

DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO EN ESCUELAS CHATINAS Y PROCESOS COLECTIVOS Y COMUNITARIOS DE REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Emiliana Cruz Cruz

CIESAS CDMX
emiliana.cruz@gmail.com

Isaura de los Santos Mendoza

Universidad de Massachusetts-Amherst

Teresa Soriano Román

FES Aragón-UNAM

RESUMEN

En este artículo se aborda la problemática existente en la educación indígena, en escuelas de la región chatina de Oaxaca, que impide el logro de los objetivos planteados en los programas nacionales y estatales en referencia a la diversidad lingüística en México y a la educación bilingüe-bicultural. Se discuten algunas de las limitantes estructurales, como las deficiencias institucionales para llevar a cabo de manera eficiente esos programas; la ubicación en la región de docentes de lenguas distintas al chatino; la persistencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en español; y las ideologías lingüísticas prevalecientes heredadas del proceso colonial, las cuales se reflejan en las actitudes de padres y madres de familia respecto al uso escolarizado de su lengua materna. Con base en esta problemática, se describen los intentos comunitarios por impulsar proyectos con miras a la revaloración y revitalización de las lenguas chatinas, impulsar el aprendizaje de su escritura y su inclusión como materia de estudio en las escuelas bilingües biculturales.

PALABRAS CLAVE

CHATINO, EDUCACIÓN BILINGÜE BICULTURAL, LENGUAS TONALES, IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS, ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN

ABSTRACT

This article addresses an existing problem of indigenous education in the Chatino region of Oaxaca, Mexico. One that prevents the achievement of the objectives set out in the national and state programs in reference to linguistic diversity and bilingual-bicultural education in Mexico. Some of the structural limitations that are discussed include, the institutional deficiencies to efficiently carry out these programs, the location of teachers in the region who are speakers of languages other than Chatino, the persistence of teaching and pedagogy methods based primarily on Spanish which reflect prevalent linguistics ideologies inherited from colonial processes which reflect attitudes of parents regarding the use of their mother tongue in education. While considering this problem, this article outlines community attempts to promote projects with a view towards the conservation and revitalization of the Chatino languages and the impulse to promote learning to write as a subject of study in bilingual and bicultural schools.

KEY WORDS

CHATINO, INDIGENOUS EDUCATION, TONAL LANGUAGES, ETHNOGRAPHY OF EDUCATION, LANGUAGE IDEOLOGIES

INTRODUCCIÓN

Se ha escrito mucho acerca del papel que juega la labor escolar en la vida de una comunidad indígena (Martínez 2010; Maldonado 2000), pero se conoce poco sobre las condiciones de la educación en la región chatina. La situación no resulta alentadora puesto que existen diversas deficiencias académicas que llevan a que el número de niños y niñas que alcanzan el nivel universitario sea escaso. Por un lado se encuentra el Estado que incluye a los maestros y las maestras, así como al sindicato magisterial; por otro lado están las comunidades chatinas, incluyendo a los padres y madres de familia que con frecuencia prefieren no tener una educación indígena; por último se encuentran los niños y las niñas, quienes resultan tener la mayor afectación por la falta de un programa eficiente que tome en cuenta su lengua y su cultura en las aulas.

El presente artículo tiene como objetivo mostrar la situación actual de la educación en los pueblos chatinos, las experiencias de los docentes, así como las implicaciones del uso del lenguaje oral y escrito en las escuelas de educación indígena. El artículo se enfoca principalmente en la zona escolar 075 de Santa Catarina Juquila. Los pueblos que pertenecen a esta zona escolar hablan chatino del este, español y, en años recientes, inglés (Cruz y Díaz-Robles 2019; Cruz 2020). La región chatina se encuentra en el suroeste del estado de Oaxaca.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS EN REGIONES INDÍGENAS

Existen diversos estudios académicos sobre educación indígena que han criticado severamente este sistema por no ofrecer una verdadera perspectiva intercultural (Maldonado 2000; Baronnet y Morales 2018). Los académicos coinciden, desde hace varias décadas, en que la educación diseñada para la población indígena atraviesa por problemas graves, siendo las escuelas el primer lugar donde se fomenta la desigualdad y prevalece la discriminación; esta realidad está de algún modo avalada por el Estado mediante su nulo interés en crear mecanismos que respeten el derecho de los niños y las niñas de tener una educación de acuerdo a los conocimientos locales, incluyendo la lengua indígena. En general, los proyectos de interculturalidad aplicados a las escuelas fomentan prácticas de racismo y discriminación (Baronet y Morales 2018; Maldonado 2000). Sin embargo, existen esfuerzos que miran en otra dirección, tales como los proyectos colaborativos realizados por los docentes mismos, como en el caso de los maestros chatinos, tema que abordamos en este artículo. Los estudios de Bertely Busquets, Claudio Sartorello y Arcos Vázquez dan cuenta del proyecto educativo altermundista gestado por la Red de Educación Inductiva Intercultural en México y Brasil, en el que la participación de los docentes indígenas resulta esencial para la construcción de un nuevo pensamiento para una práctica pedagógica configurada en torno al método inductivo intercultural (Bertely, Sartorello y Vázquez 2015).

Las escuelas son espacios complejos en donde se manifiestan las desigualdades sociales. Existen varios estudios sobre el papel que juegan las escuelas en los pueblos indígenas; algunos discuten sobre las influencias positivas, pero en la mayoría se plantea que la educación indígena carece de metodologías adecuadas para trabajar con esa población. Maldonado argumenta que:

La escuela es un espacio ambiguo que lo mismo ha sido la más virulenta institución etnocida y el principal agente formador de los actuales dirigentes e intelectuales étnicos. Esta contradicción propia del aparato está tratando de ser utilizada e intervenida sistemáticamente por algunas organizaciones en su provecho. Por otra parte, se propone a la oralidad y la escritura como contexto de la tensión entre dominación y resistencia, buscando dilucidar los efectos de las propias estrategias de resistencia lingüística actuales (Maldonado 2000:6).

Poniendo esto en el contexto de la educación en la región chatina, los maestros y maestras están siendo presionados para que incluyan en sus actividades un proyecto de “resistencia lingüística” sin que se les den las herramientas para llevarlo a cabo; el resultado es un proyecto meramente folclorizado e indianizado para satisfacer los deseos del Estado de mostrar sus esfuerzos por desarrollar una educación indígena.

Para entender la situación de la educación en la región chatina es importante considerar el proyecto de educación castellanizador que diseñó el Estado mexicano posrevolucionario y que significó un vehículo para “mexicanizar” a los indígenas. Con la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911-1913 se pretendía que, a través del aprendizaje del español y el abandono de sus lenguas, se lograra la asimilación de los indígenas para su modernización (Martínez 2011). Así, desde tiempos posrevolucionarios se vienen aplicando una serie de programas educativos para los pueblos indígenas cuyo interés ha sido la alfabetización en español y el fomento al nacionalismo con el fin de integrarlos al proyecto nacional (Cruz 2020; Martínez 2011). La política de castellanización como el eje de la educación para la población indígena contribuyó en buena medida al desplazamiento lingüístico (Moctezuma et al. 2002) y a una situación de diglosia subordinada¹ en México (Hamel y Sierra 1983). No obstante, desde hace varias décadas se dieron cambios importantes en las políticas de educación indígena para plantear el objetivo de revertir la castellanización como único eje y promover el derecho de los niños y las niñas a acceder a una educación en su propia lengua. La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) avanzó incluso en promover materiales escolares en lenguas indígenas. Aun así, no se ha revertido el dogma del currículum único cuyos contenidos siguen siendo en español; lamentablemente la enseñanza en español ha aumentado en los últimos años, lo que ha ido en contraposición a los avances de las políticas educativas en el medio indígena. A pesar de los esfuerzos de enseñar el español como segunda lengua, en realidad se ha incrementado su uso como la lengua principal de educación (Hamel 2016).

