



Revista Brasileira de História da Educação

ISSN: 2238-0094

Sociedade Brasileira de História da Educação

Reyes, Susana Ayala

Tramas conceptuales e institucionales en la historia de la educación bilingüe en México.
Reflexiones sobre la educación indigenista en los Altos de Chiapas en los años cincuenta

Revista Brasileira de História da Educação, vol. 21, e187, 2021

Sociedade Brasileira de História da Educação

DOI: <https://doi.org/10.4025/10.4025/rbhe.v21.2021.e187>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576166162035>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

 redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

TRAMAS CONCEPTUALES E INSTITUCIONALES EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN MÉXICO.

REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INDIGENISTA EN LOS ALTOS DE CHIAPAS EN LOS AÑOS CINCUENTA

QUADROS CONCEITUAIS E INSTITUCIONAIS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO MÉXICO.
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO PLANALTO DE CHIAPAS NOS ANOS CINQUENTA

CONCEPTUAL AND INSTITUTIONAL FRAMES IN THE HISTORY OF BILINGUAL EDUCATION IN MEXICO.
REFLECTIONS ON INDIGENOUS EDUCATION IN THE CHIAPAS HIGHLANDS IN THE FIFTIES

Susana Ayala Reyes

Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, Ciudad de México, México. *E-mail:*
sasybeu@gmail.com

Resumen: A partir de la descripción del proyecto educativo del primer Centro Coordinador Indigenista en los Altos de Chiapas, muestro que la noción de educación bilingüe y la propuesta de unificar el sistema educativo para la población indígena en México tuvieron antecedentes desde inicios de los años cincuenta. Analizo cómo los desplazamientos semánticos de los conceptos y contenidos ideológicos de ‘educación bilingüe’ y ‘unificación educativa’ determinaron distintas prácticas de enseñanza y de formación de maestros en 1954 y 1964. Estudio las pugnas institucionales entre los antropólogos y lingüistas indigenistas con los funcionarios de las dependencias educativas en Chiapas y finalmente, propongo que como resultado de las tensiones políticas e ideológicas se acuñó el uso de ‘lengua indígena’ como otra noción conceptual que requiere una mirada analítica renovada.

Palabras clave: indigenismo, educación bilingüe, educación indígena, historia conceptual, Altos de Chiapas.

Resumo: A partir da descrição do projeto educacional do primeiro Centro Coordenador Indigenista do Planalto de Chiapas, mostro que a noção de educação bilíngue e a proposta de unificar o sistema educacional para a população indígena no México tiveram antecedentes desde o início dos anos 1950. Analiso como as mudanças semânticas dos conceitos e conteúdos ideológicos de ‘educação bilíngue’ e ‘unificação educacional’ determinaram diferentes práticas de ensino e formação de professores em 1954 e 1964. Estudo as lutas institucionais entre antropólogos e linguistas indigenistas com funcionários de agências educacionais em Chiapas. Por fim, proponho que, como resultado de tensões políticas e ideológicas, o uso da ‘língua indígena’ foi cunhado como outra noção conceitual que requer um olhar analítico renovado.

Palavras-chave: indigenismo, educação bilíngue, educação indígena, história conceitual, Planalto de Chiapas.

Abstract: From the description of the educational project of the first Indigenista Coordinating Center in the Chiapas Highlands, I show that the notion of bilingual education and the proposal to unify the educational system for the indigenous population in Mexico had antecedents since the early 1950s. I analyze how the semantic shifts of the concepts and ideological contents of ‘bilingual education’ and ‘educational unification’ determined different teaching and teacher training practices in 1954 and 1964. I study the institutional struggles between the indigenistas anthropologist and linguists with officials of educational agencies in Chiapas. Finally, I propose that, as result of political and ideological tensions the use of ‘indigenous language’ was coined as another conceptual notion that requires a renewed analytical gaze.

Keywords: indigenism, bilingual education, indigenous education, conceptual history, Chiapas Highlands.

INTRODUCCIÓN

A finales de 1963 la Secretaría de Educación Pública [SEP] de México oficializó la educación bilingüe en las escuelas de las zonas indígenas del país. Esto significaba que los estudiantes hablantes de lenguas originarias recibirían la enseñanza en su lengua materna durante los primeros tres grados de la educación primaria y posteriormente en español como segunda lengua junto con los contenidos del curriculum nacional. Ese mismo año, la SEP creó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües con la idea de que los promotores culturales bilingües pasaran por un año de formación y así obtuvieran la categoría de maestros federales. Con ese cambio los maestros bilingües adquirirían el compromiso de acatar el calendario escolar de la SEP y también se adscribían al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

En 1964, se hizo un acuerdo para unificar los sistemas educativos de las escuelas federales y las escuelas del Instituto Nacional Indigenista [INI]. Así la SEP tomó la responsabilidad administrativa y oficinas de supervisión de todas las escuelas en zonas indígenas, mientras la Dirección de Educación del INI formaría a todos los maestros (Modiano, 1974). Con los recursos de la federación se multiplicaron las escuelas en zonas indígenas y la cantidad de maestros (Lewis, 2018; Saldívar, 2008). Supuestamente la unificación significaba que la alfabetización comenzaría en la lengua materna de los estudiantes, tal como el INI había hecho desde su fundación en 1948, y después sería bilingüe.

Desde una perspectiva lineal de la historia de la educación en México, parecería que ese momento fue la concreción de un proceso donde se hubieran sedimentado los principios para hacer una política educativa bilingüe dirigida a los indígenas del país. Paradójicamente, estos cambios ocasionaron que las escuelas indigenistas, como se llamaba a las escuelas del INI, perdieran recursos financieros, mermaran la calidad de la enseñanza y permitían que los maestros no tuvieran que usar de manera obligatoria las lenguas de los estudiantes en las aulas (Greaves, 2011; Lewis, 2018; Nahmad, 1975). El acuerdo de unificación de los años sesenta fue contrario a las propuestas que diez años antes, los lingüistas y antropólogos del Centro Coordinador Indigenista [CCI] del INI en los Altos de Chiapas habían realizado.

ANTECEDENTES: LAS ESCUELAS RURALES EN LOS ALTOS DE CHIAPAS

En la época posrevolucionaria mexicana, la recién creada Secretaría de Educación Pública trató de establecer escuelas rurales dependientes del gobierno federal en lugares alejados donde la mayor parte de la población no hablaba español. En Chiapas, al sureste del país, la iniciativa se encontró con enormes dificultades. Hasta los años cuarenta las escuelas rurales federales, misiones culturales o casas

del pueblo sólo se habían establecido en las tierras bajas colindantes con Guatemala (Lewis, 2015).

