

Conflicto lingüístico y educación para la paz en comunidades indígenas del sur de México¹

Language Conflict and Peace Education in Indigenous Communities in Southern Mexico

Lorena Córdova Hernández^a

^a<https://orcid.org/0000-0002-2681-7102>

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
México

Recibido: 31-05-2020 | Aceptado: 26-06-2020

Resumen

El presente artículo es una reflexión en torno al conflicto lingüístico (lenguas indígenas-español) que motiva la pérdida de la diversidad y la violación de derechos lingüísticos en comunidades indígenas del sur de México, y los aportes de la educación para la paz como una propuesta ético-política que puede motivar el desarrollo de competencias sociales para la reversión del desplazamiento lingüístico. Esto significa que la educación para la paz motiva a (re)pensar la enseñanza de lenguas desde la transversalidad entre las acciones y saberes, el fortalecimiento de la convivencia intracomunitaria e inter hablantes, la formación de hábitos y habilidades socio comunicativas con fines situacionales y la construcción de grupos interdisciplinarios, intergeneracionales e intercomunitarios para la enseñanza de lenguas y reversión del desplazamiento de la diversidad lingüística.

Palabras clave: Conflicto Lingüístico, Educación Para La Paz, Enseñanza De Lenguas Indígenas, Reversión Del Cambio Lingüístico, Comunidades Indígenas.

Abstract

This article aims to reflect on the language conflict (indigenous languages-Spanish) that motivates the loss of diversity and the violation of linguistic rights in indigenous communities in Southern Mexico. And the contributions of peace education as an ethical-political proposal that can motivate the development of social skills for the reversing language shift. In other words, peace education helps to (re)think language teaching from the mainstreaming between actions and knowledge. Also, the strengthening of intra-community and inter-speaker coexistence. The formation of habits and socio-communicational skills for situational purposes. And the construction of interdisciplinary, intergenerational and inter-community groups for language teaching initiatives to reverse the displacement of linguistic diversity.

Key words: *Language Conflict, Peace Education, Indigenous Language Teaching, Reversing Language Shift, Indigenous Communities.*

1 El presente artículo se deriva del Proyecto 3035: “Revitalización de lenguas y culturas fronterizas y en riesgo de desaparición: documentación, planificación y colaboración comunitaria” financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), mediante la Convocatoria Fronteras de la Ciencia 2016.

Introducción

En México, de acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), se hablan 68 lenguas indígenas y, entre éstas, existen 364 variantes lingüísticas. Las entidades federativas del sur de México son las que más lenguas albergan (ej. en Chiapas se hablan 12 lenguas y en Oaxaca 16 lenguas). En particular, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el año 2010 en Oaxaca se contabilizaron 1 165 186 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa el 34% de la población de la entidad. Por su parte, en Chiapas, en ese mismo año se contabilizaron 1 141 499 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 27% de la población de la entidad.

Los porcentajes anteriores muestran que México, en general, y estados como Oaxaca y Chiapas, no pueden omitir la presencia de los hablantes de lenguas indígenas dentro de su programas y servicios públicos; y que los conflictos o condiciones de paz dentro del territorio obedecen, en gran medida, al respeto y fortalecimiento de la diversidad cultural y lingüística de los ciudadanos. En los últimos años, las políticas lingüísticas del país — entendidas como “un mecanismo que sirve para situar las lenguas en la sociedad de manera que lleguen a determinar qué hablantes de lenguas tendrán acceso al poder político y a los distintos recursos económicos” (Moustaoui, 2004, p. 3)—, han fomentado programas de educación intercultural bilingüe desde la educación básica hasta el nivel medio superior y superior.

En este contexto se considera que estas lenguas deben formar parte de las asignaturas “oficiales” de la mallas curriculares. Sin embargo, la mayoría de éstas no son el vehículo de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje sino sólo una temática más. Asimismo, en los contextos en los que todavía las lenguas gozan de cierto grado de vitalidad, su enseñanza tampoco incide de manera directa en la construcción de una cultura de la paz, cuyos valores de justicia, solidaridad, igualdad, cooperación y libertad son ejes fundamentales para el restablecimiento de la comunicación intra a intercomunitaria en estas lenguas.

El presente artículo es una reflexión en torno al conflicto lingüístico (lenguas indígenas-español) que motiva la pérdida de la diversidad y violación de derechos lingüísticos en comunidades indígenas del sur de México, y los aportes de la educación para la paz como una propuesta ético-política que puede motivar el desarrollo de competencias sociales y nuevas formas de concebir la investigación y acción para la reversión del desplazamiento lingüístico. Por lo general, las iniciativas se han dirigido a la salvaguarda de las lenguas indígenas a partir de su enseñanza centrada en transmitir conocimiento sobre éstas. Sin embargo, estos procesos de enseñanza se inspiran en una pedagogía del saber positivo (Zambrano, 2019) y en el caso de las lenguas amenazadas no se toman en cuenta los prejuicios de los hablantes y aprendices, tanto de las lenguas indígenas frente al español como los conflictos lingüísticos con hablantes de otras lenguas indígenas y/o variedades de la lengua indígena de interés, siendo el espacio social fuera del aula el lugar donde la lengua

indígena es o será utilizada.

