

Dora Pellicer, *El derecho al bilingüismo: Ley de Instrucción Rudimentaria al Diálogo de San Andrés Sacam Ch'en*, pp. 91-110.

TEMA: Política lingüística.

RESUMEN: En los años treinta la llamada educación bilingüe y bicultural ofrece un reducido espacio escolar. Esto ha sido replanteado en el marco de los diálogos de San Andrés Sacam Ch'en, el respeto por el multiculturalismo, demandas que contemplan aspectos jurídicos, económicos y políticos de la participación indígena en el país y que posteriormente fueron puestas a consideración y constituidos en una Comisión de Concordia y Pacificación y de representantes del gobierno federal. Las propuestas lingüísticas y educativas surgidas de este diálogo ofrecen líneas susceptibles de redefinir el lugar de las lenguas indígenas en la educación. Los pueblos indígenas han empezado a presionar por una real promoción de sus derechos al Estado mexicano, a partir del levantamiento armado del EZLN en Chiapas.

El derecho al bilingüismo: Ley de Instrucción Rudimentaria al Diálogo de San Andrés Sacam Ch'en

DORA PELLICER*

Numerosos idiomas de origen prehispánico son actualmente la lengua materna de los padres y abuelos de aproximadamente una décima parte de los mexicanos.¹ Once familias lingüísticas —hokano coahuilteca, chinanteca, otopame, oaxaqueña, huave, totonaca, mixe, maya, yutoazteca, cuicatlteca y purépecha— agrupan más de sesenta lenguas indígenas y varios dialectos de las mismas.² Estas lenguas ocupan un espacio demográfico relevante en Yucatán y Quintana Roo, donde el 65.8% de la población, de ambos estados es hablante nativa de maya. También en Oaxaca, donde el 36.6% de sus habitantes habla ya sea zapoteco, mixteco, mazateco, chinanteco, mixe, chatino, amuzgo, triqui, cuicateco, huave chontal o nahuatl y en Chiapas, donde el 25.1% de la población tiene como lengua materna el tzeltal, el tzotzil, el chol, el zoque, el tojolabal, el kanjobal, el mame, el maya o el zapoteco.³

Sin embargo, a pesar de las políticas culturales y lingüísticas que en distintos momentos han otorgado reconocimiento explícito a la composición multilingüe de la población mexicana, los sucesivos proyectos de educación nacional han favorecido desde la independen-

* Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).

¹ Cf. INEGI, *Conteo de Población y Vivienda*, 1997.

² Las tres que presentan el mayor número de hablantes son: náhuatl (1 325 440), maya (776 824) y zapoteco (415 247) y las que tienen menos hablantes son: pima (860), seri (561) y kikapú (232).

³ Cf. INEGI, *Conteo de Población y Vivienda*, 1997.

cia a la homogeneidad lingüística. Ésta se ha anclado en la lengua colonial y en el desarrollo, entre la población mestiza hispanohablante, de una conciencia lingüística temerosa de la diversidad. Las lenguas indígenas han permanecido hasta la fecha como un conocimiento exclusivo de lingüistas y antropólogos pero son desconocidas para el resto de los mexicanos hispanohablantes, quienes no las ubican como parte de nuestro acervo cultural, y a menudo ni siquiera las reconocen como lenguas sino que las llaman "dialectos" con la connotación de hablas ágrafas e inferiores al español.

Nuestra herencia lingüística fue ponderada durante el siglo XIX a través del acucioso estudio de los filólogos, historiadores, geógrafos y etnólogos de la época. Así lo documentan los trabajos de Francisco Pimentel y Manuel Orozco y Berra, sobre la clasificación de las lenguas de México y los de Francisco García Icazbalceta sobre los vocablos de origen prehispánico presentes en el uso mexicano.⁴ No cabe duda que estos intelectuales contribuyeron al reconocimiento del papel que la diversidad de lenguas jugaba en la reconstrucción de nuestra historia nacional. Empero, los dueños y usuarios de tal diversidad lingüística sufrieron la descalificación que del mundo indígena hicieran por igual los conservadores y liberales criollos como José María Luis Mora,⁵ quien al referirse a los indios señalaba:

en su estado actual y hasta que no hayan sufrido cambios considerables no podrán nunca llegar al grado de ilustración, civilización y cultura de los europeos, ni sostenerse bajo pie de igualdad con ellos en una sociedad de que unos y otros hagan parte.

Las lenguas de estos indios, que al iniciar el siglo constituían más de la mitad de la población mexicana, sólo fueron apreciadas como objetos de estudio pero quedaron limitadas, en su uso, a reconocimientos esporádicos,⁶ que no les dieron un lugar legítimo en el proyecto criollo del México independiente. Fue la lengua colonial la que a lo largo del siglo pasado vio fortalecido su estatuto de lengua de

⁴ Cf. B. Cifuentes, "Language policy in Mexico", en *Int'l.J.Soc.Lang* 96, 1992, pp. 5-8.

⁵ J.M.L. Mora, *Méjico y sus revoluciones*, tomo I, París, Librería de Rosa, 1856, p. 66, edición facsimilar, EUFESA, 1981.

⁶ Podemos indicar en este sentido que la Constitución de 1857 fue traducida al náhuatl y que el estudio de esta lengua junto con el del maya, el purépecha, el zapoteco y el otomí figuraban en el programa de formación humanista de quienes cursaban estudios universitarios. Se reimprimieron varias gramáticas de lenguas indígenas elaboradas durante la Colonia así como otras nuevas, entre ellas destaca una de la lengua náhuatl para profesores que trabajaban en zonas rurales del estado de Puebla. Cf. B. Cifuentes y D. Pellicer, "Ideology, Politics

las leyes, la justicia, los servicios públicos, la literatura y la educación, en una palabra, su estatuto de lengua nacional.⁷

En la última década del XIX, el prototipo del mexicano criollo, que se había agotado paulatinamente, fue remplazado por una sociedad nacional que se identificó como producto de la mezcla entre el indio y el europeo. La aceptación de la identidad mestiza, que a los ojos de Justo Sierra suponía el modelo ideal de la mexicanización,⁸ fue punta de lanza de un indigenismo oficial cuya paradójica política lingüística se concibió de inicio castellanizadora. Hacia el fin de la tercera década de nuestro siglo se reconoció y se entreabrió la puerta a una tímida presencia de las lenguas indígenas en la escuela. No obstante, como veremos más adelante, la llamada educación bilingüe y bicultural, que fue en los años sesenta el corolario de este reconocimiento, se limitó a ofrecer asilo a las lenguas indígenas en un reducido espacio escolar.