En los Altos de Chiapas la mayor parte de la población eran hablantes monolingües de las lenguas mayas tsotsil y tseltal, habitaban en comunidades conformadas por pequeños caseríos distantes entre sí y disgregados por las montañas, a los que localmente se llamaba 'parajes' y solo algunos vivían en las cabeceras municipales. En esta región los obstáculos para la escuela federal eran diversos: los tsotsiles y tseltales repelían y desconfiaban de los 'no indígenas' - localmente llamados ladinos- debido a la historia de explotación y discriminación (Rus, 1995b; Viqueira, 1995). En las escuelas la enseñanza era totalmente en español y comúnmente eran espacios de discriminación y maltrato hacia quienes hablaban otras lenguas, por ello las familias preferían no enviar a sus hijos (Aubry, 1988). Por otra parte, las autoridades municipales y estatales, los dueños de las fincas y las élites se resistían a aceptar que los 'indios' tenían derecho a recibir educación (Lewis, 2015). Así, algunos jóvenes de poblados tsotsiles encabezaron "[...] movimientos en favor de escuelas independientes, en donde se enseñaran los idiomas locales" (Rus, 1995a, p. 257).

A finales de los años veinte, las escasas escuelas rurales federales en los Altos eran asediadas por los explotadores locales y muchas fueron abandonadas (Lewis, 2015). Las escuelas más estables se habían creado previamente por autoridades y pobladores locales en las cabeceras municipales. Los estudiantes provenían de familias ladinas, hablaban español o bien eran hijos de familias tsotsiles y tseltales con poder y cacicazgo local que buscaban que sus hijos fueran bilingües para convertirse en escribanos y autoridades civiles en sus comunidades. Esas mismas familias impedían que otros posibles competidores, llegaran al sexto grado y por lo tanto no pudieran convertirse en autoridades de ningún tipo. Esta fue una práctica extendida hasta los años cincuenta en toda la región (Rus, 1995a; Lewis, 2015).

Durante la década de 1930, el profesor Manuel Castellanos, inspector educativo, señaló que la escuela rural federal en los Altos de Chiapas tenía más factores en contra que ningún otro lugar del país en donde había trabajado. Había innumerables conflictos e inestabilidad en la política local, falta de presupuesto a la educación, condiciones de pobreza extrema, desnutrición, alcoholismo y sobre todo una estructura social que funcionaba a expensas de la explotación de los tsotsiles y tseltales. A eso se sumaban las tensiones a favor y en contra de la federalización educativa, ya que muchas veces se buscaba convertir las escuelas ya establecidas por las autoridades estatales en federales (como ocurrió en otros estados del país: Acevedo, 2015; Rockwell, 2007; Alfonseca, 2015; Escalante, 2015).

El establecimiento de escuelas en los Altos dependía de los dirigentes comunitarios y caciques locales, quienes supuestamente respaldaban a las escuelas sostenidas por autoridades del estado y pobladores locales, aunque eran capaces de

destruirlas y ahuyentar a los maestros si consideraban que su presencia no abonaba a sus intereses (Rus, 1995a). Ese grupo de poder local estaba en constante confrontación con las pocas escuelas rurales de la federación. Por otra parte, los maestros en general eran ladinos, explotadores, irresponsables y sin preparación (Lewis, 2015). A pesar de las dificultades, Manuel Castellanos consideraba que la creación de escuelas con sustento federal era la vía para integrar a la población nacional y logró crear 44 escuelas, aunque en los años treinta perdieron la poca fuerza que llegaron a tener (Lewis, 2015).

Castellanos promovía que los maestros aprendieran y usaran las lenguas locales en los salones de clase para lograr el buen desempeño escolar de los estudiantes. Esta postura era convergente con un grupo de lingüistas, antropólogos y educadores que argumentaron en favor de una educación bilingüe y bicultural en 1940, durante el Primer Congreso Indigenista Interamericano. Sin embargo, ese mismo año la política educativa del presidente Manuel Ávila Camacho, tomó la dirección contraria. Se retomó la bandera de la homogeneización cultural y lingüística, con la prescripción de un solo programa de estudios, un solo calendario escolar y el uso exclusivo del español para todas las escuelas del país (Lewis, 2015).

Los estudios históricos sobre los Altos de Chiapas (Rus, 1995a, 1995b; Lewis, 2015) apuntan a que hacía finales de la década de los cuarenta, todas las escuelas de la zona se administraban con recursos de la Dirección de Educación del estado de Chiapas. Pero identificaban dos tipos de adscripción: escuelas rurales e internados indígenas federales y escuelas rurales estatales. Esa diferenciación se debía a las hostilidades políticas internas y las pugnas por el poder local. Las primeras eran gestionadas directamente por la SEP del estado y tenían presencia solo en Chamula, Chenalhó, Huixtán e Ixtapa (Lewis, 2015). Las segundas eran gestionadas por los escribanos-caciques locales y se suponía que daban educación diferenciada para los indígenas. La poca efectividad tanto de las escuelas federales como estatales junto con los múltiples conflictos locales hicieron que su adscripción se confundiera con frecuencia en los archivos.

En los hechos, ni la federación, ni el gobierno del estado, ni las autoridades a nivel local destinaban recursos suficientes para mejorar la educación de en los Altos. En las escuelas estatales la mayoría de los profesores eran escribanos bilingües agrupados en el Departamento de Protección Indígena (Rus, 1995a). Trabajaban como maestros itinerantes para enseñar español, aunque se dedicaban más a coaccionar de manera violenta a las familias para enviar a los hijos a la escuela o les cobraban para justificar las ausencias (Lewis, 2015). Las pocas escuelas federales funcionaban con irregularidad y los maestros tenían las mismas actitudes de discriminación y abuso. En todas se impartía la educación en castellano y los niveles de escolarización y alfabetización eran muy bajos (Lewis, 2015). Esta situación se prolongaría hasta la década de 1950.

La enseñanza que perduró en los Altos de los años veinte a los cincuenta se basó en el ‘método directo’, que consistía en la exclusión total de los idiomas vernáculos con el fin de desaparecerlos y apostaba al aprendizaje del español por escuchar y repetir vocabulario (Heath, 1986). Ese método de enseñanza cambiaría con la creación de las escuelas indigenistas en la década de los cincuenta.

EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN LAS ESCUELAS DEL INI

En 1951, una suerte de coyunturas políticas resultó en el establecimiento del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil [CCI] del INI en los Altos de Chiapas, (López Caballero, 2015). Las autoridades de esta institución eran antropólogos quienes consideraban que las acciones políticas debían apoyarse en el conocimiento científico (López Caballero, 2015). Al ser el primero, ese CCI se convirtió en el modelo de otros doce creados entre 1950 y 1960. El INI se proponía desencadenar el desarrollo socioeconómico de las regiones consideradas indígenas mediante los Centros, para ello incorporaron expertos en distintas disciplinas. Para ganar la confianza de los pobladores reclutaron jóvenes originarios de las comunidades a quienes llamaron promotores culturales y muchos fueron entrenados como maestros (Rus, 1995a). Los antropólogos buscaron inculcar en ellos la ideología indigenista (Lewis, 2018).