De esta forma, incluso si se ha invertido en la educación indígena, el resultado de este proceso es que, por diversas causas, no se ha revertido el desplazamiento de las lenguas indígenas. Por ejemplo, en el sistema educativo de Oaxaca –para el caso específico del nivel básico de educación indígena– actualmente los maestros no están asignados de acuerdo a su área lingüística (Cruz 2019). Los materiales didácticos de apoyo en lenguas indígenas, como libros, cuadernillos, folletos y otros, son escasos, además de que hace falta la actualización y capacitación de los docentes. Esta situación ya no resulta una novedad puesto que en la mayoría de las escuelas en México se usa el español como lengua de enseñanza; aunque los niños hablen una lengua indígena se les alfabetiza en español (Hamel 2010). Son efectivamente pocas las experiencias en donde se avanzó en hacer propuestas pedagógicas en lengua indígena; está el caso del Proyecto T’arhexperakua, resultado de una propuesta colaborativa con maestros p’urhepechas para enseñar y usar la lengua p’urhepecha en el currículum de las escuelas de los pueblos de San Isidro y Uringuitiro de la Meseta Tarasca en Michoacán (Hamel 2010). La otra excepción son las escuelas zapatistas de Chiapas, en las que se incluyen varias lenguas mayas en su currículum, como tzeltal, tojolabal y tzotzil (Baronnet 2012).

La educación en la región chatina ha pasado por pocos cambios a pesar de que hay maestros y maestras, padres y madres de familias que apoyan la iniciativa de la educación indígena, lo cual se discute más adelante. También ha habido otros activistas fuera del magisterio que han manifestado su preocupación por la educación de los

¹ La diglosia es una situación social en la que una comunidad de habla utiliza dos variedades de una lengua o dos lenguas distintas en ámbitos y para funciones sociales diferentes (Ferguson 1959).

jóvenes chatinos. Por ejemplo, en los años ochenta, el intelectual chatino Tomás Cruz Lorenzo escribió en su artículo “Evitemos que nuestro futuro se nos escape de las manos” lo siguiente:

La escuela es el principal lugar donde se enseña que nuestras verdades son falsas y nuestros conocimientos son ridículos ante la “ciencia” y los niños que aprenden esto abandonan y menosprecian nuestros rituales, comportamientos y sabiduría, que ahora conciben como irracionales, supersticiosos, absurdos, falsos. La verdad es ahora la verdad occidental, ya no la verdad chatina, aunque esta verdad nuestra nos haya permitido vivir durante siglos (Cruz 1989).

Esta problemática, donde la prioridad de la enseñanza de una lengua llega a demeritar el valor cultural de la otra y sus formas de conocimiento, ha traído como resultado la búsqueda y generación de alternativas para la educación de los chatinos, lo que por supuesto implica retos importantes.

Muchos niños hablan chatino en sus casas pero esto está cambiando rápidamente. Los hijos de las generaciones más jóvenes son tanto bilingües (español y chatino), como monolingües en español. En muchos municipios sólo los adultos de sesenta años o más son monolingües en chatino. Ante este panorama es posible afirmar que en unos 30 años el uso del chatino habrá disminuido considerablemente, pues para ese entonces existirán más personas monolingües en español (Cruz 2019).

¿Cómo afecta esta situación la educación de niños y niñas? Si la alfabetización sucede en una lengua que no es la que el niño habla implica desventajas, por el contrario, ser alfabetizado en la lengua materna trae más beneficios cognitivos (Amaral et al. 2017; Hamel 2010); las consecuencias se observan en el número de chatinos que han ido a la escuela superior. Actualmente son pocas las personas que han terminado el nivel universitario, mientras que la mayoría únicamente finaliza la secundaria. Hemos conocido varios jóvenes que no aprueban el examen de admisión de la universidad sobre todo por el nivel académico limitado en el que se han desarrollado desde el nivel básico. Por supuesto, es un error cargarles toda la responsabilidad sólo a los maestros y las escuelas, cuando existen otros problemas sociales y económicos que intervienen para que los estudiantes no logren acceder a una carrera universitaria.

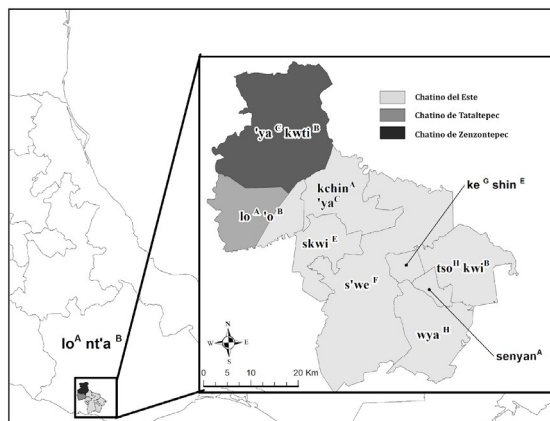
Aun si en los pueblos la educación básica (preescolar y primaria) forma parte del sistema de educación indígena, la mayoría de los maestros no habla chatino, o si lo hablan no es la variante de la comunidad, por lo que la enseñanza es en español. Con este escenario, se puede inferir que la educación para los chatinos e indígenas de México sigue siendo una estrategia para su inclusión al proyecto nacional (Cruz 2020; Cruz 2019).

PANORAMA LINGÜÍSTICO DE LAS LENGUAS CHATINAS

Oficialmente se reconoce en México la existencia de once familias lingüísticas. Si bien no está comprobado el número total de lenguas, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas estima que son 68 agrupaciones lingüísticas (INALI 2008). De acuerdo a los estudios que se han realizado, existen tres lenguas chatinas, las cuales son: chatino de Zenzontepec, chatino de Tataltepec y chatino del este (Campbell 2013). La última posee quince variedades o dialectos, de las cuales todavía no existe un estudio lingüístico de las innovaciones compartidas, por lo que no se conocen las subdivisiones dialectales. Existen varios estudios lingüísticos exhaustivos para apoyar la afirmación de que son tres lenguas chatinas; cada una de ellas tiene una forma propia de hablar que debe ser estudiada. Por ejemplo, el chatino de Zenzontepec es de más de dos sílabas (Campbell 2013); por

otro lado, el chatino de Tataltepec es una lengua con dos sílabas pero cambiando a una sílaba (Sullivant 2015); asimismo, el chatino del este tiene quince variedades que son en su mayoría de una sílaba, con la excepción de dos pueblos que hablan el chatino con dos o más sílabas: San Marcos Zacatepec y Santa María Yolotepec (Cruz 2011; Cruz y Woodbury 2014b; Villard 2015). Finalmente, una característica de las lenguas chatinas es que son lenguas tonales. Quienes son alfabetizados en español afirman que los tonos son “difíciles”, pero pensamos que esto es así porque el chatino no se enseña en el sistema educativo, ya que en las escuelas sólo se reciben clases de español, la cual no es lengua tonal, sino entonativa (Prieto y Roseano 2010).² En la Figura 1 se muestra la ubicación geográfica de las tres lenguas chatinas.