Recientemente ha sido replanteado en el marco de los Diálogos de San Andrés Sacam Ch'en el respeto por el multiculturalismo.⁹ Estas demandas que contemplan aspectos jurídicos, económicos y políticos de la participación indígena en el país fueron explicitadas por representantes indígenas y mestizos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Posteriormente fueron puestas a consideración de miembros del Legislativo, constituidos en una Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) y de representantes del gobierno federal. Las negociaciones se entablaron en una Mesa sobre "Derechos y Cultura Indígena" en el mes de octubre de 1995 y concluyeron cuatro meses más tarde, después de tres fases de discusiones, la última estuvo precedida en el Foro Nacional Indígena.¹⁰

Las propuestas lingüísticas y educativas surgidas de este diálogo logran alejarse por momentos de las posturas anteriores del indigenismo oficial, y ofrecen líneas susceptibles de redefinir el lugar de las lenguas indígenas en la educación de los mexicanos. A ellas me referiré en la última parte de este trabajo, pero antes consi-

and National Language a Study in the Creation of a National Language in 19th Century Mexico", en *Sociolinguistics* vol. 18, Holland/USA, Foris Publications, 1989, pp. 1-17.

⁷ *Ibid.*

⁸ Cf. C. Sierra y C. Barros (eds.), *Justo Sierra. Textos*, México, SEP/UNAM, 1982.

⁹ Estos diálogos tuvieron como antecedente el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en enero de 1994; en sus diferentes fases han demandado la construcción de una nueva relación entre los pueblos indígenas y el gobierno, asentada en el derecho al multiculturalismo y la justicia social.

¹⁰ Este Foro fue convocado en enero de 1996 por el EZLN en acuerdo con la COCOPA.

dero necesario señalar, sin pretensión de exhaustividad, en qué medida la educación para los indígenas mexicanos, o bien ha mostrado un claro aprecio por la homogeneidad lingüística, o bien ha enclausurado el bilingüismo en los años iniciales de la escuela indígena.¹¹

La asimilación al castellano

Al mismo tiempo que en la frontera de los siglos XIX y XX se definía una patria mestiza, se gestaban en su interior la agitación y el descontento que habrían de conducir a la insurgencia armada de 1910. Con ella se inició el movimiento revolucionario que buscaba cambiar el rumbo del sistema político mexicano al que debían integrarse, con el auxilio de la educación, las poblaciones indígenas. La ley de instrucción rudimentaria de 1911 ordenó la creación de escuelas rurales cuyo objetivo era contribuir al mestizaje a través de la alfabetización y la castellanización. Su creador, el maestro Torres Quintero, propuso que en ellas se siguieran las pautas observables en el aprendizaje de la lengua materna, es decir, que se empleara el método directo de castellanización cuyos principios establecían que la transmisión de la enseñanza debía evitar todo uso de la lengua indígena.¹²

Diez años después, en el agitado e incierto contexto de la etapa posrevolucionaria, fue creada la Secretaría de Educación Pública (SEP) bajo el impulso de José Vasconcelos.¹³ Una de sus dependencias, que se abrió a instancias de los diputados del Partido Liberal Constitucionalista (PLC), fue el Departamento de Educación y Cultura para la raza indígena que poco tiempo después sería llamado simplemente Departamento de Cultura Indígena. Éste inauguró el trabajo de las misiones culturales que agregó al binomio alfabetización-castellanización, eje rector de la integración del indígena, la instruc-

¹¹ No es mi intención llevar a cabo una revisión exhaustiva de nuestras políticas indigenistas, por lo que me limito a señalar aquellas que permiten recuperar las diferentes caras de su ideología.

¹² La precariedad con la que funcionaron estas escuelas, surgidas en el momento en que la Revolución convulsionaba todos los espacios de la vida pública, hizo que recibieran el nombre de "escuelas de peor es nada". Cf. S. Hernández *El Instituto Nacional Indigenista y la Educación Bilingüe Bicultural*, México, México Pluricultural, Secretaría de Educación Pública, 1982, p. 63.

¹³ Fue durante el gobierno del presidente Álvaro Obregón que José Vasconcelos impulsó el proyecto de la SEP, el cual debía responder a la demanda de educación tantas veces escuchada durante los años de la Revolución. Sin embargo, de acuerdo con Teresa Carbó, "La SEP fue

ción sobre el trabajo agrícola y aspectos de salud, entre otros. Con ello se pretendía mejorar las condiciones precarias en que vivían las comunidades indígenas establecidas en las tierras más pauperizadas del país. El reconocimiento de la pobreza buscó explicación en las prácticas culturales autóctonas y en los usos lingüísticos alejados del español, que a la luz del indigenismo oficial impedían la fortaleza de la unidad nacional. Los promotores y maestros de las misiones eran estimulados por todos los medios para que ofrecieran especial atención, entre todas las enseñanzas dirigidas a los niños indígenas, a aquélla de la lengua nacional ya que no se concebía “ningún interés práctico” en que los maestros rurales aprendieran y emplearan en sus labores alguna lengua indígena.¹⁴ En la exposición de objetivos del Internado Nacional para Indios también conocido como la Casa del estudiante indígena,¹⁵ a cargo de la misma SEP, se perfilaron claramente las exigencias que debía llenar la educación de los indios frente a los imperativos políticos de los gobiernos posrevolucionarios:

[es necesario] anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, *transformando su mentalidad, tendencia y costumbres*, para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos íntegramente dentro de la comunidad social mexicana; *se les hará partícipes de la cultura fundamental*, se les impartirán conocimientos de orden manual, agrícola e industrial y, en suma, *se les dará educación integral*[...] en provecho de la cohesión y unidad mexicana.¹⁶

Observamos que sin haberse desprendido de la visión evolucionista de los liberales criollos del siglo anterior, el México mestizo se atribuía en cada propuesta educativa el deber de “civilizar” al México indígena y de exigirle la abdicación de sus culturas en aras de un proyecto de nación que, investido de *cultura fundamental*, requería de mano de obra capacitada. Para contribuir a la transformación de los indígenas y colaborar para la unidad mexicana, la *educación integral* no podía sino imponer la estandarización lingüística. Pero a pesar de esta reiterada obstinación de la planificación educativa en las

creada [...] en una escueta y sintética versión, que no preservaba de la propuesta vasconcelista más que la pura estructura”, *El discurso parlamentario mexicano entre 1920 y 1950*, México, CIESAS/ COLMEX, 1995, p. 228.