En la década de 1950 la población de los 15 municipios en los que trabajaba el INI era de 110, 233 habitantes; el 78% de ellos no sabía español (Beltrán, 1956). En consecuencia, los antropólogos del CCI proponían que todas las actividades educativas se realizaran en las lenguas locales. En los Altos coexistían entre 38 (Narvárez, 1951) y 42 (Castellanos, 1951) escuelas administradas por los sistemas educativos federal, estatal y particulares. En los archivos del CCI se les denomina genéricamente ‘escuelas rurales’ o ‘escuelas rurales federales’ y sus características eran que impartían el programa nacional de estudios usando el método directo en español, aunque carecían de material didáctico; el calendario y los horarios escolares no consideraban los ciclos agrícolas ni de migración locales y los maestros tenían diversos conflictos con las comunidades (Extensión de la educación, 1955-1957).

Todas esas escuelas eran supervisadas por la Dirección de Educación del estado de Chiapas que pagaba a los maestros y se hacía cargo administrativamente. Cuando se crearon las escuelas del CCI, esa misma Dirección designó a Manuel Castellanos –quien tenía larga experiencia en la región– como supervisor solamente de las escuelas del INI. Pero los gastos y los sueldos de los promotores de educación que fungían como maestros eran pagados por el Instituto. Así la zona escolar quedó a cargo de dos supervisores.

Al inicio el INI solicitó a la SEP 5 escuelas inactivas para que funcionaran con sus promotores de educación. Por otra parte, los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) cedieron tres escuelas que gestionaban en las comunidades de Tiákil, Aurora y Chik'pomilja' (Slocum, 1955). A estas, se sumaron las que fundó el Instituto con la colaboración de los habitantes. Para 1954 el Instituto había fundado 53 escuelas (Romano, 1954a).

Convencidos de que los objetivos de la educación en el medio rural e indígena eran diferentes a los del medio urbano, los especialistas del CCI se distanciaron del programa y métodos de enseñanza nacional usados en las escuelas rurales federales y estatales. Diseñaron un proyecto educativo basado, según Aguirre Beltrán, en el paradigma indigenista (Aguirre, 1955a) que tenía como objetivo generar las condiciones para que los indígenas compitieran en términos de igualdad con otros sectores de la sociedad y alcanzaran su lugar en la estructura de poder sociopolítico y económico como clases sociales (Aguirre, Villa, & Romano, 1976).

Las actividades escolares se ajustaban a los calendarios agrícolas y las actividades económicas locales (Aguirre, 1992). La educación incluía acciones para la mejora económica, sanitaria y social a través de campañas educativas tanto en escuelas como en espacios públicos. Una idea principal era que los conocimientos debían estar contextualizados, en este sentido, la lengua formaba parte integral del entorno, pero las actividades educativas no estaban centradas en la alfabetización, sino en esta como un medio para resolver problemas locales. De acuerdo con Brice Heath (1986, p. 202) los dirigentes del INI “[...] eran hijos espirituales del movimiento de educación bilingüe [...]” de los años cuarenta, así consideraban que la educación contribuiría a la asimilación cultural como un proceso gradual (Bertely, 1998, p. 85), pero no creían que la desaparición de las lenguas vernáculas fuera determinante para ello, ni lo planteaban como un objetivo educativo (De la Fuente, 1990).

Para los antropólogos indigenistas el verdadero problema nacional estaba en la desigualdad y el sometimiento económico y social, no en la lengua. La antropóloga Nancy Modiano, quien hizo investigación educativa en las escuelas de los Altos en los años sesenta, observó que el uso de la lengua materna de los estudiantes al inicio de la instrucción lograba un mejor aprendizaje del español (Modiano, 1974). Tomando en cuenta todos estos datos considero que el concepto de educación bilingüe se definía, en esos años del indigenismo a partir de un objetivo práctico: que los hablantes de otras lenguas aprendieran español para defenderse de los abusos y acabar con la explotación y la subordinación. Tal como Julio de la Fuente, señalaba:

Social y políticamente los indígenas continúan siendo entidades alejadas de la vida nacional por el mantenimiento de la sujeción del indio al blanco o al mestizo, con métodos caritativos de opresión, entre otros la imposición forzada de idioma, traje y costumbres extrañas y no por la influencia exclusiva

del idioma, como se ha pretendido en tantas ocasiones, para disfrazar esa opresión (De la Fuente, 1990, p. 49).

De la Fuente consideraba que ser hablantes de otras lenguas no constituía un impedimento para que las gentes consideradas indígenas pudieran educarse y ser parte de la vida nacional moderna, incluso consideraba que en las lenguas indígenas se podían hacer contribuciones valiosas a las letras y las ciencias. El problema, señalaba, era que la política educativa en general consistía en negar educación sucesiva en las lenguas propias de los pueblos mexicanos y preveía que el estado no cambiaría el rumbo de sus políticas. Por lo tanto, decía que debían sentarse cimientos sólidos en la alfabetización de lenguas indígenas para garantizar el aprendizaje posterior del español y ampliar las posibilidades de que los estudiantes hablantes de otras lenguas accedieran a los niveles de educación superior y a puestos de trabajo mejor remunerados en donde necesitarían saber español.

En el mismo sentido que De la Fuente, Gonzalo Aguirre Beltrán preveía que el gobierno mexicano no abriría espacios de educación superior ni laborales en donde se usaran las lenguas originarias. Por lo tanto, calificaba de poco serias y de base deleznable (Aguirre, 1955b) las propuestas para establecer las lenguas indígenas como lenguas oficiales para la educación básica porque, decía: “Implementar un sistema de educación formal para que los indios permanezcan indios, sujetos a la explotación de los no indios, es levantar expectativas (sic), ansiedades y esperanzas que no se está dispuesto a satisfacer” (Aguirre, 1990, p. 18).

EVANGELINA ARANA: MAESTRA Y LINGÜISTA EN LA CREACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE DEL CCI

Los proyectos del CCI requerían el trabajo de lingüistas. De 1951 a 1952, Kenneth Weathers y Mariana Slocum, misioneros del ILV impartieron algunos cursos básicos a los primeros promotores de educación (Slocum, 1955) y compartieron con el CCI algunos de sus materiales didácticos sobre lengua. En febrero de 1953 Evangelina Arana, maestra normalista con una plaza de educación primaria en el Distrito Federal y estudiante de lingüística en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (Odena y García, 1988), llegó a los Altos de Chiapas. Comisionada por el Oficial Mayor de la SEP, Ángel Miranda Basurto, su labor consistía en capacitar a los promotores de educación en la lectura y escritura de tsotsil y tseltal para que después ellos enseñaran a niños y adultos. También debía elaborar materiales didácticos y hacer trabajo social en los parajes y especialmente con las mujeres (Arana, 1954a).