Analizar estas tensiones es fundamental para que desde una iniciativa o metodología de enseñanza de lengua pueda revertirse el desplazamiento y pérdida de la diversidad lingüística, a partir de la premisa que dicho análisis “es una herramienta [...] en los mecanismos modernos de conflicto, arbitraje, negociación y mediación” (Ngabonziza, 2013, p.37). Por lo tanto, desde la educación para la paz —a partir del desarrollo de diferentes competencias sociales y reconciliación desde la intervención comunitaria— se puede (re) pensar la enseñanza de lenguas desde la transversalidad entre las acciones y saberes, el fortalecimiento de la convivencia intracomunitaria e Inter hablantes.

1.- Conflicto lingüístico

El contacto entre lenguas no sólo es entre sistemas comunicativos, sino obedece a distintos procesos que determinan la presencia de diferentes lenguas o variedades lingüísticas en un espacio determinado. En ese sentido, el contacto de lengua genera “actos de identidad” (Le Page & Tabouret-Keller, 1985). Estos actos y, por ende, las negociaciones no son horizontales, pues el uso de una lengua también depende de las relaciones de poder. Así, las cualidades de una lengua siempre serán motivo de tensión para los hablantes de lenguas que no son atractivas o populares (en este caso las lenguas indígenas o lenguas de grupos migrantes) y son motivo de discriminación.

El desequilibrio social entre los sistemas comunicativos incide en la vitalidad lingüística de los mismos en la medida en que una lengua que posee un bajo estatus social está condenada a dejar de ser transmitida a las nuevas generaciones, así como perder funciones en el espacio público debido a procesos de violencia simbólica importantes. Sin embargo, es importante aclarar que estos procesos no sólo se dan en contextos de una lengua mayoritaria —en el caso mexicano puede ser el español— y una lengua minorizada como las lenguas indígenas; también la tensión se genera entre lenguas indígenas (ej. tseltal versus chuj) e incluso entre las variedades de una misma lengua (ej. español de México vs español de España).

Generalmente, en el imaginario colectivo se piensa que los procesos de discriminación lingüística se dan entre grupos que se encuentran en situaciones opuestas y a nivel macrosocial. Sin embargo, en los procesos de interacción cotidiana o micro social es donde mejor se pueden entender los gradientes de estas tensiones lingüísticas que, por lo general, son el resultado de conflictos políticos, religiosos, económicos de mayor envergadura. Veamos un ejemplo de ello en el caso de la lengua árabe y el kurdo en Siria.¹ Al respecto, la periodista siria de origen kurdo, Amina Hussein, publicó lo siguiente:

Amina Hussein (15 de mayo de 2020) “Los kurdos hoy celebramos el día del idioma

1 De acuerdo con el Departamento de Lenguas y Culturas del Cercano y Medio Oriente de la Universidad de Londres, “el “kurdo” es una etiqueta aplicada a una serie de variedades lingüísticas relacionadas (pero no siempre mutuamente inteligibles) dentro de la rama iraní de la familia de lenguas indoeuropeas. Si bien el número de hablantes de kurdo es considerable, es imposible determinar cifras precisas, ya que los kurdos se extienden sobre una gran área geográfica que abarca Turquía, el Cáucaso, Irán, Irak y Siria”.

kurdo. Cuando era pequeña, estaba totalmente prohibido hablarlo o aprenderlo. En mi casa, en #Rojava enterrábamos libros y revistas en kurdo por miedo a ser detenidos. Hoy, la gente lo estudia y es oficial en la zona kurda. #DiaDelIdiomaKurdo” [Tuit]. Recuperado de <https://twitter.com/aminahekmet/status/1261395263719161857?s=20>

El conflicto lingüístico entre el kurdo y el árabe, desde la perspectiva micro social, puede observarse en la experiencia de Amina Hussein y su infancia. Sin embargo, el conflicto lingüístico árabe-kurdo tiene un trasfondo macrosocial totalmente político y ello deriva en la violación de los derechos lingüísticos de esta minoría lingüística en Siria (Meseguer, 2013). Por lo tanto, la población hablante de la lengua kurda fue reprimida y discriminada a nivel macrosocial, por lo que sus hablantes han experimentado de manera violenta el desarrollar interacciones comunicativas en esta lengua.

Amina Hussein (15 de mayo de 2020). Estudiábamos en árabe. Hablábamos nuestro idioma materno solo en casa. El primer día del colegio, no sabía cómo comunicarme con el profesor. Le pedí ir al baño en kurdo (porque era mi vecino y era kurdo), me castigó por hablar mi lengua en clase. Ese mal recuerdo que no se olvida [Tuit]. Recuperado de <https://twitter.com/aminahekmet/status/1261396305860898816?s=20>

De esta manera, el proceso de discriminación lingüística muchas veces no sólo tiene lugar fuera de las comunidades de los hablantes en su interacción con otras comunidades, sino también dentro de la propia comunidad, lo que simbólicamente llega a ser más violento que si lo hace un miembro externo a la misma.

En México la experiencia escolar o docente referida en el caso kurdo no es del todo lejana o extraña. La desubicación lingüística muchos profesores del nivel de educación indígena —que se encuentran prestando sus servicios docentes en comunidades donde la variedad lingüística o la lengua es distinta a la que él o ella domina— es el recurso ideal para convertir al español en la lengua franca o de comunicación, la cual es considerada dentro de los planes nacionales como la lengua de instrucción. Así cumplen con los contenidos dictados desde planes nacionales, muchas veces descontextualizados, pues los profesores, aunque son de origen indígena, han sido socializados, alfabetizados y profesionalizados bajo la lógica escolar de corte monocultural y castellanizante.