¹⁴ Rafael Ramírez, *La escuela rural mexicana*, México, Colección SEP (Setentas), 1976, p. 61.

¹⁵ Inaugurada en abril de 1925. Cf. Onésimo Ríos Hernández, *La Casa del Estudiante Indígena*, 1984.

¹⁶ *Internado Nacional para Indios*, México, SEP, 1927, pp. 35-36 (lo cursivo es nuestro).

primeras décadas de nuestro siglo, la integración a la lengua nacional se quedó corta en sus logros.¹⁷ En 1930 un 53% de la población indígena se mantenía monolingüe y permanecía al margen del proceso de la escolarización.¹⁸

La alfabetización en lengua materna

Al llegar el general Lázaro Cárdenas a la presidencia, al inicio de la década de los treinta, se presentó un cambio de estrategias en la política educativa dirigida principalmente hacia los grupos indígenas y más adelante hacia sus lenguas. El Departamento de Asuntos Indígenas (DAI), surgió en 1935, fue el primer componente del paradigma de un indigenismo que no insistía en la transformación étnica como requisito para acceder a la justicia social, más bien esbozaba una *integración* sin dimisión total de lo indígena. En materia lingüística y educativa, el indigenismo cardenista favoreció la realización de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas que se llevó a cabo en Pátzcuaro en 1939. En esta reunión se expuso el fracaso reiterado de la inmersión del niño indígena a un proceso escolar ajeno a su lengua materna y se llegó a la decisión de que se le alfabetizara haciendo uso de ella.

El Proyecto Tarasco, donde tomaron cuerpo las recomendaciones de esta asamblea, elaboró el alfabeto práctico de la lengua purépecha a partir del cual intentó la proyección de nuevas funciones sociales de la lengua indígena, ya que no restringió sus tareas al ámbito puramente escolar. Durante los doce meses que duraron sus actividades, instauró espacios públicos como: el uso del purépecha a través de un programa de radio, un periódico local en lengua indígena y la alfabetización de los adultos en su lengua materna. Un año después, en el marco del Primer Congreso Indigenista Interamericano convocado por México, esta política, que se adelantó más de una década a las recomendaciones de la

¹⁷ Las razones del corto alcance de la castellanización y la alfabetización son múltiples que van desde el reducido presupuesto que contaba la SEP para sus programas indígenas hasta la inadecuación de una enseñanza que desconocía la necesidad de un método para aprender el español como segunda lengua, además por la escasa preparación de los promotores de estos programas. En suma, se dejaba en manos de una escuela rural, débil en su estructura y con objetivos cuestionables, la deseada transformación del mundo indígena pero sin promover simultáneamente el cambio de las estructuras económicas y sociales.

¹⁸ Cf. L.M. Valdés, *Los indios en los censos de población*, México, UNAM, 1995.

UNESCO¹⁹ en el empleo de las lenguas maternas en la enseñanza, se concretizó en el Instituto de Alfabetización Indígena que extendió la introducción de las primeras letras mediante el uso de la lengua indígena a otras comunidades lingüísticas. A pesar de que se alejó del método directo de Torres Quintero, la expansión de la alfabetización en lengua indígena quedó limitada al primer peldaño de la escolarización que, cumplida esa primera etapa, siguió siendo favorable a los designios de la unidad lingüística, al no contar institucionalmente con programas y materiales escritos que colaboraran al desarrollo de escuelas indígenas bilingües.

Acompañado de sus contradicciones, el indigenismo fue un tema ineludible del desempeño de los gobiernos que sucedieron al cardenismo. Hábilmente entretejido en el discurso oficial, no se dejó de dar reconocimiento al componente indígena de la nación sin arriesgar en ningún momento la hegemonía del mestizo, con quien contó para crear el espejismo del "milagro mexicano" a partir del gobierno del presidente Miguel Alemán hasta la década de los setenta. El Instituto Nacional Indigenista (INI), que nació en 1948, es parte inicial de este largo periodo. Con su creación se reforzó la premisa del mestizaje: "México es un país mestizo y la inmensa mayoría de su población tiene sangre indígena y sangre blanca",²⁰ se buscó igualmente el aval de la antropología mexicana en Alfonso Caso, Othón de Mendizábal, Julio de la Fuente y Gonzalo Aguirre Beltrán, entre otros. No se llegaron a concretizar sin embargo sus valiosas aportaciones ya que la política educativa del INI continuó acogándose al modelo alemanista que colocaba el énfasis en la preparación técnica y la especialización eficaz,²¹ así como en la castellanización del indígena, siempre con el apoyo paradójico de la alfabetización en sus lenguas. No era otra la intención de los talleres que seguían recibiendo el nombre de *educación integral*; en ellos, además de introducir la escritura, ofrecían enseñanzas prácticas del campo agropecuario, de economía y salud con la colaboración de los propios indígenas que recibían una capacitación especial para trans-

¹⁹ UNESCO, *Les langues vernaculaires dans l'enseignement*, París, 1954.

²⁰ Cf. Alfonso Caso, "Los ideales de la nación indigenista", en *Ideales y resultados del indigenismo*, México, INI, 1962, p. 6.

²¹ Cf. T. Carbó (*op. cit.*: 276), al analizar el proyecto legislativo que presentara el presidente Miguel Alemán para la creación del INI señala: "En el cuerpo del proyecto de ley, ciertas formas léxicas (desde luego con su consiguiente contenido proposicional) testimonian las opciones predilectas del régimen para el tratamiento de la cuestión indígena: la definición de la misma como un asunto que podía ser resuelto con el auxilio de la técnica."

mitir estos conocimientos. Con ligeras variantes a lo largo de tres décadas la política educativa indigenista siguió las pautas de una racionalidad esencialmente economicista, cuya cobertura justificó uno tras otro los proyectos de integración del indígena, que no lograron abrir cauces para mejorar la situación precaria y marginal de un alarmante porcentaje de esta población. Los censos de 1980 indican que un 23% de indígenas era todavía monolingüe y el 80% de aquellos que se contaban como bilingües carecía de escolaridad.²²

La "educación bilingüe y bicultural"