La estancia de Evangelina Arana fue solo de un año, pero sentó las bases para el funcionamiento de la Sección de Lingüística, la capacitación de los maestros y los

procesos de alfabetización bilingües. Arana capacitó a cuatro grupos de promotores de educación y algunos más como informantes de lingüística, con ellos preparó varios folletos y volantes informativos sobre las campañas del INI. Aunque la mayoría de la población no sabía leer ni escribir (Romano, 2003), todos los materiales se hicieron en versiones bilingües, en tzeltal como se muestra en la Figura 1 y en tzotzil como se muestra en la Figura 2. Estos mensajes se exhibían en lugares visibles de las escuelas, los mercados y los lugares públicos de los parajes para que todos los habitantes pudieran verlos. Estas acciones tenían la intención de despertar la curiosidad por descifrar los textos.

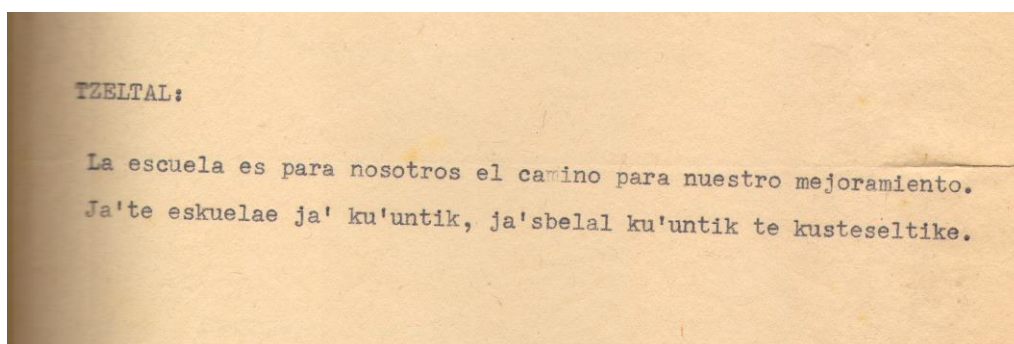


Figura 1. Ejemplo de mensaje bilingüe español-tzeltal.
Fuente: Arana (1953).

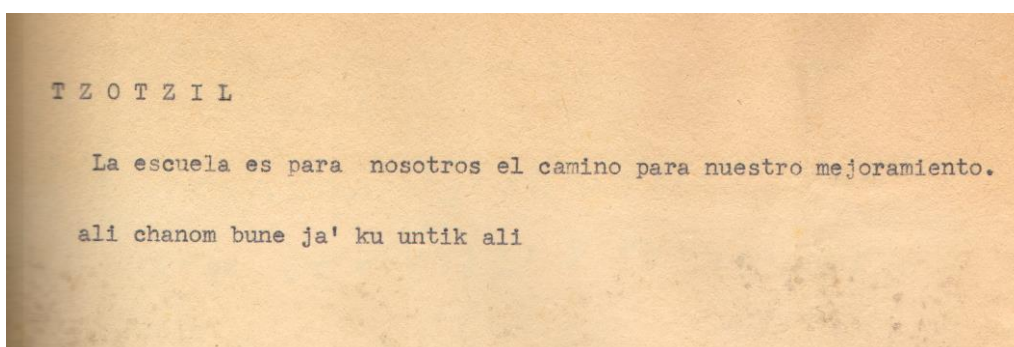


Figura 2. Ejemplo de mensaje bilingüe español-tzotzil.
Fuente: Arana (1953).

Evangelina Arana grabó música originaria de las comunidades de Chiapas y otras piezas de Guatemala (Arana, 1953) para reproducir los días de mercado en las cabeceras municipales, alternando con la lectura en tseltal y tsotsil de cápsulas informativas con temas como la salud e higiene, los derechos de la población indígena, la constitución mexicana, la historia de los despojos de tierra y la especulación del maíz, la vacunación de gallinas, los beneficios de asistir a la escuela y el aprendizaje escolar (Educación, 1953). Arana trabajó en los Altos hasta febrero de 1954, cuando su comisión fue cambiada al nuevo CCI en Jamiltepec, Oaxaca.

En enero de 1954 Evangelina Arana redactó el informe final sobre su comisión en los Altos y lo dirigió al Oficial Mayor de la SEP. Se enfocó en describir su método

de alfabetización bilingüe. De acuerdo con el informe, las grafías que propuso para la escritura en tseltal y tsotsil no eran diferentes del alfabeto en castellano, salvo por el uso de algunas letras, así consideraba que era más fácil para los estudiantes desarrollar la lectura en las distintas lenguas. Afirmó que con este método los niños aprendieron a leer en tres meses, primero en sus lenguas maternas y después en español. Registró que en 1953 había un total de 1,843 niños matriculados en las escuelas del INI. De los cuales 1,420 estaban alfabetizados, de esos había 886 que podían leer en español, aunque no comprendieran el contenido y 302 podían leer y comprender en su propia lengua y en español.

En el informe, Arana elogió a los promotores culturales de educación como verdaderos maestros rurales. Señaló que su trabajo era más efectivo y completo porque pertenecían a las comunidades y comprendían los problemas locales, ya que hablaban la misma lengua. Entre las conclusiones del informe señaló:

1. Por lo observado en los recorridos hechos por las zonas indígenas de esta región, se desprende que las escuelas rurales federales no prestan grandes servicios a los pueblos indígenas. La principal actividad que tratan de atender los maestros, o sea la enseñanza de la lectura y la escritura, es casi nula. Después de 3 o 4 años de asistir a la Escuela, unos cuantos niños aprenden a leer y a escribir. La mayor parte del alumnado no logra aprender más que letras. Nunca asisten las niñas a las escuelas porque el maestro no llega a adquirir la confianza de las gentes.

Parte de ese fracaso podría deberse a que el maestro rural no sabe la lengua indígena, pero mucho podría llegar a hacer si estuviera preparado para tratar de dar al indígena el lugar que como ser humano le corresponde y no lo viera con desprecio, como sucede con la mayor parte de los maestros que prestan sus servicios en las zonas indígenas. No sólo se convierten en un explotador más, sino que se ausentan del paraje con el menor motivo, por varios días y rehúyen cuanto pueden, el trabajo con los niños indígenas, con los resultados consecuentes que he dejado anotados.