De esta manera, regresando al caso kurdo, pueden relevarse varios aspectos en torno al conflicto lingüístico y la manera de observar las diferentes relaciones entre los hablantes de una lengua. En primer lugar, el caso de la lengua árabe permite observar a nivel macrosocial, y en algunos países occidentales, discriminación, racismo, exclusión e incluso xenofobia hacia sus hablantes. En segundo lugar, a nivel ideológico, puede afirmarse que entorno a la lengua y cultura árabe se ha desarrollado un “orientalismo” (Said, 2002) en el que los países europeos y americanos se ha construido la inaccesibilidad y romanticismo hacia la cultura y lengua árabe desde el momento en que se tiene una perspectiva homogénea y mítica de ésta. Es decir, se tiene la creencia de que todos los países o grupos árabes son iguales, que los árabes del pasado son los que aportaron muchos conocimientos y tradiciones al mundo, pero que los árabes de ahora no necesariamente poseen el mismo valor.

Si esto se pone en comparación con los pueblos indígenas de México y Latinoamérica podemos encontrar una construcción ideológica similar, pues se reconoce el esplendor de las culturas precolombinas y su aporte a la construcción de la historia e identidad nacional.

Por lo tanto, sólo se reconocen los vestigios arqueológicos y parte del patrimonio material, pero dentro de este reconocimiento se obnubila la presencia de lenguas y culturas indígenas contemporáneas y de aquellos grupos que por sus prácticas culturales no llegaron a desarrollar patrimonio material con las características majestuosas que se consideran valiosas.

Ahora bien, regresando al caso árabe, es necesario reconocer que no existe una lengua o cultura árabe, sino muchas variedades lingüísticas y culturales de ésta. Asimismo, si se considera que en los países reconocidos como árabes coexisten grupos que pertenecen a otras culturas, como los kurdos, entonces podemos comenzar a imaginar los procesos de negociación y/o exclusión que se ponen en marcha al generar una política lingüística a favor de una o más lenguas, así como la complejidad que supone implementar programas e instituciones en los que se promueva el uso de una lengua minorizada.

En el caso mexicano, la política multilingüe actual ha reproducido el imaginario romántico de que el “deber ser” de los pueblos indígenas es similar para los hablantes de las 364 variedades lingüísticas del país. Es decir, persiste la idea de que todos los pueblos indígenas son comunidades corporadas, cerradas, homogéneas y rurales (Robledo, 2012). Por lo tanto, aunque los pueblos indígenas del país presenten diversos procesos migratorios, organización social, reproducción cultural, etc., dentro de los programas sociales e iniciativas educativas se motivan perspectivas románticas que no obedecen al contexto social de los estudiantes o beneficiarios. De esta manera, el romanticismo —u orientalismo, por utilizar las palabras de Edward Said— propicia que aunque haya cierto grado de reconocimiento lingüístico y cultural, el conflicto lingüístico siga presente pues este reconocimiento no incide en las relaciones sociopolíticas.

2.- Desplazamiento y enseñanza de lenguas indígenas

El análisis micro social permite observar distintas maneras en que se genera el conflicto lingüístico, su negociación y los actores que en él participan. En el caso de las lenguas indígenas mexicanas los estudios realizados se encuentran basados en el conflicto que se suscita entre éstas y el español (Schnuchel, 2018), incluso el contacto con el inglés debido a los estudios realizados a partir del retorno de familias migrantes de los Estados Unidos a México (Huerta, et al. 2019). Desde hace varias décadas, la escuela se convirtió en el espacio o dispositivo de desplazamiento por excelencia (Škrobot, 2015). En él se han depositado la mayoría de las acciones emanadas de las políticas lingüísticas estatales y las demandas de las organizaciones indígenas cuando se hace para la revitalización, mantenimiento y enseñanza de lenguas, todo ello basado en el paradigma de la educación intercultural y la participación comunitaria desde el nivel educativo básico hasta nivel superior (Earl, 2017).

Gracias a que un sector de la población indígena se ha apropiado de los medios tecnológicos para la enseñanza y promoción de sus lenguas es que los recursos de promoción y difusión de las mismas han incrementado. Sin embargo, aunque el desarrollo ha sido importante, detrás de la mayoría de estas propuestas sigue existiendo la idea de la enseñanza escolarizada y segmentada de las lenguas. Así como la presentación de las lenguas como homogéneas y con registros de uso estandarizados que muchas veces no tienen relación con los usos que los hablantes hacen dentro de sus interacciones cotidianas, lo cual causa otros conflictos

lingüísticos entre los hablantes de diversas variedades lingüísticas.

La enseñanza de lenguas indígenas en ámbitos de educación formal surge del paradigma educativo intercultural bilingüe y poco a poco los programas se han extendido a instituciones educativas no relacionadas directamente con la interculturalidad. Uno de los aspectos importantes a destacar es que las lenguas indígenas no poseen el mismo estatus social entre sí. Es decir, todas las lenguas indígenas y sus hablantes poseen un estigma que produce que día a día estos hablantes decidan dejar de utilizar dichos sistemas comunicativos. Sin embargo, este estigma no es una cualidad negativa que se presenta en el mismo grado en todas las lenguas y sus variedades lingüísticas. En ese sentido, el estigma lingüístico forma parte de procesos de categorización y socialización en el que generamos atributos para todos los elementos y actores sociales que entran en interacción (Alhambra, 2017).

En este orden de ideas, el reconocimiento de las lenguas indígenas y la promoción de su enseñanza responden a la manera en que los grupos indígenas van (re)adquiriendo visibilidad dentro del aparato cultural institucional del Estado; es decir, el aspecto de enseñanza pasará a formar parte del horizonte político de los programas estatales y, con ello, las lenguas indígenas que hayan adquirido mayor presencia en dicha orografía, ya sea por densidad poblacional o por representación política, son los grupos a quienes se les comienzan a generar sus programas de enseñanza lenguas.