FIGURA 1. Ubicación de las lenguas chatinas. Fuente: Aguilar-Smith (2017).



SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN LA REGIÓN CHATINA

Hablar de educación indígena en la región chatina es visualizar las políticas públicas enfocadas a un tipo de atención diferenciada para los pueblos originarios del país. El enfoque de atención ha sido cuestionado por las propias comunidades que han vivido y padecido los problemas que generan las políticas de Estado, el cual decide qué es apropiado e inapropiado enseñar y cómo hacerlo, haciendo a un lado aspectos como los saberes tradicionales, lengua, cultura e identidad de las comunidades indígenas. De acuerdo a los discursos internacionales, la educación indígena en México se anuncia hoy como intercultural, comunitaria, respetuosa de la diversidad e incluyente, pero en la práctica está llena de contrastes, rezagos, tensiones, tropiezos y límites. La Tabla 1 muestra las etapas y proyectos importantes de la educación indígena a nivel nacional y en la región chatina, a fin de tener un panorama general:

Tabla 1. Proyectos educativos

Año	Proyecto educativo	Descripción
1993	Reforma a la ley general de educación (reformada en 2003).	Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.
1995	Desarrollo de un Movimiento Pedagógico por parte de los maestros de educación indígena	Construir una propuesta educativa alternativa guiada por los siguientes principios: revalorar y fortalecer la lengua y culturas originarias.

² El tono no presenta contraste a nivel léxico (español, inglés).

1995	Se publica la Ley Estatal de Educación de Oaxaca (reformada en 2009).	Propone que la educación que se imparta en la entidad será democrática, nacionalista, humanista y respetará los principios de la comunalidad, como forma de vida y razón de ser de los Pueblos Indígenas.
1998	Se crea la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca (reformada en 2001).	Se reconoce una composición étnica-plural sustentada en la presencia mayoritaria de sus pueblos y comunidades indígenas.
2001	Se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).	Apoyar e impulsar las acciones que realizan diferentes instituciones para respetar la diversidad cultural y lingüística.
2003	Se crea la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas	Reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas.
2009	Creación del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)	Programas y proyectos para lograr una educación integral de los niños, jóvenes y adultos.

Como se puede ver, diversas iniciativas normativas y legislativas, tanto estatales como federales, “respaldan” cualquier actividad que tenga como objetivo principal promover una educación intercultural en México y particularmente en la región de estudio. En cambio, en la realidad las leyes no han logrado los objetivos propuestos, al carecer de algún impacto en las escuelas de los pueblos chatinos. Las leyes sólo se notan en los discursos alusivos a la composición pluricultural del país, mientras que en la práctica se continúa con las mismas acciones discriminatorias para los chatinos, sus lenguas y variantes.

Un proyecto que ha tenido algún impacto en esta problemática ha sido el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO). Como su nombre lo indica, tiene el objetivo de apoyar la transformación de la educación pública en el estado de Oaxaca, sobre todo en el sentido de crear una pedagogía que considere los conocimientos y los saberes comunitarios a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de niños, jóvenes y adultos (PTEO 2012:12). Con ello, la Dirección de Educación Indígena en Oaxaca, junto con el magisterio bilingüe, elaboraron el documento base para la educación de los pueblos originarios como resultado del Tercer Congreso Educativo de los Pueblos Indígenas (Dirección de Educación Indígena 2011). Sin embargo, su análisis se enfoca más en el plano de lo político y deja de lado el aspecto lingüístico. Hasta la actualidad este proyecto ha desarrollado la cuestión pedagógica considerando el español como lengua nacional mayoritaria y, por tanto, como lengua dominante. Las lenguas chatinas se generalizan en su tratamiento, no existiendo así un entendimiento entre el hacer con el pensar-hacer.

Los docentes chatinos han intentado partir de sus nociones empíricas, desarrollando procesos de investigación relacionados con la comunidad a través de proyectos escolares, recopilando y documentando leyendas, cuentos y conocimientos comunitarios alrededor de temas como la siembra del maíz. Sin embargo, al sistematizar las experiencias de docentes de la zona 075, se concluye que éstos coinciden en la necesidad de acceder a una formación pedagógica y lingüística a fin de abordar los conocimientos comunitarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la lengua chatina. Enuncian que los avances o acercamientos que hacen a esta labor se basan en

aprendizajes de carácter empírico, por lo que la lengua de enseñanza y de instrucción en el aula sigue siendo el español. Por lo tanto, los maestros siguen careciendo de herramientas para poder llevar a cabo el propósito del PTEO.

A partir de este panorama, podemos señalar que en el plano estatal, nacional e internacional se ha debatido sobre la importancia de la lengua, los saberes y los conocimientos comunitarios de las comunidades indígenas. No obstante, en pocas escuelas bilingües se ha retomado, con serias dificultades, dicho planteamiento, implementando estrategias desde las propias bases comunitarias, recopilando conocimientos locales y promoviendo el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al estado de Oaxaca.

PROPUESTAS DE ALFABETOS PARA LAS LENGUAS CHATINAS

Actualmente no existe un alfabeto unificado de las lenguas chatinas, lo que existe son algunos esfuerzos de docentes y lingüistas de crear un sistema de escritura para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hacer una ortografía no ha sido una tarea fácil, toda vez que las lenguas chatinas, lingüísticamente hablando, son tres distintas, además de que los maestros no tienen el entrenamiento lingüístico para llevar a cabo esta tarea. Adicionalmente, el panorama se complica por el hecho de que, como se ha expuesto, el chatino del este posee quince variantes, cada una con su propio sistema tonal (Cruz y Woodbury 2014b).

Ha habido intentos de unificación de la escritura de las lenguas chatinas. Sesia y Acevedo Conde describen una conversación con el profesor Alfonso Merino (hablante del chatino de Zenzontepec), quien expresó que “en 1989 maestros bilingües, autoridades y otras personalidades de los distintos pueblos chatinos lograron un alfabeto regional unificado” (Sesia y Acevedo 2019). Sin embargo, Hernández López y Julián Caballero, quienes asistieron a dicha reunión, reportaron que se trató sólo de un comienzo que no llegó a la unificación de alfabeto alguno, toda vez que sólo se trataron las consonantes y las vocales de las variantes que participaron (Hernández y Julián Caballero 2019).

En 2011, un grupo de lingüistas de la Universidad de Texas-Austin creó por primera vez una propuesta para los tonos de las lenguas chatinas (Cruz y Woodbury 2014a). La metodología que se utilizó fue la documentación comparativa; se viajó por la región recolectando datos del chatino de cada pueblo. El proceso de documentación permitió obtener una lista de 500 palabras con la que se consiguió ver similitudes y diferencias existentes del chatino de varias localidades y se logró definir cuáles son lenguas y cuáles son variantes (Campbell 2013). En ese trabajo se estudió la fonología, poniendo especial atención al estudio de los tonos. Con base en este proyecto se logra definir la existencia de tres lenguas chatinas (Campbell 2013; Cruz y Woodbury 2014a).³

Hacer un alfabeto práctico para las lenguas chatinas requiere de un largo proceso de análisis, discusión especializada y diálogos colectivos, sobre todo porque sus rasgos lingüísticos son distintos a los del español y no se les puede tratar de la misma forma. Sería importante también conocer las experiencias de otros proyectos sobre lengua y cultura para poder proponerlos en la región chatina. Para dar un ejemplo, el proyecto de Semana de Vida y Lengua Mixes (SEVILEM) es sumamente interesante y relevante para ver las decisiones colectivas en la creación de una escritura. El proyecto SEVILEM empezó desde los años ochenta y a la fecha continúan los esfuerzos para el estudio de las lenguas y culturas mixes (González Apodaca 2013; Martínez Morales 2020). Esta experiencia podría ser muy útil, en especial porque se puede aprender sobre la forma en que llegaron a unificar su alfabeto, ya

³ Para más artículos del proyecto de documentación de las lenguas chatinas, consultar: <https://sites.google.com/site/lenguachatino/recursos-academicos>

que hacer la escritura para una lengua no resulta ser sólo un proceso técnico y lingüístico, también intervienen aspectos ideológicos y políticos, en una tarea de largo alcance.