Muy conveniente sería que la Secretaría de Educación revisara la organización de las actividades educativas en las zonas indígenas en donde hay poca vigilancia, en donde los maestros conservan sus plazas por inercia y con absoluta falta de interés y responsabilidad.

2. Una zona que claramente denuncia la poca efectividad de las escuelas, es el municipio de Huistán, en que abundan las escuelas, pero también el analfabetismo, en Oxchujk' y Chamula sucede otro tanto. Pero en estos dos últimos municipios el Centro ha podido establecer escuelas que están trabajando con verdadera actividad.

Que la Secretaría de Educación, por medio de alguna de sus dependencias, prepare trabajadoras sociales para zonas indígenas, formando en ellas la idea

muy clara de que el indio es una persona común y corriente que vive en medios rurales y que su idioma es sólo una característica de su propia personalidad.

Trabajadoras sociales bien preparadas para resolver diversos problemas de la población rural, serían de suma utilidad en las zonas indígenas, ya que ayudarían a promover más rápidamente el mejoramiento de los hogares y la participación de la mujer indígena en el mejoramiento económico y cultural de los parajes (Arana, 1954a).

Durante la década de 1950 y 1960, las escuelas federales, estatales y privadas de los Altos estuvieron en confrontación con las escuelas del INI. En los informes de los promotores se observaba que los maestros e inspectores de esas escuelas veían con recelo el trabajo de los maestros del INI.

En los años sesenta Nancy Modiano observó, al igual que Arana en 1954, que los maestros del INI estaban más capacitados para comunicarse con sus alumnos y la comunidad (Modiano, 1974). Advirtió que en las aulas de las escuelas federales y estatales había una atmósfera general de confusión y lo atribuyó a la diferencia de las lenguas que hablaban los alumnos y los maestros, así como los distintos obstáculos para comunicarse que surgían entre ellos. Decía que para los estudiantes y los padres de familia tsotsiles y tseltales, el concepto de un buen maestro implicaba necesariamente a un indígena “[...] porque consideran que sólo un indígena puede comprenderlos e interesarse en ellos” (Modiano, 1974, p. 216), además de ser respetuoso, trabajador y suficientemente exigente. También afirmó que los maestros recién graduados de las normales, los únicos con mayor instrucción para la carrera docente, eran quienes menos atención daban al lenguaje y cultura locales.

Modiano consideró que la posibilidad de aprender español como una herramienta de defensa social, era el valor y sentido de las escuelas, si bien en otros aspectos la escuela no era tan apreciada, como en los aprendizajes necesarios para la vida en la comunidad. En general los tsotsiles y tseltales consideraban deseable aprender español, aunque en el ámbito privado las familias lo hablaran poco o nada. La investigadora decía que los indígenas se sentían en una posición muy desventajosa en relación con los ladinos “[...] y veían que la educación formal les ofrece ciertos instrumentos con los que pueden defenderse mejor” (Modiano, 1974, p. 146, 249-250).

La labor de los maestros bilingües del INI dio buenos resultados al menos durante los primeros años. En los informes del personal del CCI se registra que aquellos promotores de educación que mostraban desinterés, irresponsabilidad o abusos eran removidos de las escuelas. Por primera vez en los poblados indígenas de los Altos de Chiapas, hubo escuelas que funcionaron de manera regular,

accesibles a todos, con maestros capacitados, con material didáctico y en las mismas lenguas de los estudiantes (Inchuástegui, 1955).

ENREDOS INSTITUCIONALES EN LA UNIFICACIÓN DE LAS ESCUELAS INDIGENISTAS CON LAS ESCUELAS RURALES

En 1953, cuando Evangelina Arana trabajaba en el CCI de los Altos, el director general del INI, Alfonso Caso y el director del CCI, Agustín Romano gestionaron con las máximas autoridades de la SEP a nivel federal un convenio para unificar las escuelas rurales de los distintos sistemas educativos en uno solo. La propuesta era que el CCI capacitara a los maestros, mientras que el gobierno del estado y la SEP federal se encargaran de pagar los sueldos y mantener las instalaciones; y el sustento de los estudiantes sería solventado entre las familias y el CCI.

Los directores del CCI, Julio de la Fuente y Agustín Romano argumentaban que la unificación sería positiva porque la educación indigenista había resuelto dos problemas fundamentales. Primero, decían que habían solucionado la diferencia del idioma entre el maestro y los estudiantes tsotsiles y tseltales. Segundo, señalaban que los maestros sin la capacitación del Centro no se integraban con la población y por en general eran vistos con desconfianza. Con base en esos argumentos, los antropólogos y pedagogos del CCI proponían que la unificación diera lugar a tres tipos de escuelas sin restricciones de edad.

El primer tipo sería la Escuela de Promoción Cultural Inicial, a cargo solo de promotores indígenas y orientadas a atender población monolingüe en tsotsil o tseltal. Sería el inicio del proceso educativo con duración de dos años, alfabetización totalmente en la lengua materna de los estudiantes y tanto los calendarios como los programas de estudios serían ajustados según las actividades y aspiraciones locales. Después de cursar ese nivel inicial, los estudiantes podrían ingresar al segundo tipo o tercer tipo de escuela según sus intereses.

El segundo tipo era la Escuela de Promoción Cultural en Transición, funcionarían como semi-internado y serían atendidas por un maestro bilingüe, un promotor indígena y una trabajadora social. Duraría dos años con calendarios fueran flexibles y los programas incluirían la lectura y la escritura en español, así como cursos de cálculo matemático. Estas escuelas se ubicarían en lugares céntricos, donde la población ya tuviera cierto nivel de bilingüismo. Los directores del CCI proponían que los poblados de Mesbiljá en Oxchuc, Nachij en Zinacantán, Ch'ojolo en Chenalhó y la cabecera de Chamula, eran adecuados para estas escuelas. La elección no era azarosa, pues el gobierno del estado ya estaba construyendo la escuela de Chamula y había anunciado la construcción de escuelas en las otras localidades.

El tercer tipo sería la Escuela de Especialización Técnica. Se trataba de un internado en las instalaciones del CCI, atendido por personal no indígena, con dos modalidades de formación. En la primera, los estudiantes no necesitaban escolaridad previa y podían tomar cursos de tres meses para adquirir alguna habilidad técnica u oficio. En la segunda se formaría, durante dos años, a los futuros promotores culturales orientados a educación, economía, salubridad, trabajo social u otras áreas del CCI (Romano, 1954a). Los alumnos con posibilidad de tomar esta segunda opción serían seleccionados de las Escuelas de Promoción Cultural en Transición.