3.- Acciones y tensiones en la enseñanza de lenguas indígenas

En el estado de Chiapas se sigue atestiguando que el desarrollo de programas educativos interculturales, comunitarios y o alternativos se han centrado en lenguas mayoritarias (en número poblacional) como el tsotsil y el tseltal —de acuerdo con el INEGI en 2010 el idioma tseltal se hablaba por 461 236 personas mayores de 5 años; mientras que el tsotsil contaba con 417 462 mayores de 5 años—. Estos grupos mayoritarios, en la mayoría de los casos, han logrado desarrollar estrategias de organización política que les permiten formar, tanto a nivel local como estatal y nacional, a diferentes hablantes de la lengua para su participación dentro de las comunidades, así como en los ámbitos externos a ellas.

Lo anterior ha permitido que el diálogo o disidencia hacia los proyectos educativos del estado sean desarrollados por población indígena, que es miembro de las comunidades pero que también se ha formado educativa y laboralmente en distintos sectores gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, entre otros. En este contexto, la vitalidad de las lenguas no sólo se asegura por la transmisión intergeneracional y uso que los hablantes hacen de las lenguas, sino también en términos de las negociaciones que los hablantes han logrado entablar con el estado y la sociedad no indígena.

A partir de lo anterior, el hecho de que se hayan logrado avances en la manera en que se concibe y negocia la educación para el grupo indígena tsotsil no quiere decir que se han superado conflictos lingüísticos que surgen en el día a día de las interacciones socio comunicativas, ni muchos menos que se ha logrado terminar con las condiciones de racismo que la población tsotsil o los pueblos indígenas de Chiapas enfrentan. Así, en el caso chiapaneco existen diferentes tensiones interétnicas, debido a conflictos territoriales y religiosos (Robledo, 2012 & Valtierra, 2019), por lo que existen otros procesos de

discriminación lingüística, como lo son entre pueblos indígenas del centro de Chiapas y los pueblos indígenas de la frontera chiapaneca (entre México y Guatemala). En específico, en los municipios fronterizos de La Trinitaria e Independencia.

Los pueblos indígenas fronterizos de Chiapas (ej. mam, chuj, q'anjob'al, mochó, etc.) en general comparten una historia cultural — prehispánica y contemporánea — con los pueblos fronterizos indígenas de Guatemala. Sin embargo, el proceso de migración forzada derivada del conflicto armado de la década de 1980 en Guatemala fomentó la búsqueda de refugio de estos grupos en territorio mexicano y, con ello, la estigmatización de la lengua y cultura de estos pueblos se fortaleció en México por su condición de refugio. Aún hoy, cuatro décadas después, el estigma de la población fronteriza “refugiada” es grande y con ello también lo es el conflicto lingüístico, siendo la lengua mochó la referencia clara de una lengua fronteriza chiapaneca en situación de los últimos grados de desplazamiento.²

La atención hacia las lenguas indígenas de México y Chiapas vía la educación no ha sido del todo exitosa, por lo que, en el caso de la frontera, las comunidades de los municipios de la Independencia y la Trinitaria (ej. chuj y q'anjob'al) son excepcionales porque no tienen los recursos humanos propios para los programas de educación intercultural bilingüe. Aquí, los programas educativos, en su mayoría, cuentan con la presencia de profesores hablantes de lenguas del altiplano central de Chiapas (ej. tsotsil y tseltal). Si bien algunos profesores son hablantes de las lenguas fronterizas forman parte del magisterio chiapaneco, éstos no se encuentran desarrollando su profesión dentro de las comunidades fronterizas. Como se puede suponer, el conflicto lingüístico en el contexto educativo se da porque el español se convierte en la lengua de comunicación dentro del aula. Sin embargo, algunos profesores desarrollan el papel de mediadores lingüísticos en los niños y son éstos los que apoyan al profesor en la traducción de los contenidos y estrategias educativas.

Los niños como mediadores lingüísticos son un recurso social y humano importante porque potencializa las habilidades comunicativas de los estudiantes, pero, sobre todo, permite otorgar a las lenguas fronterizas un reconocimiento importante en el proceso educativo. Asimismo, demuestra ejercicios que nutren la paz comunicativa, es decir, procesos de entendimiento intercultural y lingüístico, cercano a la idea de “lingüística de la paz” de Francisco Gomes de Matos (2005). Estos procesos de comunicativos dentro del aula son excepcionales, pues en otras comunidades, algunos profesores hablantes de lenguas indígenas, pero con ideologías nacionalistas, han explicitado que los niños son “hijos de refugiados” o “guatemaltecos que no deberían estar en territorio mexicano”.

Estas ideologías generan conflicto social, lingüístico y educativo, pues tanto padres como alumnos internalizan dichos procesos de racismo y discriminación y, por ende, influye en la trasmisión y uso de estas lenguas que conforman parte de la ciudadanía mexicana. Por lo tanto, aunque se generen programas o metodologías para la enseñanza de las lenguas fronterizas en Chiapas, si el conflicto lingüístico no es reflexionado y, en su caso, trabajado con los miembros de las comunidades y personal docente, el éxito de las estrategias y su efecto en la reversión del desplazamiento será lento y casi imposible.