IDEOLOGÍAS SOBRE LA ESCRITURA DE LAS LENGUAS CHATINAS

En esta sección se discutirá sobre las ideas y opiniones que existen alrededor de la posibilidad de escribir las lenguas chatinas. No todos los maestros y maestras, padres y madres de familia están de acuerdo con que en las escuelas se aprenda a escribir en chatino. Cada uno de estos actores tiene sus propias razones; los maestros, por un lado, no tienen el conocimiento lingüístico de las lenguas chatinas en donde trabajan, y por otro lado, los padres y madres de familia no le ven utilidad, ya que el español es la lengua que se escribe.

Estas ideologías han sido estudiadas por diversos investigadores. Algunos parten del concepto de actitud, el cual posee una variedad de definiciones que giran alrededor de su naturaleza académica. Oppenheim (1982:39) afirma que “la actitud es un constructo psicológico” y, como tal, no puede observarse a simple vista, de ahí la complejidad de acceder a su análisis y estudio. Por otro lado, y como punto de referencia, Sarnoff (1970:279) afirma que “la actitud es la disposición a reaccionar favorable y desfavorablemente hacia una clase de objetos”. Por consiguiente, nos ofrece un panorama que permite determinar qué es a través de la evaluación que le da a los objetos sociales.

En este caso, si pretendemos conocer la actitud de las personas hacia un objeto social como la lengua, es preciso considerar desde qué punto se le mira. Así, Garret (2010) menciona que “la actitud posee varias facetas y manifestaciones”. El autor pone de ejemplo un contexto educacional donde se pretende saber la actitud de los estudiantes hacia sus clases de la lengua swahili. En este ejemplo se necesitaría establecer las facetas relevantes de esas actitudes, es decir, específicamente qué implica el hecho de incluir las lecciones de swahili en referencia a la lengua misma, los compañeros de clases, los maestros, los métodos de enseñanza, los materiales, las actividades, los tipos de evaluaciones e incluso el ambiente de la clase. En este sentido, “las manifestaciones” permiten conocer la forma en que esas actitudes se revelarán, es decir, como lo establece la definición de Oppenheim, a través de las reacciones emocionales, afirmaciones, etc. Si se pretende conocer y analizar las manifestaciones de estas actitudes, es preciso considerar las maneras de obtener la información alrededor de las experiencias y sentir de los participantes, lo cual puede realizarse a través de la aplicación de entrevistas individuales o grupales.

Para lograr el objetivo de conocer las ideologías alrededor de una posible introducción de la escritura en lengua chatina, se realizaron entrevistas individuales con preguntas semiabiertas y abiertas enfocadas en las percepciones de los padres y madres de familia en relación a su implementación en las escuelas. Aunque el planteamiento de la inclusión de la escritura es hasta el momento un tema hipotético, es importante anticipar el panorama en el que se encuentra la lengua chatina en un contexto de diglosia (Ferguson 1959). Además de determinar el panorama, se buscó identificar los temas de enfoque para la sensibilización en torno a la importancia de las lenguas indígenas en su forma escrita.

La sensibilización resulta ser un paso importante previo a la ejecución de un proyecto de inclusión de la lengua minoritaria, y por medio del análisis de las actitudes es posible entender con más claridad los aspectos positivos y negativos que una comunidad percibe respecto al tema en cuestión.

¿Por qué hablar de actitud lingüística de los padres y madres de familia en el contexto de la educación indígena? Sobre todo porque la decisión sobre la educación de niños y niñas la deben determinar los padres y madres de familia; su participación o no en un programa de inclusión de la lengua indígena en la educación dependerá de su actitud hacia la lengua minoritaria y la lengua dominante. Es viable creer que las comunidades indígenas, al planear la educación para sus hijos, deben pensar en la educación bilingüe. Según las entrevistas para este artículo, en el caso de San Miguel Panixtlahuaca, como posiblemente en otros pueblos de la región, 18 por ciento de los niños son monolingües en español.⁴ Aunque no existe una estimación exacta del porcentaje de desplazamiento lingüístico y del bilingüismo en la comunidad de Panixtlahuaca, los cambios que ha generado la imposición del español en los contextos institucionales parecen evidentes, toda vez que el número de hablantes bilingües chatino-español o monolingües en español es mayor en las generaciones más jóvenes. Por ello resulta indispensable aplicar las entrevistas en contextos donde los dos sistemas de escritura se encuentren presentes y de esta manera poder diferenciar los juicios emitidos a cada una de las lenguas.

Ahora bien, ¿por qué enfocarse en la actitud hacia la lengua escrita? En los últimos años el uso de la lengua escrita es parte de la cotidianidad de la mayoría de las comunidades indígenas. Cada vez hay un mayor número de hablantes de una lengua indígena alfabetizados en español, por lo que la dinámica en el uso de la lengua ha transformado la vida de estos hablantes a una cultura de textos y letras. Además, la introducción del internet y de las redes sociales ha forjado prácticas que han desencadenado un fuerte aumento en el uso de la lengua escrita. Sin embargo, este uso no incluye la lengua indígena, puesto que sus grafías como herramientas de comunicación escrita están ausentes en estos espacios (Cruz y Díaz 2019). El trabajo colaborativo de los lingüistas de la región chatina ha permitido que algunos hablantes conozcan el sistema de escritura chatina y son éstos los que hacen un uso moderado del lenguaje indígena.

Los pocos espacios donde se puede percibir la escritura de la lengua chatina son: los nombres de las calles, la biblia, los libros de cuentos impresos y digitales, los carteles y las publicaciones en las redes sociales digitales que algunos usuarios reproducen. Estos medios de alguna manera generan opiniones de los hablantes hacia la escritura del chatino que son importantes para el análisis.

San Miguel Panixtlahuaca cuenta con 6,422 habitantes (INEGI 2015). Para este trabajo se realizó una pequeña muestra que consistió en la aplicación de entrevistas a seis padres y madres de familia de esta comunidad chatina, quienes oscilan entre los 20 y los 38 años de edad, y son nativos hablantes de chatino y de español como segunda lengua. La mayoría de ellos cuenta con educación media superior; se mantienen los nombres de los participantes en anonimato e identificando el sexo de adscripción; se muestran según el orden en el que fueron entrevistados.

Tabla 2. Perfil de los padres y madres de familia

Edad	Nivel de estudios	Sexo	Lengua/s usada/s en casa
28	Secundaria	M	Chatino
30	Secundaria	H	Chatino / español

⁴ Esto es una estimación; para estos números se consultó a maestros y padres de familia.

