiso en muchos niveles parece posible un acercamiento al objetivo principal, mencionado en los textos de la creación del INALI: "fomentar el uso y desarrollo de las lenguas indígenas, como condición necesaria para hacer del multilingüismo de la nación mexicana una práctica social real, sustentada en una relación intercultural y de respeto a la diferencia". Para lograr este objetivo, la educación es uno de los ejes centrales. Puede contribuir fuertemente en la transformación de la sociedad mexicana hacia una sociedad más incluyente y más justa, siendo la base de un estado plurilingüe, respetando la "diversidad lingüística como parte de la riqueza cultural" (INALI 2022: 28).

5. Bibliografía

- BALDAUF, Richard B. / Robert B. Kaplan (2007): 'Language Policy and Planning in Ecuador, Mexico and Paraguay: some common issues'. En: Richard B. Baldauf / Roberto B. Kaplan (eds.): *Language Planning and Policy in Latin America*. Clevedon: Multilingual Matters, 6-38.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca (2010): 'Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano'. En: Rebeca Barriga Villanueva / Pedro Martín Butragueño (eds.): *Historia sociolingüística de México*, vol. 2. México: El Colegio de México, 1095-1194.
- BERTELY BUSQUETS, María (2002): *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. México: UNAM.
- BOURDIEU, Pierre (1984): 'Capital et marché linguistique'. En: *Linguistische Berichte* 90, 3-24.
- BRACAMONTE Y SOSA, Pedro et al. (eds. 2002): *La situación histórica y actual del pueblo maya de Yucatán. Diagnóstico del Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya del Estado de Yucatán*. Mérida: INDEMAYA.

BRACAMONTE Y SOSA, Pedro / Jesús Lizama Quijano / Gabriela Solís Robleda (2011): *Un mundo que desaparece: estudio sobre la región maya peninsular*. México: CIESAS / CDI.

CANCHÉ TEH, Flor (2014): *Uso, actitudes y aprendizaje del maya en la UIMQRoo*. Barcelona: UB, http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54552/1/BFCT_TESIS.pdf [02.08.2022].

CANTÉ CANUL, Gamaliel / José Antonio Kuh López (2008): 'Educación indígena, educación maya o educación intercultural? Perspectivas para Yucatán'. En: Esteban Krotz (ed.): *Yucatán ante la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: INALI, 225-260.

CANUTO CASTILLO, Felipe (2013): 'Las lenguas indígenas en el México de hoy. Política y realidad lingüísticas'. En: *Lenguas Modernas* 42, 31-45.

CASTILLO HERNÁNDEZ, Mario Alberto (2004): 'Diversidad lingüística y cultural. Consideraciones para una educación indígena en México'. En: *Anales de Antropología* 38.1, 293-320.

CDI 2006 = COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS (2006): *Percepción de la imagen del indígena en México: diagnóstico cualitativo y cuantitativo*. México: CDI, https://www.inpi.gob.mx/2021/dmdocuments/percepcion_imagen_indigena_mexico.pdf [02.08.2022].

CIFUENTES, Bárbara (1994): 'Las lenguas amerindias y la conformación de la lengua nacional en México en el siglo XIX'. En: *Language Problems and Language Planning* 18.1, 208-222.

COMITÉ DE SEGUIMIENTO DE LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS (1998 (1996)): *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. Barcelona, https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf [02.08.2022].

CONAPRED 2017 = CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN (2021, coord. Leite, Paula): *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017 (ENADIS), Resultados sobre personas indígenas y afrodescendientes*. México, https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Enadis_Indigenas_Afros_WEB.Ax.pdf [21.06.2022].

CONAPRED 2012 = CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN (2012): *Encuesta Nacional sobre la Discriminación en México. Resultados sobre la diversidad cultural*. México: CONAPRED, <https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-DC-INACSS.pdf> [02.08.2022].

CONEVAL 2020 = CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL (2020): *Índice de rezago social*. México: CONEVAL, https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice_Rezago_Social_2020.aspx [02.08.2022].

CONSTITUCIÓN (1917) = CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN (1917, última reforma del 28 de mayo de 2021): *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf> [28.07.2022].

CORBETTA, Silvina et al. (2018): *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Santiago: CEPAL, https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf [28.06.2022].

CRU, Josep (2014): *From language revalorisation to language revitalisation? Discourses of Maya language promotion in Yucatán*. Newcastle: Newcastle University.

DIETZ, Gunther / Laura Selene Mateos Cortés (2019): 'Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior'. En: *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XXV:49, 163-190.

DURÁN CABALLERO, José Enrique / Julio Enrique Sauma Castillo (2003): *Actitudes hacia la enseñanza de la lengua maya en el municipio de Mérida, Yucatán: un estudio desde la perspectiva de la sociología del lenguaje*. Mérida: UADY.

GRENOBLE, Lenore A. (2015): 'Leveraging language policy to effect change in the Arctic'. En: Mari C. Jones (ed.): *Policy and Planning for Endangered Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-17.