El Departamento de Asuntos Indígenas, incorporado a la SEP, conservó la facultad de normar la escolarización de las minorías nativas y a partir de 1978 ésta quedó a cargo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la cual generó un nuevo proyecto que retuvo el nombre de *educación bilingüe y bicultural*, ya empleado por su antecesora la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena. Una mirada de conjunto a los principios que se esgrimieron para fundamentar su planificación permite observar la incorporación escolar oficial de las lenguas indígenas y de la enseñanza del español como segunda lengua. Esta política no sólo exigía una didáctica particular sino que implicaba el reconocimiento de las otras lenguas maternas de los mexicanos:

en términos generales, los niños indígenas no hablan castellano al momento de ingresar a la escuela, por lo que éste es para ellos una segunda lengua y por tanto sólo puede ser aprendida como tal.²³

Los principios lingüísticos de este programa fueron ponderados como paliativo del conflicto entre diversidad e integración nacional y como respuesta a la necesidad perentoria de establecer vínculos entre la escuela y la comunidad indígena. El proyecto bilingüe-bicultural buscaba atenuar el conflicto entre lengua nacional y lenguas de origen prehispánico y entre el sistema nacional de educación y las variadas formas de educación informal tradicional de las comunidades indígenas. La base jurídica del proyecto buscó apoyo

²² Información del INI, 1990, Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1991 y L.M. Valdés, *op. cit.*

²³ SEP, Dirección General de Educación Indígena, *Bases generales de la educación indígena*, México, SEP/DGEI, Fundamentos lingüísticos, 1985, p. 34.

en el artículo 5o. de la Ley Federal de Educación que, aunque enfatizaba la importancia de la adquisición de una lengua común a todos los mexicanos por intermedio de la enseñanza del español, aclaraba: "esto debe ocurrir sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas". En lo que se refiere a su apoyo político, éste no se hizo explícito sino un sexenio más tarde en documentos como el *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988* que prometía: "Especial énfasis se dará al desarrollo del sistema de educación bilingüe y bicultural"²⁴ y en el *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988* que anotaba: "La educación bilingüe bicultural es ideal para un país como el nuestro, donde existen numerosos grupos étnicos. A través de ella se buscará mantener la identidad de las comunidades y evitar su destrucción o sustitución cultural."²⁵

El artículo 21 del Reglamento Interno de la SEP, confirió a la DGEI, la responsabilidad de organizar la "escuela bilingüe-bicultural". Este artículo hacía referencia a los contenidos y métodos que esta institución debería emplear para impartir sus enseñanzas.²⁶ En concordancia con sus lineamientos, el desarrollo de este modelo de escuela tuvo necesidad de profesores indígenas que hubieran recibido preparación profesional como etnolingüistas, maestros o animadores culturales. La tarea que se les encomendó fue enormemente compleja. Comenzaba con el aspecto técnico de la construcción de alfabetos para lenguas que pertenecen a familias lingüísticas muy variadas y que presentan una fuerte fragmentación dialectal. La colaboración de lingüistas con una sólida formación, era indispensable si tomamos en cuenta la necesidad de un trabajo de descripción sistemática de estas lenguas, sustentado en la investigación dialectológica. De igual forma hacía demandante la participación de sociolingüistas, capaces de identificar las manifestaciones de la variación social de cada lengua y de las actitudes hacia su uso que manifestaban los hablantes.

No obstante, los encargados de llevar a la práctica la educación bilingüe-bicultural no contaron con el tiempo que exigía el soporte lingüístico de los programas y fueron sometidos a presiones de orden político que exigían a corto plazo la publicación de textos en lenguas

²⁴ *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, citado en SEP/DGEI, *op. cit.*, 1985, p. 106.

²⁵ *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*, citado en SEP/DGEI, *op. cit.*, 1985, p. 108.

²⁶ Cf. Artículo 21 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, fracción I y fracción II, 26 de marzo de 1982.

indígenas —lo mismo manuales de alfabetización que tradiciones literarias o traducciones del informe presidencial— que permitieran ofrecer y sostener pruebas tangibles del éxito del proyecto. A los colaboradores indígenas se les solicitaba la producción acelerada de todo tipo de obras bilingües bajo el supuesto equivocado de que hablar la lengua era condición suficiente para describirla y llevar a cabo el proceso de normalización de su escritura. A lo anterior se sumó la demanda de libros de texto para la escuela primaria bilingüe, la cual tuvo que resolverse con simples orientaciones para que los libros del programa oficial de la población hispanohablante fueran empleados con la guía oral del maestro, de quien se esperaba la explicación de las lecciones en la lengua materna de los escolares indígenas.

Tampoco logró el programa consolidar el acercamiento a comunidades con historias sociolingüísticas particulares y diversas que se reflejaban en la variedad de sus expectativas educativas. Los censos llevados a cabo cada diez años no ofrecían más que una dicotomía general que separa las poblaciones en monolingües y bilingües. No obstante, los trabajos de investigación sobre el bilingüismo en México²⁷ habían ya apuntado la existencia de una gradación que va desde los bilingües en un español incipiente hasta aquellos hablantes que ya sólo comprenden su lengua indígena pero no la hablan. El trabajo escolar y las funciones sociales de la escritura variaban igualmente entre las poblaciones que se mantenían relativamente aisladas y autosuficientes, y aquellas que interactuaban con el mercado nacional y el turismo o participaban activamente en procesos migratorios diversos. La imagen política a la que hubo de responder la educación bilingüe y bicultural no se concilió con las demandas de tiempo y trabajo que exigía el establecimiento del vínculo entre la escuela y la comunidad y al cabo de seis años, el trabajo realizado en el marco de la DGEI fue objeto de severas críticas que señalaban: “la escuela se ha constituido en un elemento ajeno a la comunidad, incapaz de generar cualquier tipo de cambio social”.²⁸

Difícilmente, bajo estas condiciones, podía la educación bilingüe-bicultural haber contribuido al mantenimiento de las lenguas indígenas en el contexto de la nación. También difícilmente podía tener algún impacto en la conciencia lingüística de la población mes-

²⁷ E. Haugen, “Problems of Bilingualism”, en *Lingua*, núm. 2, 1950, pp. 271-290; R. Diebold, “Incipient Bilingualism”, en D. Hymes (ed.), *Language Culture and Society. A reader in Linguistics and Anthropology*, Cambridge Mass, Cambridge University Press, 1968, pp. 199-223.

²⁸ *Modelo de educación rural e indígena*, México, SEP /DGEI, 1987, p. 6.

tiza, ya que sólo fue planteada como una necesidad para el mundo indígena, mientras que los hablantes de español se mantuvieron al margen de las otras lenguas que componen la realidad nacional.