2 De acuerdo con el Endangered Languages Archive at SOAS de la Universidad de Londres, el mochó es una lengua maya con dos dialectos diferentes que tiene alrededor de 50 hablantes en Chiapas, México, de los cuales menos de la mitad hablan con fluidez.

Lo anterior quiere decir que, aunque hubo un cambio en el discurso del estado e incluso en el de los agentes educativos, no existió un trabajo amplio en la “concienciación y sensibilización de la comunidad educativa [...] para superar los traumas y conflictos” (Loera & Loera, 2017, p. 194). Es decir, se hizo y se ha hecho un trabajo titánico para la (re) construcción de mallas curriculares, pero se ha dejado de lado el proceso de reconciliación. En este sentido, el trauma generado por condiciones de discriminación y racismo hacia la condición de ser indígena y hablar una lengua indígena necesita ser trabajado con todos los individuos, pero sobre todo con aquellos que tienen a su cargo los procesos educativos de la población que ha sido traumatizada por su condición étnica y/o racial.

Por lo general, las iniciativas educativas para la enseñanza y de las lenguas indígenas se han centrado en los aspectos políticos y económicos para su realización y no en la restitución moral y emocional de los individuos. “Cuando se impide restituir la dignidad de una persona objeto de una condena injusta, se aboca a cargar con este trauma a sus descendientes. La restitución es un acto de salud mental individual, familiar y social” (Ramírez Orozco, 2012, p. 51). En este tenor, las comunidades fronterizas de Chiapas a las que se ha hecho referencia han tenido, en mayor o menor medida, atención estatal e incluso de la sociedad civil. Sin embargo, el trauma y el tema de la salud mental ha sido dejado de lado.

Así, el caso de las lenguas indígenas fronterizas en Chiapas es un ejemplo poco generalizable si se parte de la idea de que la historia de refugio de la década de 1980, las políticas castellanizantes de la década de 1940 y la delimitación de la frontera a finales del siglo XIX, son tres momentos que han marcado sobremanera la estigmatización y trauma de estos grupos fronterizos. Sin embargo, en el caso de grupos indígenas de entidades del sur de México que no comparten frontera política con otro país, como es Oaxaca, también se pueden encontrar procesos de conflicto lingüístico que obstaculizan la revitalización y enseñanza de las lenguas debido a que los traumas y conflictos no han sido trabajados para alcanzar procesos de reconciliación entre los propios hablantes y promotores de lengua y cultura.

El estado de Oaxaca se ha caracterizado por la gran variación lingüística de las lenguas indígenas que se hablan en esta entidad. Por ejemplo, las lenguas mayoritarias como el zapoteco o mixteco tienen variedades que llegan a ser poco inteligibles entre sí —el zapoteco aproximadamente tiene 40 variantes y el mixteco, por ser una lengua que se habla en Guerrero, Puebla y Oaxaca tiene aproximadamente 80 variantes—. Obviamente, la distancia física entre una u otra variedad lingüística genera inteligibilidad, pero este “no entendimiento” entre hablantes de diferentes variedades de una misma lengua debería ser distinto entre comunidades vecinas o una región específica. Sin embargo, la inteligibilidad no se justifica del todo entre comunidades cercanas donde a pesar de existir variación, ésta es menor. Así, el caso de la lengua chocholteca en la región administrativa de la mixteca es un claro ejemplo de ello.

En Oaxaca, la lengua chocholteca es la segunda lengua en riesgo de desaparición del estado, después de la lengua ixcatéca.³ En este estado, la lengua tiene dos variedades dialectales (*ngigua* y *ngiba*). Durante más de cuarenta años se han desarrollado distintas

3 El chocholteco se habla en el estado de Oaxaca y se encuentra estrechamente relacionada con la lengua popoloca del estado de Puebla.

actividades educativas y culturales para revertir su proceso de desplazamiento. En el 2010, el INEGI registró a 814 hablantes de la lengua, todos ellos mayores de 25 años. En la actualidad, existen comunidades que sólo cuentan con un número reducido de hablantes mientras que otras no cuentan con ningún hablante desde hace un par de décadas; por lo que su filiación chocholteca se determina más por la toponimia que se conserva en algunas comunidades y no por su vitalidad.

La mayoría de los promotores del chocholteco son profesores jubilados del nivel de educación indígena pero sus procesos organizativos a favor de la lengua se han visto minados por distintas situaciones, algunas de ellas son la ruptura del trabajo intercomunitario debido a las disputas por el reconocimiento y derechos de autor de las actividades realizadas; la selección de la variedad lingüística que se representa en los recursos didácticos generados; la filiación sindical a la que pertenecieron dentro del magisterio y el reconocimiento sobre la proficiencia lingüística de los promotores por parte de los propios promotores.

De esta manera, la perspectiva de enseñanza del chocholteco se da bajo la pedagogía del saber positivo, es decir, los promotores de lenguas se preocupan por enseñar las lenguas bajo criterios constantes de corrección y no de fomento en la competencia comunicativa de los hablantes. Es decir, los promotores pueden dedicar varias horas de sus clases de lengua en enseñar la pronunciación exacta de listas de palabras, con estrategias didácticas que reproducen la enseñanza de lenguas que ellos y no reconocen los conocimientos previos (ej. que se pudieron obtener con pláticas con los abuelos o con otros hablantes de la lengua) que los estudiantes tengan durante su aprendizaje, lo cual incide de manera negativa en la reversión del desplazamiento de la lengua.