El convenio de unificación se formalizó el 20 de enero de 1954. El documento decía que su objetivo era “[...] crear un sistema educativo único para la población indígena tzeltal-tzotzil del Estado de Chiapas, que pongan en práctica tanto el Gobierno del Estado, como el Instituto Nacional Indigenista” (Convenio, 1954). Alfonso Caso y Agustín Romano firmaron como representantes del INI. Efraín Aranda firmó por parte del gobierno de Chiapas y Jacob Pimentel como autoridad educativa del estado.

El documento establecía que todas las escuelas rurales pasarían a depender técnicamente de la Dirección de Educación del CCI. Eso significaba que debían adoptar el modelo de educación integral y bilingüe. Los maestros apoyarían las campañas de salud, reforestación o antialcoholismo, entre otras. Para comenzar la capacitación, todos serían concentrados en las instalaciones del CCI durante febrero y marzo de ése mismo año (1954). Luego habrá reuniones mensuales entre maestros e inspectores educativos para visualizar problemas y planear soluciones. Se mantendrían dos supervisores en la zona escolar; uno del sistema estatal para las escuelas del CCI y otro del sistema federal a cargo de las escuelas estatales y federales. Al final del año los supervisores presentarían un informe estadístico para indicar los porcentajes de alfabetización, castellanización e informar sobre la capacitación de los maestros. Con esos datos se darían los primeros pasos para crear los tres tipos de escuelas.

El gobierno del estado de Chiapas se comprometió a cubrir las plazas vacantes con maestros de origen tsotsil o tseltal alfabetizados que fueran bilingües o monolingües (en caso de que no hubiera personal bilingüe) y egresados del CCI. El Instituto se comprometía a proporcionar todos sus materiales educativos al gobierno del estado a precio de costo con la única condición de que fueran dados los créditos correspondientes en las publicaciones subsecuentes. También asumía el compromiso de proporcionar servicios de higiene en las escuelas del estado y capacitar al personal escolar para las tareas de sanidad. Con este acuerdo se cumplían varias expectativas de los antropólogos y pedagogos del CCI, quienes junto con Manuel Castellanos habían intentado, sin éxito, hacer este acuerdo con el personal de las escuelas rurales de adscripción federal y estatal desde 1951.

Después de la firma del Convenio, el Oficial Mayor de SEP, Ángel Miranda Basurto envió oficios para ordenar a los Directores Generales de Alfabetización y Enseñanza Primaria y Supervisión en los Estados y Territorios, es decir a las autoridades educativas en los Altos, que estudiaran el Convenio celebrado entre el gobernador y el INI. Aunque, la petición era un mero trámite dado que el convenio se había gestionado por las autoridades del más alto nivel nacional estatal. Debido a eso los directores de alfabetización, enseñanza primaria y supervisión de los Altos no pudieron negarse a que los maestros de las escuelas rurales federales y estatales se coordinaran con el CCI para capacitarse. Las autoridades educativas del estado pedían que los promotores no ejercieran como maestros, ni las trabajadoras sociales del CCI intervinieran en las escuelas rurales federales y estatales, pero estaban de acuerdo con que se hicieran actividades extraescolares de salubridad, economía y agricultura por parte del CCI para, decían, “[...] fortalecer la educación integral que tiende a devolver a los indígenas la confianza en sí mismos” (Miranda, 1954). El mismo Oficial Mayor sostenía que la función docente debería permanecer a cargo exclusivo de los que ya eran maestros.

A pesar de que tanto el gobernador del estado, como el Director General de Educación en Chiapas decían estar en la mejor disposición de trabajar con el INI para mejorar la educación en la región tsotsil y tseltal, daban largas para reunirse y coordinar acciones concretas (Romano, 1954b). Mientras tanto, el informe que Evangelina Arana escribió sobre su comisión y envió por correo en enero, llegó en junio de 1954. Al conocerlo, el Oficial Mayor hizo un llamado de atención al Director General de Educación en Chiapas, Jacob Pimentel, debido a lo que el informe decía sobre el mal funcionamiento de las escuelas y los maestros rurales. En consecuencia, Pimentel ordenó a todos los maestros de la zona que levantaran actas en donde constara si Evangelina Arana había realizado visitas oficiales a sus escuelas. Aunque de antemano sabía que ella estuvo en las escuelas y comunidades de su jurisdicción comisionada en el CCI y no en calidad oficial de supervisora por parte de la federación, pero se trataba de un recurso para restar valor a lo informado por la lingüista. Lo más grave fue que Pimentel ordenó a los maestros impedir que se establecieran escuelas del INI dentro de sus jurisdicciones e indicó que en caso de ser así llevaran la situación hasta las autoridades.

Ante esa situación, Agustín Romano pidió a los promotores de educación que evitaran confrontaciones en tanto se resolvía el asunto y le escribió a Alfonso Caso para que aclarara la situación en la Ciudad de México con las autoridades federales de la SEP. En su carta, el Director del CCI decía que Arana había “[...] rendido informes inexactos a la SEP respecto al funcionamiento de las Escuelas Federales que trabajan en el área” (Romano, 1954c). Argumentaba que las opiniones de la lingüista referentes a las escuelas federales, eran de carácter personal y no compartidas por el personal del CCI, además decía que ella no contaba con autorización para rendir informes de escuelas que no fueran del INI.

Las tensiones, conflictos y comparaciones negativas entre los maestros y las escuelas rurales con los promotores de educación y las escuelas del INI eran tema constante en los informes de trabajo y Romano lo sabía. A pesar de eso, tanto él como los otros especialistas del INI consideraban necesaria la unificación de las escuelas para que todos los maestros usaran el método indigenista. También buscaban posicionar a los promotores de educación en puestos laborales más estables y asegurar el sostenimiento de sus escuelas, pues desde sus primeros años, el INI tenía cada vez menor presupuesto (Lewis, 2018).

Si el convenio se concretaba, podrían proyectarlo al resto de las escuelas del INI en otros estados. Eran muchas las cosas en juego y la tensión causada por el informe de Evangelina Arana echaba por tierra todas las negociaciones. Agustín Romano trató de restablecer la relación con las escuelas rurales y durante el mes de junio continuó entregándoles cartillas de alfabetización (Recibo..., 1954), pero el convenio se estancó.

Gonzalo Aguirre Beltrán, entonces subdirector general del INI, interpeló a Evangelina Arana dándole a conocer los enredos y las reacciones desastrosas que su informe había ocasionado. Ella continuaba su comisión dentro del INI, pero en el Departamento de Educación del CCI de Oaxaca. En respuesta, Arana envió una copia de su informe tanto a Aguirre Beltrán como a Romano y se mantuvo firme diciendo que los comentarios que hizo sobre las escuelas rurales no eran inexactos sino bien conocidos por todos. Reconoció que fue un error no dar a conocer su informe previamente al personal del CCI y aseguró que la intención de sus comentarios había sido que se pudieran corregir las anomalías “[...] en beneficio –decía– de los pueblos indígenas que nunca pueden elevar una protesta a la Superioridad” (Arana, 1954b).