Educación bilingüe y derechos lingüísticos

Los pueblos indígenas han hecho presión sobre el Estado mexicano por una real promoción de sus derechos, a partir del levantamiento armado del EZLN iniciado en Chiapas en enero de 1994. En este marco, con el respaldo de la ley para el diálogo, la Conciliación y la Paz Digna en Chiapas se han llevado a discusión, en San Andrés Sacam Ch'en, los términos de una nueva política de respeto a la diferencia cultural. A lo largo de las diferentes fases de la mesa de trabajo sobre "Derechos y Cultura Indígena", las propuestas en materia de las lenguas aportaron elementos que encuentran apoyo en el debate internacional sobre los derechos lingüísticos en la educación. Entre otras, la Comisión de Educación, Cultura y Religión dentro de las Resoluciones de la Primera Conferencia Continental de 500 años de Resistencia Indígena, en 1990 solicitó que la educación bilingüe se extendiera a la población mestiza "dado que una de las razones por las cuales las lenguas indígenas se consideran obsoletas se debe a que no se ha integrado [a esa población al conocimiento de estas lenguas]"²⁹ y podrían integrar una redefinición de nuestras políticas lingüísticas.

Encontramos que el texto del Pronunciamiento Conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviarán a las Instancias de Debate y Decisión Nacional —al que más adelante haremos mención con las siglas PCGF/EZLN—³⁰ sanciona desde sus primeros párrafos las políticas integracionistas y hace un llamado a la necesidad de superarlas, no como una política cultural bondadosa sino como un cambio social:

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

²⁹ Cf. T. Skutnabb-Kangas y R. Phillipson (eds.), *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*, Berlín/New York, Mouton de Gruyter, Appendix, 1994, pp. 397-398.

³⁰ Este texto contiene los acuerdos a los que se llegó en la última Mesa de Trabajo en febrero de 1996. Cf. *Nunca más sin nosotros*, Acuerdos de la Mesa de Derechos y Cultura Indígena entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el Gobierno Federal, San Andrés Sacam Ch'en de los Pobres, Juan Pablos Editor, febrero 1996, (Serie Jetiém Karen).

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

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

Se requiere la participación de los pueblos indígenas[...] para que sean los actores fundamentales de las decisiones que afectan su vida".³¹

El giro político que aquí se plantea no se limita a la participación indígena, sino que se orienta a la de los mexicanos en su conjunto, por lo que el llamado a una *cultura de la pluralidad y la tolerancia* no debe interpretarse como una indulgencia sino como la asignación de nuevos roles para la sociedad indígena y también para la sociedad mestiza. Unas páginas más adelante, en el texto del PCGF/EZLN, aparece el reconocimiento al derecho a la "libre determinación" que: "se ejercerá en un marco constitucional de *autonomía* asegurando la unidad nacional".³² La categoría de *autonomía* tiene implicaciones para el ejercicio de los derechos lingüísticos ya que debe tomar en cuenta los sistemas comunicativos de cada pueblo indígena para disponer de una tipología de la diversidad lingüística,³³ e igualmente considerar sus formas de organización y demandas específicas, lo que permite establecer tipos y grados posibles de autonomía lingüística.³⁴ Llamamos la atención hacia este aspecto porque la autonomía recibe un largo tratamiento con relación a la creación del nuevo marco jurídico que deberá establecer la relación entre los pueblos indígenas y el Estado,³⁵ pero el parecer lingüístico sólo se hace acreedor a una mención general respecto a: "promover sus lenguas y culturas, así como sus costumbres y tradiciones".³⁶

³¹ *Ibid.*, p. 20.

³² Cf. *Nunca más sin nosotros*, *op. cit.*, p. 23.

³³ Gabriela Coronado Suzán en colaboración con J. Briseño, O. Mota y Ma. Teresa Ramos, ha dado ya un paso en este sentido en su texto *Porque hablar dos idiomas... es como saber más: Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural* (en revisión para publicación).

³⁴ John Edwards, propone la necesidad de esta tipología que sólo puede ser fruto de investigaciones que permitan trazar una rigurosa definición de las acciones autónomas, contando con una amplia participación de las poblaciones implicadas, "Sociopolitical Aspects of Language Maintenance and Loss, *Towards a Typology of Minority Language Situations*, en W. Fase *et al.* (eds.), Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins, 1992, pp. 37-53.

³⁵ "Propuestas conjuntas que el Gobierno federal y el EZLN se comprometen a enviar a las instancias de debate y decisión nacional...", en *Nunca más sin nosotros*, *op. cit.*, pp. 37-56.

³⁶ *Ibid.*, p. 44.

Por otra parte, es importante tomar en cuenta los derechos individuales y colectivos que se vinculan al reconocimiento tanto del área política del *municipio* como de la *territorialidad* del *pueblo indígena* que se exponen en el mismo documento:

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

Se propone la *integración del municipio con población mayoritariamente indígena*, no como diferente del municipio, sino como aquel [...] que permita [...] la participación indígena en su composición e integración.³⁷

Todo pueblo indígena se asienta en un *territorio* que cubre la totalidad del hábitat que los pueblos indígenas ocupan o utilizan de alguna manera. El territorio es la base material de su reproducción como pueblo y expresa la unidad indisoluble hombre-tierra-naturaleza.³⁸

El principio de *territorialidad* que postula para cada lengua un área específica de ejercicio de *derechos colectivos* es ya vigente en otros países pero ha dejado abiertos resquicios de ambigüedad que han dado lugar a interpretaciones controvertidas. Así por ejemplo, Taylor³⁹ toma el modelo de la legislación quebequense y explica en qué medida, para asegurar el mantenimiento de los derechos colectivos y territoriales del francés en la provincia, se han impuesto restricciones a los derechos individuales. Los quebequenses consideran que priorizar los derechos individuales sobre los colectivos corresponde a una perspectiva liberal del mundo angloamericano que ellos no comparten porque no garantiza la herencia de su lengua a las generaciones futuras.⁴⁰ No obstante, ante los ojos de Habermas,⁴¹ este punto de vista atenta contra la libertad de elección cultural de esas generaciones ya que para él la teoría de los derechos excluye la posibilidad de que un grupo privilegie cualquier forma de vida a expen-

³⁷ *Ibid.*, p. 40.

³⁸ *Ibid.*, p. 41.