Los casos chiapanecos y oaxaqueños son ejemplos que probablemente se repitan en otras partes del país, por lo que es necesario insistir en que la promoción y enseñanza de la diversidad lingüística dentro de los contextos educativos formales debe retomar la cultura de la paz en busca de justicia social (Hernández et al., 2017). Pero esta justicia social, antes de ser económica es mental y emocional, pues los individuos que la componen no pueden transmitir y reivindicar con las nuevas generaciones una memoria histórica, lingüística y social que los dignifique, sino una memoria que sea dolorosa y que les recuerde que el ser hablante de unas lenguas indígenas fue y sigue siendo motivo de discriminación durante varias generaciones.

4.- Enseñanza de lenguas indígenas y educación para la paz

En la enseñanza de lenguas indígenas se comenzó a desarrollar como una actividad que necesita cumplir con el *statu quo* educativo hegemónico que se presenta en los diferentes niveles de escolarización; es decir, se centra en la insistente e infinita creación de recursos didácticos para lograr que la enseñanza de lenguas indígenas desde el saber positivo se centre en la lengua y por la lengua. Sin embargo, surgen preguntas importantes sobre quién desarrolla estas propuestas y cómo desarrollar dichos recursos. La respuesta a estas interrogantes, por lo general, tiene relación con las personas que poseen el reconocimiento institucional para desarrollar estos materiales. Por lo tanto, dentro del ámbito de la enseñanza sólo se ocupan los materiales que el promotor o profesor de lengua considera

material “correcto”. Este criterio de corrección tiene que ver, más que con las competencias lingüísticas o didácticas de los autores del material, con la afinidad que los profesores tengan con el grupo al que representa el autor.

Por ejemplo, en el caso chontal de Oaxaca —tercera lengua en riesgo de desaparición del estado— hace 5 años una profesora jubilada desarrolló un material didáctico. La publicación del material cuenta con el aval del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). Sin embargo, dicho material no es utilizado por los profesores de nivel de educación indígena en la zona chontal. En primer lugar, porque los profesores consideran que no es un material que responde a la naturaleza lingüística del chontal y no fue validado por la comunidad educativa. Además, es un libro que cuenta con respaldo del IEEPO, institución que en el año 2015 rompió relaciones políticas y administrativas con el magisterio de Oaxaca. Por lo tanto, el libro de enseñanza no es utilizado dentro de las escuelas de la región chontal y es un bien cultural que genera conflictos o tensiones en torno a la lengua.

Así podemos encontrar varios ejemplos tanto en Chiapas como en Oaxaca donde la enseñanza de lenguas y su impacto en la reversión del desplazamiento lingüístico se encuentran en constante tensión, pues el interés se centra en generar acciones a favor de las lenguas por las lenguas. Incluso, en varias iniciativas de la sociedad o comunidades para la puesta en marcha de metodologías el desarrollo de las mismas es de corto plazo, pues los conflictos intergrupales y comunitarios son una de las mayores causas por las que el proceso se ve detenido.

A partir de lo anterior, si bien es necesario el desarrollo y fortalecimiento de metodologías para la enseñanza de lenguas indígenas también es necesario desarrollar una “lingüística de la paz” tanto entre población indígena y no indígena como dentro de la propia población de indígena. Esto no puede suceder si no se parte de la idea de que el lenguaje “es parte integral de la cultura de las personas todavía se destaca como un medio de interacción y formas de expresar pensamientos y sentimientos en una sociedad” (Ani, 2015, p.2) y no sólo como una asignatura escolar o un elemento aislado de todo el campo simbólico y político de la sociedad.

El papel fundamental las lenguas en la resolución de conflictos es innegable, lo cual ha sido reconocido por organismos internacionales para el establecimiento de la paz entre comunidades o sociedades diversas en la última década (Siddiqui, 2019). En este tenor, sería un error pensar que el desarrollo de programas de enseñanza de lengua no son necesarios. Sin embargo, es necesario que estos programas se planifiquen y se desarrollen desde una educación para la paz en la que el punto de interés sea enseñar y promover el uso de las lenguas indígenas como sistemas comunicativos, pero en donde también se trabaje en la resolución de conflictos que se generan al seleccionar una lengua o variedad lingüística e incluso seleccionar y reconocer a los promotores de la mismas, privilegiando la voz de los participantes y sobre todo se promueva el diálogo en el aprendizaje (Cabezudo, A., & Haavelsrud, 2013).

La perspectiva de una enseñanza de lenguas desde el marco de la paz reconoce el valor de la participación de los actores locales en la construcción de los programas de enseñanza de lenguas y la planificación desde el intercambio de ideas de los miembros de una comunidad

de acuerdo a las condiciones contextuales; es decir, no se espera la aplicación directa de metodologías que vienen del exterior, algo que ya había también planteado la educación intercultural bilingüe, pero tampoco se espera la aplicación de iniciativas desde una élite cultural de la comunidad sino desde el consenso.

Entonces se puede relevar la necesidad del trabajo intrapersonal, interpersonal e intragrupal dentro de las comunidades indígenas para la resolución de conflictos (Wahyudin, 2018). Una de las cosas que se ha observado en el caso de lenguas con alto grado de desplazamiento en el estado de Oaxaca como el ixcateco o chocholteco es que los “últimos” hablantes deslegitiman entre sí el trabajo e incluso la presencia de otros “últimos” hablantes, lo que propicia que las lenguas no se utilice dentro de sus interacciones sociales de estos últimos hablantes.