23	Preparatoria	M	Chatino / español
20	Preparatoria	M	Chatino
35	Licenciatura	M	Chatino
38	Preparatoria	H	Chatino / español

ENTREVISTAS EN LA COMUNIDAD DE SAN MIGUEL PANIXTLAHUACA

Las entrevistas se aplicaron a personas de San Miguel Panixtlahuaca, como muestra de las ideologías sobre el chatino que pudieran ser similares en los pueblos de la región con el mismo nivel de bilingüismo. Consistieron en 17 preguntas semiabiertas y abiertas. La entrevista se grabó a través de un teléfono celular en las dos lenguas, chatino y español. Las grabaciones en la lengua chatina fueron transcritas en ELAN y después traducidas al español.⁵ Las diecisiete preguntas se relacionan al uso de las lenguas (español/chatino) en casa y en la escuela. A continuación mostramos algunos ejemplos representativos.

¿Por qué es importante el uso del chatino y el español en el hogar y en la escuela?

Entrevistado 1: "Para mis hijos el chatino es para que sean orgullosos de ser chatinos. El chatino les va a servir para aprender más cosas. Ellos hablan español y chatino, en casa hablamos los dos idiomas, me gustaría que aprendieran a escribir el chatino. Tienen buenas notas por hablar español, eso les ha ayudado en la escuela".

Entrevistado 2: "Mi intención fue que mi hija aprendiera a hablar chatino y después español. Entonces me pregunto, ¿qué va a pasar con ella cuando entre a la escuela? Porque algunos niños, cuando entran a la escuela sin hablar español, se ven como tontos porque no entienden al maestro. Por eso me preocupé y entonces empecé poco a poco a enseñarle español".

¿Qué beneficios tiene escribir chatino? ¿Dónde se puede usar la escritura del chatino?

Entrevistado 3: "Escribir el chatino sirve para hacer *bullying* en las redes sociales, es para lo único que ocupan el chatino. No tengo idea dónde se pueda ocupar la escritura del chatino. El español se ocupa en todas partes, cuando vas a la ciudad tienes que entender la señal. Escribir español es más importante y los niños lo deben de conocer, les servirá para cuando salgan a comprar cosas, para escribir notas, mensajes, recados.

Entrevistado 4: La verdad para ser sincero, el chatino escrito no lo ocupamos, ya que nunca nos enseñaron a escribirlo, casi nadie escribe el chatino, por lo tanto pienso que hablarlo es mejor. Eso no quiere decir que no sea importante.

Lo que se deduce de las respuestas de los padres de familia entrevistados es que la mayoría de ellos utilizan el chatino en el hogar y están de acuerdo con su uso en la escuela, pero no como lengua principal de aprendizaje. La preferencia al español como la lengua de instrucción es alta, por lo que recomiendan la enseñanza del chatino escrito solamente como una materia más en la escuela. En el caso de los padres que hablan español con sus hijos en casa, no creen que el chatino tenga una gramática, por lo tanto, no necesita ser enseñada en la escuela. Además, comentaron que los investigadores que estudian el chatino no han propuesto un sistema efectivo de enseñanza como sucede

⁵ ELAN es un programa de *software* que sirve para hacer transcripciones mientras se escucha el audio.

con el español. La mayoría de los hablantes entrevistados asumen que la escritura del chatino debe ser enseñada en la escuela pero no están de acuerdo que se enseñe antes que el español. Se cree que la base de la escritura está en el español. Cinco de seis hablantes creen que la escritura debe ser enseñada en la escuela para que el chatino sea reconocido al igual que el español. Cuatro de los hablantes prefieren la literacidad en español y los otros dos participantes prefieren la biliteracidad.

Como se puede ver, hay una preferencia de utilizar español y chatino en las escuelas y en los pueblos, en especial en San Miguel Panixtlahuaca donde se hizo la entrevista, pero con objetivos diferentes. Los padres de familia muestran la importancia del aprendizaje del español, sobre todo por los beneficios en cuestiones de trabajo y economía, lo que Lambert (1969) refiere como motivación de tipo instrumental. En cambio, no se tiene una idea clara de la importancia de la lengua chatina, tanto en su forma oral como en su forma escrita. Por tanto, tiene que tenerse en cuenta que mientras no se informe sobre los objetivos de la educación indígena o mientras no se tengan evidencias palpables de su importancia, este tipo de programas seguirán siendo rechazados (Mena 1999).

LA JEFATURA 075 Y EL DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO

Los datos que se presentan en este apartado se obtuvieron de un informe de la zona 075, en el cual participó Teresa Soriano Román, quien es una de las autoras de este artículo. Durante dos ciclos escolares (septiembre 2017 a julio 2019), la mesa técnica-lingüística y pedagógica realizó un estudio usando el método de encuesta para conocer el nivel de competencia lingüística de los maestros de educación indígena de la zona. Con el resultado, se llevan a cabo proyectos lingüísticos con el Consejo Técnico de la zona. Los datos obtenidos se utilizaron también para la elaboración de este artículo.

En la región, la Jefatura de Zonas de Supervisión (06) se compone de tres zonas escolares: 001 Tataltepec de Valdés; 075 Santa Catarina Juquila; y 136 Santos Reyes Nopala. Para esta sección discutiremos sobre la zona escolar 075 de Santa Catarina Juquila, la cual atiende a 13 comunidades chatinas: Santa Cruz Tepenixtlahuaca, San Miguel Panixtlahuaca, San Juan Quiahije, Cieneguilla, San José Ixtapan, San Marcos Zacatepec, Santa Catarina Juquila, Santiago Yaitepec, San Francisco Ixpantepec, Santa María Amialtepec, Santa María Yolotepec, El Vidrio y Lachao Viejo, todas ellas hablantes del chatino del este. Cuenta con 209 docentes que atendieron a 3,713 alumnos durante el ciclo escolar 2018-2019.⁶

La situación sociolingüística en la zona escolar 075 se encuentra de la siguiente forma:⁷ respecto a niños y niñas de educación inicial y preescolar entre 0 a 5 años, el desplazamiento lingüístico es muy acelerado. Por ejemplo, en San Marcos Zacatepec sólo cinco por ciento de los niños hablan chatino, mientras 95 por ciento son monolingües en español. En Santa Cruz Tepenixtlahuaca, 30 por ciento habla chatino. En San Miguel Panixtlahuaca, aproximadamente 60 o 70 por ciento de los niños aún hablan chatino. En casi todas las comunidades de esta zona escolar existen muy pocos niños monolingües en chatino, la mayoría son bilingües en proceso de ser monolingües en español.

Respecto a la situación sociolingüística en las escuelas primarias y albergues escolares, Santa Cruz Tepenixtlahuaca encabeza la lista con 60 por ciento de monolingües en español. Le sigue la localidad de San Lucas el Vidrio, agencia de

⁶ Estos datos provienen de las mesas de trabajo del equipo lingüístico pedagógico para la zona escolar 075 (preescolar y primaria), efectuadas entre el año 2018 y el 2019. El equipo estuvo conformado por: Joaquín de los Santos García, supervisor de la zona; Ana Siria Cortés, mesa técnica pedagógica (primaria); Teresa Soriano Román, mesa técnica lingüística; Eva Carmona, mesa técnica pedagógica (preescolar); y Eric Pérez Salinas, secretario general de la D-I-103 Juquila.

⁷ Los datos son una estimación de los maestros que han trabajado en estos pueblos.

policía perteneciente al municipio de Juquila, con un aproximado de 21 por ciento de monolingües en español. La comunidad de San Miguel Panixtlahuaca tiene 18 por ciento, mientras las comunidades restantes permanecen con porcentajes mínimos de entre cuatro y 15. La única comunidad en donde se encuentra un mayor número de niños monolingües en chatino es el barrio de San Lucas, de la localidad de San José Ixtapan; esta comunidad es la más remota de la zona escolar 075. Se aduce que el resto de la población escolar en estas comunidades es bilingüe.