³⁹ Charles Taylor, "The Politics of Recognition", en A. Gutman (ed.), *Multiculturalism*, Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press, 1994, pp. 25-73.

⁴⁰ "the collective goals may require restrictions on the behavior of individuals that may violate their rights. For many nonfrancophone Canadians [...], this feared outcome had already materialized with Quebec's language legislation" [...] "Those who take the view that individual rights come first, and [...] must take precedence over collective goals, are often speaking from a liberal perspective that has become more and more widespread in the Anglo-American world" [...] "Quebeckers [...] opt for a rather different model of a liberal society", *ibid.*, pp. 55-59.

⁴¹ Cf. J. Habermas, "Struggles for Recognition in the Democratic Constitutional State", en A. Gutman (ed.), *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*, Charles Taylor, 1994, pp. 107-148.

sas de otro, dentro de un territorio nacional, y protege el derecho de todo individuo a perpetuar, transformar o inclusive romper conscientemente con sus tradiciones.⁴²

Frente a las disyuntivas que encara el ejercicio de los derechos, era prudente empezar por reconocer lo colectivo y lo individual en los términos que había propuesto el Grupo de Trabajo 2 en la segunda fase de la mesa sobre "Derechos y Cultura Indígenas", en noviembre de 1995:

1. Se propone modificar el Artículo 4o. Constitucional para reconocer y garantizar el derecho de los indígenas como *pueblos* y como *individuos*, en los términos del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.⁴³

Notamos empero en el documento final de la tercera fase que el compromiso del gobierno federal para *Reconocer los pueblos indígenas en la Constitución general*⁴⁴ ya no conserva el término de *individuos*, el cual hubiera permitido que la reflexión sobre los derechos lingüísticos en materia territorial se sustentara en principios tanto individuales como colectivos. Por otra parte, en el caso particular de México, habría que plantear el municipio indígena como un micro-paradigma de diversidad lingüística y aun así, dicha pluralidad, tendría que tomar en cuenta la asimetría social entre las diferentes lenguas indígenas y el español, la cual se ve esbozada en el siguiente compromiso:

El gobierno federal promoverá las leyes y las políticas necesarias para *que las lenguas indígenas de cada estado tengan el mismo valor social que el español* y promoverá el desarrollo de prácticas que impidan su discriminación en los trámites administrativos y legales.⁴⁵

Esta intención de igualdad lingüística deberá hacer frente al prestigio adquirido del español, que se ha identificado desde la época colonial con el poder y con el saber. No debe olvidarse que el rango desigual de las lenguas de México se ha construido a lo largo de una

⁴² "In multicultural societies the coexistence of forms of life with equal rights means ensuring every citizen the opportunity to grow up within the world of cultural heritage and have his or her children grow up in it without suffering discrimination because of it. It means the opportunity to confront this and every other culture and to perpetuate it in its conventional form or *transform* it as well as the opportunity to *turn away* from his commands[...] by having made a *conscious break with tradition or even with a divided identity*", Habermas, *op. cit.*, 1994, pp. 131-132 (lo cursivo es nuestro).

⁴³ "Propuestas y compromisos", en *Ce-Acatl* 74-75, México, 17 de diciembre, 1995, p. 41.

⁴⁴ Cf. *Nunca más sin nosotros*, *op. cit.*, p. 23.

⁴⁵ *Nunca más sin nosotros*, *op. cit.*, p. 47

historia ajena a la democracia lingüística, lo que explica que la tolerancia al uso de la lengua del Estado sea mayor a la del uso de las lenguas indígenas, a menudo por parte del propio grupo nativo. De hecho, la polifonía del discurso multilingüe ha estado prácticamente ausente de San Andrés Sacam Ch'en y es en la lengua nacional que los derechos de los indígenas se han negociado. Promover que las lenguas indígenas "tengan el mismo valor que el español" requiere que la diversidad de las lenguas de México reciba legitimidad sin que ésta se perciba como una amenaza a la integridad del Estado y este cambio de ideología lingüística asimismo tiene que ser alimentado tanto por las leyes como por la educación de la población mestiza.

De ahí el interés que tienen para nosotros las consideraciones sobre educación que siguen al reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas. Éstas apuntan en diversos momentos del PCGF/EZLN hacia medidas orientadas a posibilitar un cambio en la conciencia nacional:

Se estima necesario elevar a rango constitucional el *derecho de todos los mexicanos a una educación pluricultural* que reconozca, difunda y promueva la historia, costumbres, tradiciones y, en general, la cultura de los pueblos indígenas, raíz de nuestra identidad nacional.

El conocimiento de las culturas indígenas es enriquecimiento nacional y un paso necesario para eliminar incomprensiones y discriminaciones hacia los indígenas.⁴⁶

Por otra parte, si recuperamos las fases que condujeron al planteamiento educativo de febrero de 1996, encontramos que en el Documento de los asesores e invitados del EZLN, elaborado en la segunda fase de la mesa de "Derechos y Cultura Indígena" en noviembre de 1995, se hicieron tres propuestas puntuales que llaman a su análisis:

- Que se enseñe en la primaria a los niños en su propia lengua.
- Que se enseñe en la secundaria y niveles superiores el español sin dejar de estudiar su propio idioma.
- Que los *mestizos* tengan la obligación de obtener un *conocimiento básico* de la lengua indígena hablada en la zona donde viven.⁴⁷

La primera propuesta reitera la posibilidad de legislar un espacio educativo donde las lenguas indígenas sean tomadas en cuenta

⁴⁶ *Ibid.*, p. 47.

⁴⁷ *Ibid.*, Documento de los asesores del EZLN. Sistematización de propuestas, en *Ce-Acatl* 74-75, p. ix (lo cursivo es nuestro).

como lenguas de instrucción a lo largo de la primera etapa de la educación básica, lo cual sería un paso adelante hacia la promoción del derecho individual y colectivo a la educación en lengua materna. La segunda, desplaza el componente bilingüe —enseñanza de la segunda lengua— hasta el nivel de secundaria, lo cual indica que se tomó en cuenta el papel del prestigio de la lengua dominante y la necesidad de apoyar tanto la instrucción en lenguas indígenas como el estudio de las mismas. No obstante, la reducción del porcentaje de monolingüismo indígena en los tres últimos decenios —1970 (27.6%); 1980 (22.7%) y 1990 (15.8%)—⁴⁸ es indicador de un bilingüismo creciente, resultado de procesos no escolares de apropiación del español, puesto que más del 40% de la población indígena mayor de 15 años es analfabeta.⁴⁹ Frente a la expansión innegable de la lengua mayoritaria habría que ponderar la pertinencia de postergar su enseñanza escolar hasta la secundaria y evaluar la conveniencia de que la escuela indígena asumiera su carácter bilingüe desde la primaria, introduciendo la enseñanza escolar del español de acuerdo con los niveles de bilingüismo de los escolares y respetando en todo momento la instrucción en lengua indígena y el estudio de la lengua indígena.