En ese proceso de deslegitimación, los aprendices del chocholteco o ixcateco no pueden fortalecer lo aprendido sobre la lengua en la escuela con los últimos hablantes —que en muchos casos son sus abuelos—, pues estos últimos generan procesos de hipercorrección que lejos de motivar a los aprendices a seguir fortaleciendo su aprendizaje provoca su deserción. Si bien no hay una fórmula para solucionar el conflicto lingüístico entre los hablantes, promotores, profesores y autoridades para la promoción de la lengua, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, para fortalecer los procesos de comunicación y socialización, inspirada desde la educación para la paz, puede comenzar a generar nuevas tendencias frente al desplazamiento acelerado de las lenguas indígenas del sur de México.

A partir de lo anterior, desde una perspectiva de investigación-colaboración, aquí se propone el desarrollo de estrategias inspiradas en la psicología comunitaria, como lo es intervención comunitaria, en la que se consideren la “investigación, trabajo en equipo, conocimiento de la realidad, visión de conjunto, reflexión, planificación y evaluación [con] la participación dinámica en la comunidad” (Rodríguez-Barrera et al., 2016, 147). De esta manera, antes, durante y posterior a cualquier acción para la enseñanza de lenguas se deben trabajar elementos sociales y culturales que motiven procesos comunitarios importantes (Carrera, 2014).

En este sentido, en el proceso de planificación lingüística comunitaria la lengua se convierte en un recurso para dialogar en torno a diversas situaciones y problemáticas que atañen a los beneficiarios directos de la enseñanza de lenguas. Si este diálogo entorno a la planificación y revitalización y mantenimiento no se logra, entonces los procesos de legitimación lingüística no se lograrán. Por lo tanto, podemos augurar el fracaso de cualquier metodología de enseñanza de lenguas, aunque es otros contextos o comunidades ésta haya sido exitosa. A su vez, esto a su vez llama a la construcción de grupos interdisciplinarios de trabajo que puedan generar o facilitar dichos procesos. Por lo general, estos grupos de trabajo sólo se forman para la creación de las acciones o metodologías para la enseñanza de lenguas. En este texto, sin embargo, se aboga por la formación de equipos que también fortalezcan, mediante la aplicación de técnicas y el desarrollo del trabajo participativos, las relaciones interpersonales entre autoridades y comunidad, hablantes de las lenguas y profesores, y entre hablantes de las mismas lenguas.

Aunado a lo anterior, es importante que el trabajo transdisciplinario permita cartografiar socio-comunitariamente tanto los contextos de investigación como de colaboración de

interés. Aquí entonces la invitación no recae en la concepción clásica de generar mapas sino un ejercicio pedagógico de reescritura del espacio-tiempo de los actores sociales e investigadores que colaboran en acciones a favor de las lenguas y culturas (Cerruti-Guldberg, 2019, p. 60). De esta manera, al generar diferentes procesos de cartografía, los cuales pueden tener lugar a partir de diferentes talleres o encuentros comunitarios, la intención principal es reactivar la memoria cultural y lingüística de los participantes (hablantes, promotores, profesores, investigadores, etc.). A su vez, comenzar con los procesos de reconciliación social pero también para visualizar la manera en que la reflexión y sensibilización de los autores sociales desde su locus de enunciación. Esto permite trazar rutas de investigación y colaboración para la enseñanza de lenguas en riesgo de desaparición, entendida esta enseñanza como una vía para recuperar y (re)crear expresiones y elementos culturales que no sólo permita una reivindicación lingüística en el contexto escolar, sino que motiven a visibilizar los situaciones de conflicto y poder que obstaculizan una cultura y lingüística de la paz en el ámbito educativo.

Conclusiones

La lengua es un instrumento cultural que puede utilizarse en la resolución de conflictos, su aprendizaje, uso y transmisión por sí sola no revierte las tensiones existentes, sino que tienen que desarrollarse diferentes estrategias que permitan desarrollar una cultura de la paz, por lo que la educación para la paz puede ser un gran aliado. El caso del sur de México permite observar que aún existe fuerte discriminación lingüística y que ésta, a su vez, es gradual. Esto significa que no todos los grupos indígenas presentan las mismas condiciones de discriminación y, por lo tanto, las acciones y programas para revertirlos no pueden ser generalizables. En este tenor, mirar al conflicto lingüístico desde la óptica microsocial, permite comenzar a proponer algunas aristas para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales de los hablantes y todo ello desde una perspectiva que motive el diálogo intraétnico, interdisciplinar e interlingüístico.

Uno de los primeros pasos que se propone es comenzar a motivar la reconciliación entre los propios hablantes de unas lenguas y sus variedades a partir de tematizar y visibilizar la existencia del trauma social e histórico de los hablantes de lenguas indígenas del país y de las comunidades lingüísticas aquí mencionadas. De esta manera, a la par de que se generan propuestas didácticas para la enseñanza de lenguas es necesario generar procesos de intervención para el fomento del diálogo comunitario. Este diálogo muchas veces es inexistente dentro de las comunidades, pues, aunque existen mecanismos de organización propia como las asambleas comunitarias que permiten generar la reglas de funcionamiento de las comunidades de manera autónoma, estas en muchas ocasiones generan procesos de imposición que obnubilan los procesos de diálogo comunitario para la revitalización y enseñanza de las lenguas. Este diálogo no estará libre de tensiones, pero permitirá crear diferentes estrategias que nutran los procesos de enseñanza dentro de una cultura y lingüística de la paz en el que se resalten los valores y justicia social.