Podemos afirmar que en la actualidad hay una tendencia de desplazamiento de la lengua en los niños y jóvenes, al identificar un proceso en el que el monolingüismo en español y el bilingüismo es más generalizado. Se visualiza que en poco años, por la falta promoción de la lengua chatina, se irá adentrando en una franca situación de desplazamiento en la cual el monolingüismo en lengua indígena se reducirá a los ancianos y adultos, con competencia pasiva, es decir, que pueden entender la lengua indígena que hablan sus mayores, pero ellos no pueden producirla, les cuesta mucho trabajo hacerlo y es limitado su vocabulario; los niños por su parte tienden rápidamente a ser monolingües en español (Díaz-Couder 2000).

Son varias las causas del desplazamiento del chatino, una de las más importantes es la migración. En los últimos veinte años, la gente comenzó a emigrar a Estados Unidos, en donde la situación los orilla a hablar el idioma inglés o, al menos, el español. Otro factor radica en que los padres jóvenes de entre 20 y 35 años de edad influyen considerablemente al desplazamiento de la lengua y al desinterés de transmitir los conocimientos comunitarios a sus hijos. Madres en edad reproductiva son las que se están encargando de enseñar a sus hijos a hablar el español. Hay casos en los que ambos padres hablan el chatino y al hijo le hablan en español, porque consideran que hay más oportunidades que si habla chatino. Igual se observa que los abuelos les hablan en español a sus nietos con más frecuencia, sobre todo porque los niños no hablan chatino o no quieren hacerlo. El tema de los abuelos es importante, ya que son ellos los encargados de cuidar a los niños ante los procesos de migración que se viven en la actualidad.

EDUCACIÓN GENERAL Y BILINGÜE EN LA ZONA 075

Cabe señalar que en la región chatina existen escuelas del sistema *general* y del sistema *bilingüe*. En el primer caso, la mayoría de los docentes son monolingües en español, por lo tanto, abordan todo el proceso formativo y pedagógico en la lengua dominante. Hay comentarios de los mismos padres de familia que señalan su preferencia por las primarias generales porque en estas escuelas no se les habla en chatino a los niños y las niñas. En cambio, las escuelas bilingües tienen la connotación de ser los espacios donde sólo se les habla chatino, por lo que se consideran sinónimo de atraso y pobreza.

La competencia social es otro aspecto relacionado a la situación de migración que actualmente viven las comunidades; como han mejorado económicamente a partir de la migración, ahora existen, como ellos mencionan, “niveles” o “estatus” económicos que crean un ambiente de competencia. Como consecuencia, en las comunidades donde existen estos dos tipos de escuelas, los niños con padres con una economía estable asisten a la primaria general, mientras que los niños en situación de pobreza o en caso de abandono se inscriben en la bilingüe. A partir de este fenómeno, cuando se implementan los proyectos educativos del PTEO, generalmente las escuelas bilingües son las que participan en diversas actividades que favorecen la lengua y cultura chatina. No obstante, la implementación de

estas actividades ha sido un reto para los docentes, pues coinciden en aseverar que “no cuentan con elementos para trabajar y evaluar la lengua indígena”. Aunado a esto, como se expone en el siguiente apartado, persevera el problema de que sólo algunos de ellos son hablantes de chatino y otros son monolingües en español y, en consecuencia, les ha sido difícil abordar la metodología del PTEO.

EXPERIENCIAS DE LOS DOCENTES DE LA ZONA 075

El equipo lingüístico-pedagógico para la zona escolar 075 hicieron una encuesta sobre la situación lingüística de los profesores de la zona. El resultado que arrojó la encuesta fue que de los 202 docentes que laboran en la zona escolar 075, 55 por ciento son hablantes del chatino. Ninguno de ellos fue alfabetizado en su lengua materna, sino en español. 14 por ciento es hablante de alguna otra lengua indígena y labora en la región chatina por el problema de la desubicación lingüística del sistema magisterial. El restante 31 por ciento es hablante de español como lengua materna.

La realidad que viven los docentes bilingües en los centros de trabajo es muy compleja, por lo que es necesario conocer sus dolencias y experiencias, lo que a su vez nos permite comprender el contexto de la educación bilingüe en la zona 075.⁸ Con ese objetivo se realizaron entrevistas a siete docentes, hombres y mujeres. Las preguntas que se les plantearon fueron: ¿Qué piensa usted sobre su posición como maestro bilingüe en educación indígena? Y, desde su posición como docente, ¿cuáles cree usted que han sido sus contribuciones a la educación bilingüe en las escuelas chatinas? Sus respuestas son las siguientes:

Entrevistado 1: “Nos hace falta una preparación inicial; por la política de la ‘herencia de plazas’ entramos al campo sin herramientas metodológicas, por lo tanto se hace un esfuerzo, pero no se logra comprender el sentido del proyecto alternativo, como es trabajar con la lengua y la cultura”.

Entrevistado 2: “Yo no me siento orgulloso de ser maestros bilingüe, como nos llaman, porque con esa etiqueta nos siguen discriminando, los padres recriminan nuestro labor, no hay un aprecio hacia lo propio, he llegado a entender que los chatinos tienden a apreciar al ajeno y no a su misma gente”.

Entrevistado 3: “A mí me ha costado entender qué hago acá, se me hace un trabajo muy complicado, uno quiere trabajar con la lengua y los conocimientos comunitarios, pero los padres de familia no lo permiten, ellos llegan a la escuela a decir: ‘no quiero que le enseñes a mi hijo las cosas que ya sabe, mejor enséñale nuevas cosas’”.

Entrevistado 4: “Los padres jóvenes profesionistas son los que más desprecian lo que son. Estoy muy orgulloso de ser maestro bilingüe, aunque con la reforma educativa nos hayan culpado de todo el problema del rezago educativo, no somos culpables, sé que desde nuestro propio espacios podemos hacer el cambio”.

Entrevistado 5: “Creo que nuestros representantes no saben las consecuencias que pueden tomar ciertas decisiones, primero, ahorita dicen que van a contratar jóvenes para ser maestros, pero cuando ya están en el campo no se comprometen con su trabajo. Debe haber una preparación inicial”.

Entrevistado 6: “Creo que en nuestro sistema nos han abandonado, según que atienden a los indígenas, pero no hay nada de formación para nosotros... debe de haber preparación constante... yo quiero prepararme pero no puedo”.

⁸ Las entrevistas se hicieron personalmente. Se entrevistó a maestros conocidos de Teresa Román Soriano; los entrevistados pidieron el anonimato.

Entrevistado 7: "Como maestros sabemos que nunca el gobierno va pensar en nosotros los indígenas, por lo tanto debemos de actuar desde nuestros propios alcances".

Con base en esta problemática, desde los propios espacios de la zona escolar 075, de Santa Catarina Juquila, se ha contribuido con diversas actividades al fortalecimiento de la educación bilingüe en las comunidades chatinas. Ante la carencia de toda clase de recursos del sistema de educación bilingüe e intercultural en sus niveles nacionales y estatales de carácter institucional, diversos actores de la zona escolar han comprendido que para el logro de ciertos objetivos se requiere de un esfuerzo doble, de la inversión de tiempo extra y de aportes desde la base. Se ha entendido, asimismo, que han pasado muchos años esperando que los recursos lleguen, por lo que asumen que les toca a los actores locales asumir el papel del cambio, de la transformación de la educación. Por ello se ha establecido la consigna de que los ejes centrales del proceso de formación tienen que ser la lengua y la cultura chatina. Así, el colectivo zonal, por medio de diversas reuniones delegacionales y regionales, decidió la inclusión de la lengua chatina en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes de todos los niveles deben utilizar obligatoriamente la lengua materna de los niños y las niñas en el aula, en preescolar por un mínimo de tres horas y en primaria por cinco horas a la semana como objeto de estudio, independientemente de que debe ocuparse como medio de comunicación.