Finalmente, la tercera propuesta de los asesores abre la posibilidad de que la presencia de la lengua indígena en la escuela se extienda a la educación del mestizo monolingüe. Esta expansión curricular no sólo reduciría la asimetría motivada por la presencia del español en la primaria indígena sino que podría favorecer un cambio en la orientación de los derechos lingüísticos si hace a un lado el carácter de *obligatoriedad* que marca el texto y se postula como un *derecho* de los mestizos monolingües.⁵⁰ Este derecho cuenta ya con apoyo jurídico, desde hace más de una década, en la *Modification* de 1982 al Acuerdo 66 de nuestra Ley Federal de Educación. En ella se estableció que los objetivos pedagógicos de la enseñanza de una lengua adicional a la lengua materna podían ser alcanzados con la enseñanza de una lengua indígena o extranjera.⁵¹

⁴⁸ L.M.Valdés, *op. cit.*, pp. 87-89.

⁴⁹ *Ibidem.*

⁵⁰ Cf. D. Pellicer (en prensa).

⁵¹ Cf. *Diario Oficial*, marzo 26 de 1982, p. 11. Acuerdo 66 a la Ley Federal de Educación, p. 11; "...los propósitos pedagógicos que se persiguen a través de la enseñanza de una lengua extranjera se cumplen íntegramente con la enseñanza de una *lengua adicional al español*, tanto si se trata de una *lengua vernácula* como de una lengua extranjera [...] Se modifica el Acuerdo 16363 para ser aplicado en todo el sistema educativo nacional[...] sustituyendo [lengua extranjera] por lengua adicional al español (lo cursivo es nuestro).

Desafortunadamente la dimensión educativa del Documento de los asesores del EZLN, susceptible con todo y sus puntos discutibles de encaminar una reflexión sobre los derechos lingüísticos de la totalidad de los mexicanos, no está contenida en el texto que se debía someter a las instancias de debate y decisión nacional.⁵² El planteamiento final ignora la participación mestiza: "se propiciará la enseñanza de la escrito-lectura en su propio idioma [indígena] y se adoptarán medidas que aseguren a estos pueblos la oportunidad de dominar el español".⁵³ El cambio posible en la escolaridad del monolingüe hispanohablante sólo se conservó a nivel regional en el texto de *Acciones y medidas para Chiapas*,⁵⁴ donde además se substituyó el término "conocimiento" por el de "elementos" lo que reduce sustancialmente su dimensión:

Incluir en la educación de la población no hablante de lenguas indígenas, *elementos básicos de lenguas indígenas* características de sus regiones. Las monografías estatales incorporarán *elementos básicos de lenguas indígenas* características de sus regiones.⁵⁵

¿Dónde quedan entonces los alcances, en el orden lingüístico, del *derecho de todos los mexicanos a una educación pluricultural*? Para recuperar el espíritu del diálogo y ubicarlo en el debate actual de los derechos lingüísticos, esa educación pluricultural tendría que ser prerrogativa compartida por indígenas y mestizos. A la luz de esta interpretación bilateral se hace menos marcada la oposición sociedad indígena-sociedad mestiza y se abre la puerta al libre tránsito de estos derechos entre la población mexicana. De esta manera, ambos gozan del derecho a ser instruidos en sus respectivas lenguas maternas y además el conocimiento escolar de alguna de las lenguas indígenas de México pasa a ser un derecho de los mestizos en la medida en que el aprendizaje del español lo es de los indígenas. Esta modificación significa, sin sombra de duda, un paso adelante en el papel dual de los derechos lingüísticos en la educación, ya que reivindicaría las lenguas indígenas para sus hablantes y las legitimaría para

⁵² "Pronunciamiento conjunto que el gobierno federal y el EZLN enviarán a las instancias de debate y decisión nacional, correspondientes al punto 1.4 de las reglas de procedimiento", en *Nunca más sin nosotros*, op. cit., pp. 37-67.

⁵³ *Ibid.*, p. 47.

⁵⁴ "Acciones y medidas para Chiapas. Compromisos y propuestas conjuntas de los gobiernos del Estado Federal y del EZLN", en *Nunca más sin nosotros*, México, Juan Pablos Editor, febrero de 1996, pp. 68-80.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 76 (lo cursivo es nuestro).

quienes las aprenden. Al ejercer su derecho al conocimiento escolar de las lenguas de su país⁵⁶ el monolingüe hispanohablante transformaría progresivamente sus actitudes de estigma hacia estas lenguas y ampliaría los márgenes de su conciencia sociolingüística.

Conclusiones

La educación ha sido el contexto por excelencia de las políticas lingüísticas orientadas a los pueblos indígenas, pero se ha mantenido constantemente en conflicto entre el reconocimiento de la pluralidad cultural y el ideal de la unidad lingüística. La aceptación de un México mestizo, lingüísticamente uniforme, dio lugar a las políticas de castellanización que se sostuvieron durante las primeras décadas de este siglo, antes de que se reconociera su fracaso. De esta manera surgieron los proyectos bilingües que incorporaron dentro de ciertos límites las lenguas indígenas a la educación, siempre con la intención de que fueran un paso intermedio para la castellanización y siempre al margen de los interlocutores mestizos a los que la escuela no les ofrecía la oportunidad de estudiarlas

La reconceptualización de los derechos lingüísticos, desde una perspectiva que integre a todos los mexicanos, puede ser esbozada a partir de elementos que aportaron las tres fases de la mesa de "Derechos y Cultura Indígena", en San Andrés Sacam Ch'en. El reconocimiento de la categoría de pueblos indígenas y de un nuevo marco jurídico con todas sus derivaciones lingüísticas, recupera el lugar histórico de estas culturas que a lo largo de cuatro siglos había sido fragmentado e ignorado. El compromiso de desarrollar la pluralidad y la tolerancia culturales, apoyada en el derecho de todos los mexicanos a una educación intercultural, otorga por primera vez a la población mestiza un papel en el cambio social. Es tiempo de reconocer que los programas educativos del indigenismo oficial, se han limitado a promover una enseñanza ghettoizada de las lenguas indígenas, y son actualmente un ejercicio educativo agotado. Sin embargo, la construcción de un nuevo modelo donde los mestizos conozcan una lengua indígena y los indígenas se instruyan y estu-