La investigación-colaboración requiere la conformación de equipos interdisciplinarios que faciliten procesos de cartografía social, así como mirar los distintos niveles y factores

que motivan el conflicto lingüístico y sus posibilidades de solución. Sin embargo, estos equipos también necesitan generar un diálogo que les permita visibilizar los alcances y limitaciones disciplinares para la puesta en marcha de acciones para el desarrollo de una educación para la paz. De lo contrario, sólo se repetirán fórmulas académicas y didácticas que poco abonarán a la resolución de conflictos lingüísticos y la reversión del desplazamiento cultural y lingüístico desde el nicho escolar al comunitario.

La apuesta por comenzar a pensar en la educación para la paz y las herramientas que para lograrla debemos de poner en marcha permitirá mirar y reflexionar con los hablantes la manera en que se puede revertir el desplazamiento lingüístico. No se puede pensar en entablar procesos de paz lingüística entre grupos étnicos o sociales totalmente opuestos si antes no se generan procesos de paz lingüística entre los hablantes de una misma lengua, pues sería querer correr antes de poder caminar, superar los traumas existentes permitirá reactivar la memoria cultural y con ello la esperanzas de revertir los procesos de desplazamiento lingüístico en el sur de México.

REFERENCIAS

- Alhambra, J. (2017). Lenguaje y estigma social. Una aproximación desde la perspectiva de la filosofía del lenguaje a la noción de estigma. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, Vol. 11 Núm. 2 (2017): Exploraciones desde la disidencia
- Ani, C. O. (2015). The role of language for peace and conflict resolution. *Journal of Research Development*, 24(2): 1-6.
- Cabezudo, A., & Haavelsrud, M. (2013). Rethinking peace education. *Journal of Conflictology*, 4(1), 3-13.
- Carrera, J. (2014). Miedo social, intervención comunitaria y promoción cultural en Chihuahua: Reflexiones sobre un estudio de caso. *Cuicuilco*, 21(60), 239-260.
- Cerruti-Guldberg, H. (2019). *Formarnos frente a la violencia cotidiana. La cartografía social como herramienta. Pedagógica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe.
- Earl, A. (2017). Inclusion or Interculturalidad: Attaining Equity in Higher Education for Indigenous Peoples in Mexico. In: R. Cortina (ed.). *Indigenous Education Policy, Equity, and Intercultural Understanding in Latin America*. New York: Palgrave Macmillan. pp. 73-99.
- Gomes, F. (2005). *Peaceful language use: From principles to practices*. Paris: UNESCO-EOLSS Online Encyclopedia. Recuperado de: <https://www.eolss.net/Sample-Chapters/C04/E1-39A-25.pdf>
- Hernández, I., Luna, J. A. & Cadena, M. C. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172. <https://dx.doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Huerta, V., López Gopar, E.M., Sughrua, W. & Jiménez, E. (2019) Migración de retorno y diversidad lingüística y cultural. La tutoría entre iguales como estrategia para su valoración. *Muuch' Xiimbal. Caminemos Juntos*, no. 9, 93-118.

- Le Page, R. B. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of Identity: Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loera Ochoa, E., & Loera Ochoa, T. (2017). Un desafío para México: la cultura de la paz. *Misión Jurídica*, 10(13), 189-208.
- Meseguer, D. (2013). El factor kurdo en el conflicto de Siria. La minoría kurda vive un momento histórico al administrar su territorio tras la retirada del régimen. La relación con la oposición y el proceso de paz en Turquía marcan el futuro. *AFKAR/IDEAS*. pp. 46-48.
- Moustaoui, A. (2004). “Conflicto lingüístico y política lingüística en Marruecos: una propuesta de análisis”. *Congreso “Diversidad lingüística, sostenibilidad y paz”*. Departament de Traducció i d’Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona 20-23 de mayo de 2004.
- Ngabonziza, A. J. D. (2013). The Importance of Language Studies in Conflict Resolution. *Journal of African Conflicts and Peace Studies*, Vol. 2(1), 33-37. <http://dx.doi.org/10.5038/2325-484X.2.1.4>
- Ramírez Orozco, S. L. (2012). *Trauma: estructura invisible del conflicto*. Tesis de magister en ciencia política. Colombia: Universita Degli Studi di Salerno-Universidad Católica de Colombia.
- Rodríguez-Barrera, N. A., Pérez-Fleites, O. L., Canalda-Benítez, M. E. & Ivanovna-Stetsova, S. (2016). Intervención comunitaria en el contexto universitario para elevar el desarrollo cultural de las familias. *Ra Ximhai*, 12(5), 145-166.
- Said, E. (2002). *Orientalismo*. Barcelona: Random House Mondadori
- Schnuchel, S. (2018). Bilingüismo de indígenas migrantes y desplazamiento de idiomas autóctonos en León, Guanajuato. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 39(155), 167-207.
- Siddiqui, M. S., February 21, 2019, *World Mediation Organization Conflict Insight*, Use of indigenous language for conflict resolution, <https://worldmediation.org/use-of-indigenous-language-for-conflict-resolution/>
- Škrobot, K. (2015). Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 5/2015, pp. 169-170.
- Valtierra, J. (2019). La pastoral indígena del siglo XXI en el sur de México. Misioneros, sociedad civil y gobernanza. México: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Wahyudin, D. (2018). Peace Education Curriculum in the Context of Education Sustainable Development (ESD). *Journal of Sustainable Development Education and Research*, Vol. 2, No.1, 2018, pp. 21-32
- Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 50, 75–84.
-

Lorena Córdova Hernández. Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (México). Miembro del Cuerpo Académico “Lingüística aplicada crítica” de la Facultad de Idioma, UABJO; y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