En una carta dirigida a Agustín Romano, Arana advertía que las autoridades educativas en Chiapas pretendían evadir la unificación y afirmaba: “[...] te darás cuenta de que [los informes] no son inexactos. Se busca ahora sólo un pretexto para evitar la coordinación, sobre la que ‘siempre’ han expresado su oposición algunos maestros de esa zona, por considerarla inconveniente para sus propios intereses” (Arana, 1954c). Evangelina Arana confiaba en que se harían las aclaraciones correspondientes y las autoridades de Chiapas cambiarían su actitud para demostrar a la SEP federal su buena disposición. Pero eso no ocurrió y la unificación entre las escuelas del INI y SEP en todas las escuelas indigenistas del país no llegaría sino diez años más tarde y en términos totalmente opuestos.

En casi todos los lugares donde había maestros bilingües del INI, los conflictos entre ellos y los maestros de los sistemas estatales y federales continuaron hasta la década de los ochenta. Con frecuencia se insinuaba que los promotores de educación no tenían la preparación suficiente para ser maestros y las polémicas sobre el uso de las lenguas originarias en las escuelas continuaron generando tensiones (Saldívar, 2008). Los matices ideológicos de Julio de la Fuente

y Evangelina Arana acerca de la importancia de alfabetizar en las lenguas originarias y la utilidad de aprender español simultáneamente no trascendieron. Por el contrario, se radicalizaron las ideas acerca de la educación sobre el lenguaje y la tendencia de no alfabetizar de forma bilingüe incrementó.

TEMPORALIDADES ENTRAMADAS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE Y LA UNIFICACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

En los años sesenta Nancy Modiano (1974) señalaba que “[...] en los Altos de Chiapas, los funcionarios de educación de los tres sistemas, federal, estatal y del INI, veían en la escuela el punto focal del desarrollo comunitario” (p. 166). Debido a que no se unificaron las escuelas y el presupuesto del INI se reducía constantemente, solo podían ofrecer servicios de educación bilingüe hasta el tercer grado de primaria con el primer tipo de escuela que habían proyectado. A los veinticinco años de su establecimiento, el CCI en los Altos carecía de materiales didácticos e instalaciones suficientes para dar continuidad a los programas de estudio (Lewis, 2018).

Los inspectores de la Dirección General de Educación en Chiapas visitaban todas las escuelas de la zona y prohibieron el uso de las lenguas maternas de los alumnos después del primer grado, lo cual era un conflicto constante con los maestros del CCI. En los intentos por posicionar a los promotores de educación en el sistema de la SEP, el CCI logró en 1958 que algunos promotores pudieran estudiar la secundaria en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Oaxaca y así obtuvieran una plaza de maestros (Montes, 1958). Pero la preparación que recibían en el Instituto Federal era concebida desde los parámetros de vida urbana y al final los maestros indígenas bilingües se identificaban más con los maestros federales y daban prioridad a la enseñanza del español (Greaves, 2011). Eso les ocasionó conflictos con las comunidades (Arias, 1994) y en este panorama emergieron la oficialización de la educación bilingüe en 1963 y el acuerdo de unificación de 1964.

En los acuerdos institucionales entre el INI y la SEP, en 1954 y 1964 se usaron los mismos términos, tanto en los discursos de las personas como en los procesos institucionales: unificación del sistema educativo y educación bilingüe. No obstante, la conceptualización de los términos significó cosas totalmente opuestas. En principio, la definición de lo indígena era objeto de discusión a inicios de los años cincuenta y los significados sociales de este concepto han variado históricamente de acuerdo a las circunstancias sociales y temporales de su uso (López Caballero, 2015). Por lo tanto, es claro que las conceptualizaciones acerca de la unificación del sistema de educación indígena y la educación bilingüe también fueron distintas en cada momento.

En 1954, la unificación del sistema educativo estaba planteada según los ideales sobre de mejorar la vida de los indígenas explotados e igualar sus posibilidades económicas y sociales. El concepto de unificación apuntaba a que la escuela rural se convirtiera en una escuela indigenista dentro de la corriente ideológica de los antropólogos del CCI. Había un énfasis en unificar la educación bilingüe e integral. En cambio, en 1964 la unificación se conceptualizó como un proceso administrativo y burocrático de la SEP que no consideraba a detalle los métodos de trabajo, ni las concepciones sobre la educación para la población categorizada como indígena hablante de otras lenguas.

En los dos momentos los acuerdos de unificación coinciden en que la SEP tendría el control administrativo y el INI las funciones de capacitación. A pesar de las coincidencias, los usos y acciones derivadas de lo que se entendió como unificación del sistema educativo profundizan las diferencias entre las nociones vinculadas a la formación de los maestros y las prácticas docentes. En 1954 la formación de los maestros era un plan constante y prolongado de prácticas bilingües y vinculación con la comunidad. Diez años después la formación era de un año, sin actividades continuas y los maestros no estaban obligados ni a usar las lenguas originarias, ni a trabajar en actividades comunitarias. La unificación del sistema educativo en 1964 se orientaba más por los ideales de la modernización y la lógica desarrollista del país entero, no por los procesos locales de las comunidades.

Otro término que se conceptualiza y tiene consecuencias distintas en cada momento es el de educación bilingüe. En ambas temporalidades, los discursos se refieren a un proceso en el que gradualmente se usará el español, pero los tiempos para hacerlo, las finalidades y objetivos en la vida de las personas y para la nación se conceptualizan distinto. En 1954, la noción tuvo que ver con una práctica de alfabetización intensa y obligada en las lenguas nativas de los estudiantes por dos o tres años y se definió en dos sentidos: como una herramienta de defensa ante la explotación y la injusticia; y como una forma de dignificar la confianza de los hablantes de otras lenguas en sí mismos.

En cambio, en 1964 la educación bilingüe se conceptualizó como una herramienta opcional de aceleración para aprender el español, de preferencia prescindible, justificable solo por las condiciones de monolingüismo que se anhelaba eliminar (Lewis, 2018). No hubo muchas iniciativas para crear materiales didácticos bilingües. Los objetivos de la alfabetización no fueron claros y no se visualizan ideales sobre mejorar la vida de la población. Se enfocaron más las carencias, vulnerabilidades y necesidades de la población considerada indígena y menos sus cualidades intelectuales y culturales.