⁵⁶ Este conocimiento para generar cambios en la conciencia lingüística de los hispanohablantes no tendría, en una primera etapa, que ir más lejos de la que se adquiere escolarmente en el aprendizaje de lenguas extranjeras: elementos del sistema fonológico, aspectos gramaticales y vocabulario y rutinas conversacionales susceptibles de permitir el intercambio de fórmulas de cortesía, de abrir y cerrar el diálogo en una operación de compra-venta, de enterarse del contenido de historias étnicas, etcétera.

dien su propia lengua al lado del español, tendrá que apoyarse en un marco jurídico transparente que se detenga prudencialmente a encontrar soluciones de legislación y planificación.

Bibliografía

- Carbó, Teresa, *El discurso parlamentario mexicano entre 1920 y 1950*, México, CIESAS/COLMEX, 1995.
- Caso, Alfonso, "Los ideales de la nación indigenista", en *Ideales y resultados del indigenismo*, México, Instituto Nacional Indigenista, 1962.
- Ce-Acatl, "Derechos y cultura indígena. Resultados de la primera fase de la mesa de diálogo de San Andrés", en *Ce-Acatl*, núm. 73, México, noviembre, 1995.
- , "Propuestas alternativas de solución presentadas por la representación del EZLN. III. Políticas y acciones culturales de los gobiernos federal y estatales destinadas a los pueblos indios", en *Ce-Acatl. Diálogo de Sacam Chén*, núm. 74-75, diciembre, 1995.
- Cifuentes, Bárbara, "Language Policy in Mexico", en *Int'l J. Soc. Lang* 96, 1992, pp. 5-8.
- Cifuentes, Bárbara y Dora Pellicer, "La escritura como fenómeno sociocomunicativo y de norma", en *Colección pedagógica universitaria*, México, Universidad Veracruzana, 1992, pp. 20-21.
- , "Ideology, Politics and National Language: A Study in the Creation of National Language in 19th century Mexico", en *Sociolinguistics*, vol. 18, Holland /USA, Foris Publications, 1989, pp. 7-17.
- Coronado Suzán, Gabriela, O. Mota y Ma. Teresa Ramos, *Porque hablar dos idiomas... es como saber más: Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural* (en revisión para publicación).
- Diebold, Richard, "Incipient bilingualism", en D. Hymes (ed.), *Language Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology*, Cambridge Mass, Cambridge University Press, 1961, pp. 199-223 y en *Lenguaje*, núm. 37, 1968, pp. 97-112.
- Edwards, John, "Sociopolitical Aspects of Language Maintenance and Loss", en W. Fase et al. (eds.), *Towards a Typology of Minority Language Situations*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1992, pp. 37-53.
- González, Luis, *Los días del presidente Cárdenas. Historia de la Revolución Mexicana*, periodo 1934-1940, vol. 15, México, El Colegio de México, 1981.
- Grin, François, "Combining Immigrant and Autochthonous Language Rights: a Territorial Approach to Multilingualism", en T. Skutnabb-Kangas & R. Phillipson (eds.), 1994.
- Habermas, Jürgen, "Struggles for Recognition in the Democratic Constitutional State", en A. Gutman (ed.), *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*, Charles Taylor, 1994, pp. 107-148.

- Haugen, Elinar, "Problems of bilingualism", en *Lingua*, núm. 2, 1950, pp. 271-290.
- Hernández, Severo, "El Instituto Nacional Indigenista y la Educación Bilingüe Bicultural", en *México Pluricultural*, México, Secretaría de Educación Pública, 1982, pp. 60-72.
- INEGI, Censo de Población y Vivienda, 1997.
- Mora, José M.L., *Méjico y sus revoluciones*, t. I, p. 66, París, Librería de Rosa, 1856, México, edición facsimilar, EUFESA, 1981.
- Nunca más sin nosotros*, Acuerdos de la Mesa de Derechos y Cultura Indígenas entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el Gobierno Federal, febrero de 1996, San Andrés Sacam Ch'en de los Pobres, Juan Pablos Editor, Jetiem Karen.
- Pellicer, Dora, "Derechos lingüísticos y educación plural en México", en *Políticas lingüísticas en México*, Centro de Investigación en Ciencias y Humanidades, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, (en prensa).
- Ramírez, Rafael, *La escuela rural mexicana*, México, Colección SEP/(setentas), 1976.
- Ríos Hernández, Onésimo, *La Casa del Estudiante Indígena (una obra de comprensión y justicia), 1926-1932. Análisis de un proyecto y sus resultados*, documento dactilografiado de la Dirección General de Educación Indígena, 1994.
- SEP, Dirección General de Educación Indígena, *Bases generales de la educación indígena*, México, SEP/DGEI, 1985.
- , *Modelo de educación rural e indígena*, México, SEP/DGEI, 1987.
- , *Internado Nacional para Indios*, México, 1927, 1982.
- Sierra, Cristina y Catalina Barros (eds.), *Justo Sierra. Textos*, México, SEP/UNAM, 1982.
- Skutnabb-Kangas, Tove y Robert Phillipson (eds.), *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*, Berlín/Nueva York, Mouton de Gruyter, 1994.
- Skutnabb-Kangas, Tove, "Human rights and language wrongs: a future for diversity?", en *International Conference on Language Rights*, versión preliminar, Hong-Kong, 1996.
- Swadesh, Mauricio, *Juegos para aprender el español*, segunda edición, México, DGEI, 1939, 1979.
- Taylor, Charles, "The Politics of Recognition", en A. Gutman (ed.), *Multiculturalism*, Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press, 1994, pp. 25-73.
- UNESCO, *Les langues vernaculaires dans l'enseignement*, París, 1954.
- Valdés, Luz María, *Los indios en los censos de población*, México, UNAM, 1995.
- Valiñas, Leopoldo, "¿Hay alfabetos bilingües biculturales? Santo Clos y lo bilingüe bicultural, dos mitos que nadie cree", en *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*, México, Universidad Veracruzana, 1987, pp. 119-128.
- XI Censo General de Población y Vivienda 1990, Mexico, INEGI, 1993.