Lo anterior ha permitido el fortalecimiento de la organización comunitaria y la conformación de los colectivos escolares, pues anteriormente cada escuela planteaba su propia forma de organización en referencia a los proyectos educativos. Con esto, actualmente la responsabilidad recae en el colectivo comunitario, es decir, si en una comunidad hay cuatro centros educativos (inicial, preescolar, primaria y albergues) todos ellos conforman un colectivo comunitario y entre todos buscan fortalecer el trabajo con la lengua y los conocimientos de la comunidad.

En el período 2017-2018, durante una asamblea de zona, se nombró a un asesor técnico lingüístico (ATL), ante las múltiples necesidades existentes para desarrollar una educación bilingüe intercultural. Anteriormente, el trabajo lingüístico se había evadido, a pesar de la existencia de una ortografía creada en 1989 en el marco de un proyecto que quedó en el olvido. Actualmente el ATL juega un papel fundamental en el desarrollo de las actividades que ayudan a promover, fortalecer y revitalizar la lengua chatina. Con este nuevo modelo se le ha dado relevancia a la lengua en las escuelas de educación indígena, realizando talleres de formación para los maestros que incluyen aspectos como la socialización y la sensibilización respecto a la importancia de la lengua chatina. Igualmente, se han elaborado materiales didácticos que los colectivos comunitarios utilizan para el abordaje de la lengua como objeto de estudio. Sin embargo, en el plano estatal no hay un reconocimiento oficial para el ATL, al contrario, los que cumplen esta función temen ser removidos de su labor docente. Se trata de comisiones o servicios internos que se generan en la zona escolar. Entonces, vale la pena pensar y cuestionar ¿qué ocurre con la responsabilidad del Estado para brindar una educación bilingüe e intercultural en la región chatina?

Además, en un proceso de autoformación, los docentes de las diferentes comunidades han ido construyendo su propio proyecto educativo basado en los saberes y conocimientos comunitarios chatinos, tomando en cuenta los problemas, necesidades e intereses, todo fundamentado en un proceso de investigación y documentación. Como resultado, se configura una adecuada planeación y aplicación de los programas,

seguido de un proceso de evaluación. Como parte de esta metodología, los niños y niñas participan en actividades comunitarias, como las Guelaguetzas infantiles,⁹ y los docentes hacen lo propio en espacios en los que se comparten experiencias acerca de los conocimientos comunitarios chatinos. Esta ha sido una etapa muy importante en la formación y autoformación docente, enfrentando diversas barreras contra el miedo a la socialización y a la labor de compartir los trabajos lingüísticos pedagógicos desarrollados desde sus propios espacios, todo ello sin contar con recursos financieros para su desarrollo, buscando apoyos institucionales desde las iniciativas propias y sin contar con el respaldo del sistema educativo.

Ese año (2018), se crearon a nivel comunitario los museos escolares como espacios de aprendizaje y fortalecimiento de la identidad y de la lengua chatina. Los maestros y maestras comentan que hubo mucha participación de los padres y madres de familia en su construcción, documentación y presentación. Desde ese proceso de concientización, los maestros y maestras han fortalecido su identidad como docentes bilingües y reconocen la complejidad de su trabajo y los retos que enfrentan quienes no hablan la lengua, por lo que éstos asumen otra responsabilidad en la tarea de aprenderla. En el caso de los padres y madres de familia se ha dado un mayor acercamiento hacia la escuela, la participación es constante y se ven sorprendidos y motivados al momento de constatar que niños, niñas, docentes y otros actores comunitarios se interesan por la lengua y cultura chatina.

Como se puede ver en la descripción de este proceso comunitario, los actores locales se esfuerzan por tener un proyecto de educación bilingüe e intercultural, por lo que se necesita que las autoridades educativas a nivel estatal y nacional se acerquen a esta realidad y conozcan los aportes de cada área en que se desarrollan las escuelas chatinas desde las perspectivas y necesidades comunitarias. Para ello, se requiere de un análisis profundo de la educación bilingüe intercultural para todos y no admitir una política educativa de competencia controlada por organismos internacionales que exigen a los docentes “cumplir” propósitos generales preestablecidos, alejados de las necesidades de las comunidades y de los estudiantes, representando una educación homogeneizadora y no una educación para la diversidad. Esas políticas neoliberales han llevado a etiquetar a los docentes como los únicos “culpables” de la deficiencia educativa, amagando con despidos constantes sobre la base de evaluaciones descontextualizadas.

CONCLUSIÓN

La situación de las escuelas bilingües en los pueblos chatinos no es ajena a los problemas que enfrenta la educación en otras regiones indígenas. Como se ha visto en las entrevistas con los docentes de la zona 075, son claras las carencias que padecen las escuelas y el magisterio en detrimento de la educación de los niños y las niñas en la región chatina. Hace falta mejorar las metodologías de enseñanza en educación indígena específicamente en el uso de la lengua local en las aulas. Además, el sistema educativo y magisterial debe buscar otras estrategias para la ubicación de los docentes que no estén fundamentadas en el modelo escalafonario, el cual asigna a los nuevos docentes a lugares “lejanos”, sin tomar en cuenta las ubicaciones de acuerdo al área lingüística del docente a fin de que éste pueda aportar con eficiencia a la educación bilingüe de su comunidad.

No se puede culpar a los maestros de educación indígena por todos los problemas del sector; por un lado son discriminados dentro del sistema educativo y, por otro, en

⁹ La fiesta de la Guelaguetza consiste en la realización de bailes regionales del estado de Oaxaca.

las comunidades muchas veces no se les respeta porque son indígenas. Hay muchas barreras para construir una educación alternativa para las niñas y los niños chatinos, pues no se cuenta con el respaldo de las instituciones educativas del Estado. Los padres de familia, por otro parte, prefieren en mayor medida que sus hijos aprendan español y no las lenguas locales debido principalmente a aspectos relacionados con las ideologías lingüísticas heredadas del proceso colonial que se asientan en la discriminación.

A pesar de todas estas limitantes estructurales, existe una nueva generación de docentes que están conscientes de que se tiene que mejorar la educación para los indígenas, como ocurre en la zona 075 perteneciente a Santa Catarina Juquila. Los docentes de esta zona tienen como objetivo generar procesos educativos fundamentados en una pedagogía desde las bases que toman en cuenta los conocimientos locales en las aulas, generando con ello una resistencia de carácter comunitario ante el proyecto neoliberal de educación que no considera ni las lenguas indígenas ni los saberes locales.

Los maestros y las maestras del sector educativo indígena, al conocer y reconocer sus deficiencias se dan a la tarea de la autoformación sin el respaldo de las autoridades y el sistema educativo. De esta forma, los docentes de nivel preescolar y educación primaria de la zona 075 intentan rescatar las lenguas chatinas y sus diferentes usos culturales, incluyendo la danza, la música y, recientemente, el rescate del uso de plantas medicinales en las escuelas. Los esfuerzos desde el cuerpo docente incluyen la investigación lingüística para revitalizar las lenguas chatinas, otorgando así un panorama alentador a la situación actual en las escuelas de la zona.