III 1948 = INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO (1948): Acta final del Primer Congreso Indigenista Interamericano, Suplemento del *Boletín Indigenista*. México D.F., <http://www.bibvirtual.ucb.edu.bo:8000/etnias/digital/106000093.pdf> [16.03.2022].

INALI 2008 = INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS (2008): 'Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas'. En: *Diario Oficial*, 11.01.2008, https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf [02.02.2022].

INALI 2022 = INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS (2022): *Plan de Acción de México*, Centro Cultural Los Pinos, México, 14 de octubre de 2022, <https://www.inali.gob.mx/pdf/plan-de-accion-de-mexico.pdf> [07.12.2023].

INEGI 2020a = INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (2020): 'Población total', <https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/> [02.02.2022].

INEGI 2020b = INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (2020): <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/> [01.07.2022].

INEGI 2020c = INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (2020): https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=LenguaIndigena_Lengua_02_2fc3e39a-e279-413e-897d-6240bc5bf881&idrt=132&opc=t [01.07.2022].

INEGI 2020d = INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (2020): https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=LenguaIndigena_Lengua_04_59db9355-f227-4ca4-a3a0-dbb899edbaef&idrt=132&opc=t [01.07.2022].

INEGI 2020e = INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (2020): https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_02_fa5c35ea-9385-41f0-86df-bf2bbfc929e3&idrt=15&opc=t [01.07.2022].

JIMÉNEZ NARANJO, Yolanda / Rosa Guadalupe Mendoza Zuany (coord., 2012): *Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas. Informe educativo*. México: Universidad Veracruzana, http://dgei.basica.sep.gob.mx/materialeseducativos/archivos/Informacion_Publica/Informe_ejecutivo.pdf [19.04.2022].

KLEE, Carol / Andrew Lynch (2009): *El español en contacto con otras lenguas*. Washington D.C.: Georgetown University Press.

KÖSTER, Anne (2016): 'Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística'. En: *Alteridad. Revista de Educación* 11.1, 33-52.

LGDLPI 2003 = CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN (2003, última reforma del 28 de abril de 2022): 'Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas', <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf> [28.07.2022].

LIZAMA QUIJANO, Jesús (2010): 'El pueblo maya y la sociedad regional, caleidoscopio de imágenes. A manera de introducción'. En: Jesús Lizama Quijano (ed.): *El pueblo maya y la sociedad regional. Perspectivas desde la lingüística, la etnohistoria y la antropología*. México: CIESAS / Universidad de Oriente, 11-28.

LIZAMA QUIJANO, Jesús (2008): 'Un panorama del sistema de educación intercultural bilingüe en Yucatán'. En: Jesús Lizama Quijano (ed.): *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: CIESAS, 89-124.

LLANES ORTIZ, Genner (2008): 'Interculturalización fallida: Desarrollismo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México'. En: *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre* 53, 49-63.

LFPED 2003 = CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN (2003, última reforma del 27 de noviembre de 2007): *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/LFPED%281%29.pdf> [02.08.2022].

MARÍN GUARDADO, Gustavo (2012): 'Los tristes trópicos del turismo en México: industria, reflexividad y otras ficciones'. En: Gustavo Marín Guardado / Ana García de Fuentes / Magalí Daltabuit Godás (eds.): *Turismo, globalización y sociedades locales en la península de Yucatán, México*. Tenerife: Pasos, 17-43.

MARTEN, Heiko F. (2016): *Sprach(en)politik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

MARTÍNEZ CASAS, Regina (2014): 'De la resistencia al desplazamiento de las lenguas indígenas en situaciones de migración'. En: Rebeca Barriga Villanueva / Pedro Martín Butragueño (eds.): *Historia sociolingüística de México*, vol. 3. México: El Colegio de México, 1409-1455.

MARTÍNEZ PAREDES, Tonatiuh (2009): *Derechos lingüísticos en México. Una aproximación al panorama legal y político de los estados*. México: INALI.

MEDINA MELGAREJO, Patricia / Bruno Baronnet (2013): 'Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia'. En: María Bertely Busquets / Gunther Dietz / María Guadalupe Díaz Tepepa (coord.): *Multiculturalismo y educación 2002–2011*. México: ANUIES, 415-448.

MIJANGOS NOH, Juan Carlos / Pedro José Canto Herrera / Edith J. Cisneros Cohernour (2009): 'Introducción', En: Juan Carlos Mijangos Noh (ed.): *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas en Yucatán*. Mérida: unas letras industria editorial, 9-44.

MONTEMAYOR GRACIA, Julia (2017): *Indigene Sprachen in Mexiko. Eine sprecherzentrierte Studie zur Vitalität des yukatekischen Maya*. Berlin/Boston: de Gruyter.

NACIONES UNIDAS (2022): 'Educación para todos', <https://www.un.org/es/impacto-académico/educación-para-todos> [30.08.2022].

NACIONES UNIDAS (1948): *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Paris, <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights> [02.08.2022].

NÚÑEZ LÓPEZ, Roberto / Noemí Guerrero Hernández (2014): 'La interculturalidad en jóvenes bachilleres de una comunidad otomí: experiencia docente en Santiago Mexquititlán, Amealco, Querétaro'. En: Luz María Lepe / Nicanor Rebolledo (eds.): *Educación bilingüe y políticas de revitalización de Lenguas Indígenas*. Quito: Abya-Yala, 171-199.

OIT 1989 = ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJO (1989): *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los*

Derechos de los Pueblos Indígenas, https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/--ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf [02.08.2022].

PATZELT, Carolin (2021): 'La política lingüística frente a las minorías lingüísticas autóctonas y nuevas'. En: Eva Martha Eckkrammer (ed.): *Manual del español en América* (MRL 20). Berlin/Boston: de Gruyter, 833-848.

PFEILER, Barbara (2014): 'El zoque y el maya yucateco: dos lenguas mexicanas con distinta historia'. En: Rebeca Barriga Villanueva / Pedro Martín Butragueño (eds.): *Historia sociolingüística de México*, vol. 3. México: El Colegio de México, 1757-1783.

PNUD 2013 = PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (2013): *Índice de Equidad Educativa Indígena. Informe de Resultados para México, sus Estados y Municipios, 2010*, <https://www.undp.org/es/mexico/publications/%C3%ADndice-de-equidad-educativa-ind%C3%ADgena-0> [02.08.2022].

POOL IX, Teresa de Jesús (2008): 'Que todos los niños hablen maya. El programa Ko'one'ex kanik Maaya a 15 años de su implementación'. En: Jesús Lizama Quijano (ed.): *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: CIESAS, 219-248.

PSY 2021 = INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI, 2021): *Panorama Sociodemográfico de Yucatán, Censo de Población y Vivienda, 2020*, <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825198046> [02.08.2022].

ROSADO MAY, Francisco (2017): 'Formación universitaria intercultural para indígenas mayas de Yucatán, México'. En: *Anthropologica XXXV/39*, 215-242.

SCHRADER-KNIFFKI, Martina (2021): 'Paisajes lingüísticos y comodificación de la 'autenticidad' indígena'. En: Julia Montemayor Gracia / Martina Schrader-Kniffki (eds.): *Espacios de contacto en la hispanofonía. Español y lenguas indígenas en el mundo globalizado*. Berlin et al.: Peter Lang, 165-200.

SEP 2020a = SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2020a): 'Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional, 2019-2020'. México, https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf [13.06.2022].

SEP 2020b = SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2020b): 'Programa Sectorial de Educación 2020-2024', https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0 [13.06.2022].

SEP 2018 (última actualización 13.7.2018) = SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2018): 'México. La estructura del sistema educativo mexicano'. En: SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina): *Documento extraído de la base de normativas y políticas del SITEAL*, https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0101.pdf [02.02.2022].

SEP 2010 (última actualización 10.8.2010) = SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2010), https://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Introduccion_lin [02.02.2022].

STAVENHAGEN, Rodolfo (2013): 'Los derechos de los pueblos indígenas', en: Birgitta Leander (ed.): *Pueblos indígenas de hoy. Aprender del pasado para entender el presente*. Xalapa: Universidad Veracruzana, 59-70.

UNESCO 2007 = NACIONES UNIDAS (2007): *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/512/10/PDF/N0651210.pdf?OpenElement> [02.08.2022].

UTH, Melanie/ María del Mar Vanrell Bosch (2023): 'Multilingüismo y turismo: visiones desde la península de Yucatán y Mallorca'. En: *ENERGEIA. Online Journal for Linguistics, Language Philosophy and History of Linguistics*, VIII, 104–130. <https://doi.org/10.55245/energeia.2023.006>.

VILLAVICENCIO, Frida (2010): 'Entre una realidad plurilingüe y un anhelo de nación: apuntes para un estudio sociolingüístico del siglo XIX'. En: Rebeca Barriga Villanueva / Pedro Martín Butragueño (eds.): *Historia sociolingüística de México*, vol. 2. México: El Colegio de México, 713-793.

VELÁZQUEZ, Virna/Roland Terborg (2018): 'El otro México. Estereotipos sobre el México indígena'. En: Zusanna Erdösová (ed.): *La imagen estereotipada de México. Miradas internas y externas*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, 91-107.

ZIMMERMANN, Klaus (2010): 'Diglosia y otros usos diferenciados de lenguas y variedades en el México del siglo XX: entre el desplazamiento y la revitalización de las lenguas indomexicanas'. En: Rebeca Barriga Villanueva / Pedro Martín Butragueño (eds.): *Historia sociolingüística de México*, vol. 2. México: El Colegio de México, 881-955.

ZIMMERMANN, Klaus (1996): 'Die Sprachensituation in Mexiko'. En: Dietrich Briesemeister / Klaus Zimmermann (eds.): *Mexiko heute. Politik, Wirtschaft, Kultur*. Frankfurt am Main: Vervuert, 311-336.

Enlaces:

<https://educacionsuperior.sep.gob.mx/interculturales.html> [29.03.2022].

<https://indemaya.yucatan.gob.mx/public/secciones/ver/?alias=antecedentes> [14.04.2022].

<https://mapalenguasindigenas.centroculturadigital.mx> [31.03.2022].

<https://www.uimqroo.edu.mx> [29.03.2022].