Finalmente, los padres y madres de familia quieren lo mejor para sus hijos; escoger que sus hijos hablen español es resultado de la discriminación que viven los pueblos indígenas de México y de la falta de políticas y programas cuyos objetivos se centren en la revaloración de las culturas y los pueblos originarios a fin de revertir esa realidad.

REFERENCIAS

Aguilar-Smith, Ana E.

2017 Paisaje ritual y fragmentación del territorio en San Juan Quiahije, Oaxaca. Tesis de maestría en Geografía, UNAM, México.

Amaral Luiz, Ana María Gómez, Joana Autuori y Moreno Saraiva Martins

2017 Diálogos entre a linguística, a educação e a antropologia na produção de materiais de alfabetização na língua sanõma. *Revista Linguística*. 13(1):104-125. Documento electrónico: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/10423>, accesado el 10 de noviembre de 2020.

Baronnet, Bruno

2012 *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Abya-Yala, Quito.

Baronnet, Bruno, y Martha Morales-González

2018 Racismo y currículum de educación indígena. *Ra Ximhai*, 14(2):19-29. Documento electrónico: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71624/63180>, accesado el 10 de noviembre de 2020.

Bertely Busquets, María, Stefano Claudio Sartorello y Francisco Arcos Vázquez

2015 Vigilancia, cuidado y control étnico-político. Red de Educación Inductiva Intercultural. *Desacatos* 48(4):32-49. Documento electrónico: <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/1455>, accesado el 10 de noviembre de 2020.

Campbell, Eric W.

2013 The internal diversification and subgrouping of Chatino. *International Journal of American Linguistics*, 79(3):395-420

Cruz, Emiliana

2011 Phonology, tone, and the functions of tone in San Juan Quiahije Chatino. Tesis doctoral, University of Texas-Austin.

Cruz, Emiliana

2020 Indigenous identity and the Mexican educational system: the case of a Chatino translation of the Mexican national anthem. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México* 7:1-52. Documento electrónico: <https://doi.org/10.24201/clecm.v7i0.155>, accesado el 10 de noviembre de 2020.

Cruz, Emiliana

2019 Linguistic Diversity in Mexico: The Gaps of "Multicultural" Celebration. *LASA Forum* 50(1):11-14. Documento electrónico: <https://forum.lasaweb.org/files/vol50-issue1/Abiyala-2.pdf>, accesado el 10 de noviembre de 2020.

Cruz, Emiliana y Anthony C. Woodbury

2014a Finding a Way into a Family of Tone Languages: the Story of the Chatino Language Documentation Project. *Language Documentation and Conservation* 8:490-524. Special Issue: How to Study a Tone Language.

Cruz, Emiliana y Anthony C. Woodbury

2014b Collaboration in the Context of Teaching, Scholarship, and Language Revitalization: Experience from the Chatino *Language Documentation and Conservation* 8:262-286. Special Issue: Language Documentation in the Americas.

Cruz, Emiliana y Tajëw Díaz-Robles

2019 Using Technology to Preserve Endangered Languages: Mixe and Chatino Case Studies. En *Indigenous Interfaces: Spaces, Technology, and Social Networks in Mexico and Central America*, editado por J. C. Gómez Menjivar y G. E. Chacon, Universidad de Arizona.

Cruz Lorenzo, Tomás

1989 Evitemos que nuestro futuro se nos escape de las manos. *El Medio Milenio* 5:23-33.

Dirección de Educación Indígena

2011 *Documento base de la educación de los pueblos originarios*. IEEPO, Oaxaca.

Díaz-Couder, Ernesto

2000 Diversidad sociocultural y educación en México. En *Globalización, educación y cultura*, pp. 105-148, editado por Sonia Comboni y José Manuel Juárez, UAM-X, México.

Ferguson, Charles

1959 Diglossia. *Word* 15(2):325-340.

Garret, Peter

2010 *Attitudes to Language*. Cambridge University Press.

González Apodaca, Érica

2013 Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles educativos*, 35(141):65-83.

Hamel, Rainer Enrique

2010 Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia p'urhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores. VIII Congreso Latinoamericano de Educación intercultural y bilingüe. UNICEF, Argentina.

Hamel, Rainer Enrique

2016 Bilingual education for indigenous peoples in Mexico. En *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopaedia of Language and Education* vol. 5, 396-406, editado por Ofelia García, Ángel Lin y Stephan May, Springer, Suiza.

Hamel, Rainer Enrique y María Teresa Sierra

1983 Diglosia y conflicto intercultural. La lucha por un concepto o la danza de los significantes. *Boletín de Antropología Americana* 8:89-110.

Hernández, Pedro y Juan Julián Caballero

2019 Escritura del idioma Chatino. En *El pueblo Kytcheë cha'tnió*, pp. 32-33, compilado por Daniela Traffano, IIEPO, Oaxaca.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas

2008 *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. INALI, México.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía

2015 *Censo de población y vivienda 2015*. Documento electrónico <http://www.inegi.org.mx/>, accesado el 10 de noviembre de 2020.

Lambert, W. E.

1969 Psychological Aspects of Motivation in Language Learning. *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association* 5-11.

Maldonado, Benjamín

2000 *Los indios en las aulas: Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. INAH, México.

Martínez Buenabad, Elizabeth

2011 *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías*. Ponencia XI Congreso Nacional de Investigación Educativa 12:1-9.

Martínez Luna, Jaime

2010 *Eso que llaman comunalidad*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.

Martínez Morales, Simón

2020 Sevilem 34. Documento electrónico, <https://www.isia.edu.mx/comunidadisia/vida-universitaria/109-sevilem-34>, accesado el 10 de noviembre de 2020.

Mena Ledesma, Patricia

1999 Actitudes lingüísticas e ideologías educativas. *Alteridades* 9(17):51-70. Documento electrónico: <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/459>, accesado el 10 de noviembre de 2020.

Moctezuma Zamarrón, José Luis, Dora Pellicer, Bárbara Cifuentes, Leonardo Manrique, Carmen Herrera y Alfredo Ramírez

2002 Una mirada al debate sobre los derechos lingüísticos. *Diario de Campo* 45:21-23.

Oppenheim, B.

1982 An exercise in attitude measurement. En *Social Psychology: A Practical Manual*, editado por G.M. Breakwell, H. Foot y R. Gilmour, Macmillan Press, Londres.

Prieto, Pilar y Paolo Roseano (editores)

2010 *Transcription of Intonation of the Spanish Language*. Lincom Europa, Munich.

Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca

2012 *Proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas*. IEEPO, Sección XXII, CENCOS XXII, Oaxaca.

Sarnoff, I.

1970 Social Attitudes and the Resolution of Motivational Conflict. En *Attitudes*, pp. 279-284, editado por M. Jahoda y N. Warren, Penguin, Harmondsworth.

Sesia, Paola y Maria Luisa Acevedo

2019 La lengua chatina, En *El pueblo Kytcheè cha'tnió*, pp. 30-31, compilado por Daniela Traffano, IIEPO, Oaxaca.

Sullivant, John Ryan

2015 The Phonology and Inflectional Morphology of Chá?knyá, Tataltepec de Valdés Chatino, a Zapotecan Language. Tesis doctoral, Universidad de Texas-Austin.

Villard, Stéphanie

2015 The phonology and morphology of Zacatepec Chatino. Tesis doctoral, Universidad de Texas-Austin.