Las crónicas de la unificación y la educación bilingüe no terminan en 1964. En 1970, Gonzalo Aguirre Beltrán se había convertido en Subsecretario de Cultura de la SEP a nivel federal y creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el

Medio Indígena (DGEEMI). El director de esa dirección fue el antropólogo Salomón Nahmad y Evangelina Arana la Subdirectora Técnica. La nueva dependencia abogó para que la educación bilingüe reemplazara al método de castellanización directa que, a pesar o quizás a causa de la unificación educativa, prevalecía en muchas escuelas. La DGEEMI se apoyó en la infraestructura del INI para formar maestros bilingües, reorganizar internados y albergues escolares.

En este giro del tiempo Aguirre Beltrán y Arana se encontraron de nuevo en un proyecto que intentó formar a los maestros de zonas indígenas con un método bilingüe y objetivos sociales bien definidos. Pero la DGEEMI no logró obtener muchos recursos financieros y en 1978 se transformó en la Dirección General de Educación Indígena de la misma SEP. Esta transformación se debió, en parte, a las demandas de los maestros organizados en la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, Asociación Civil [ANPIBAC]. Quienes exigieron una definición clara por parte del gobierno de lo que llamaban educación bilingüe bicultural. Entre sus exigencias más reveladoras está que a ellos mismos les correspondía planear y crear una pedagogía no para indígenas, sino desde los indígenas (Franco, 1985 apud Greaves, 2011).

En ese momento, pareciera que la noción de indígena estuviera ya definida, aunque en realidad se trató de otro desplazamiento semántico, esta vez en voz de aquellos a quienes el término designa. Desde la perspectiva de esos maestros y promotores, la educación indígena bilingüe debía ser vista como un medio para la revitalización de sus lenguas y culturas y no como la estrategia para la castellanización (Greaves, 2011). Al apropiarse del término educación indígena bilingüe, los maestros y promotores dinamizaron la lucha por la conceptualización, mientras los antropólogos, los lingüistas y los políticos dejaron de ser los únicos autorizados para conceptualizar y definir.

Es revelador que la definición de los conceptos de unificación educativa y educación bilingüe ha estado marcada por las circunstancias sociales, las características del contexto y del momento. Es decir, que los conceptos usados en los lenguajes de la educación, como los ha llamado Tröhler (2013), no se definen por la comprensión homogénea de los términos, ni por las normativas institucionales alrededor de ellos, sino debido a la articulación de las experiencias y las expectativas sobre el mundo (Roldán, 2014).

Entre la maraña ideológica, institucional y política de la unificación del sistema de educación indígena y la educación bilingüe surgió otro concepto: lengua indígena. Esta noción ha sido naturalizada a tal punto en los usos educativos que no se considera necesario explicar que no se trata de una sola lengua, sino de muchas muy diversas entre sí. En la política educativa referirse a la educación en lengua indígena pareciera tener las mismas características, metodologías y finalidades en todos los contextos. Considerando que este concepto se fue acuñando al calor de las

tensiones, paradojas y contrasentidos entre los especialistas, los funcionarios gubernamentales y los grupos llamados indígenas, es evidente que la noción de lengua indígena debe ser revisada. Con el fin de visitar el concepto, en este trabajo dejo abiertas las siguientes preguntas ¿qué significa el término lengua indígena en lo educativo?, ¿qué y cómo se identifica y se caracteriza cuando se habla de educación en lengua indígena?

CONSIDERACIONES FINALES

Algunos estudios consideran que la institucionalización de la educación indígena a través de la creación de la Dirección General de Educación Indígena hacia los años ochenta, sí representó un consenso teórico mínimo y “[...] simbolizó el fin de las políticas educativas de exclusión, integración y asimilación de los indígenas por parte del Estado” (Jímenez-Naranjo & Mendóza-Zuany, 2016, p. 61). No obstante, en este artículo he mostrado los sentidos contrarios, contradictorios y opuestos que los términos de ‘unificación del sistema educativo indígena’ y ‘educación bilingüe’ han tenido según sean enunciados por especialistas, políticos y maestros hablantes de otras lenguas en distintos momentos de la historia de la educación en México. De manera que la creación de esa Dirección no fue producto de un consenso conceptual.

A partir de mi análisis, quiero resaltar cuatro consideraciones finales. Primero, que observar en los documentos de circulación del CCI cómo se usaron los términos y vincularlo con las prácticas derivadas de esos documentos descubre los ideales subyacentes a ese lenguaje. Con base a lo que ha señalado Tröhler (2013) con relación a las palabras que se usan en la educación por parte de los propios participantes, los términos de unificación de la educación indígena y educación bilingüe, no se refieren directamente a los programas de estudios, el curriculum o un método de enseñanza, sino a las ideas acerca de la valía de esas lenguas y de sus hablantes como ciudadanos. También, con la utilidad laboral y económica que tiene su presencia en la escuela, con las ideas favorables o desfavorables sobre la diversidad cultural, la equidad social y lo políticamente aceptable.

Segundo, las personas involucradas en los procesos educativos se entranan en redes ideológicas y de acción práctica que se tejen a partir de expectativas y experiencias propias. Esas redes se pueden extender en los itinerarios de las personas que, como señala Rockwell (2018), tocan y marcan dimensiones históricas personales e institucionales. Los tránsitos institucionales de Gonzalo Aguirre Beltrán, Evangelina Arana y Manuel Castellanos son ejemplo de esas redes y posicionamientos de quienes definen los términos en la práctica.

Tercero, la historia de la educación indígena y bilingüe en México no es lineal. Este análisis muestra que las convergencias de situaciones, uso de conceptos y

presencia de personas concretas en distintas temporalidades, apunta a que las percepciones de que se ha ‘avanzado’ y se han ‘superado’ ciertos momentos críticos de las políticas y las prácticas educativas son ideas fundadas en la noción de progreso. No obstante, pensar la historia a partir de la metáfora de las redes y las temporalidades enredadas, como sugiere Rockwell (2018), abre una reflexión profunda y vigente sobre la inequidad educativa en México. Plantea preguntas que no pierden actualidad como ¿cuál es la estructura social en la que tiene lugar la educación bilingüe y sus finalidades?, ¿cuál es la relación de la educación bilingüe con la eliminación o permanencia de las condiciones de inequidad social del país?

Las relaciones entramadas que he presentado en este trabajo muestran que ‘educación indígena’ y ‘educación bilingüe’ son categorías que se han usado en la política educativa mexicana con usos conceptuales distintos según el momento. Desde mi punto de vista, el uso contradictorio de esos conceptos dio lugar al término de lengua indígena que puede entrañar sentidos muy diversos. Por lo que se hace necesaria la revisión de este concepto y las consecuencias sociales de su uso en los ámbitos educativos.

FUENTES

- Aguirre, B. G. (1955a). *Informe de Gonzalo Aguirre Beltrán*. Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil [AHCCITT]. Sección: Dirección, Subsección: Informes, Año: 1955, Caja: 2, Expediente: 0044.
- Aguirre, B.G. (1955b). *Indigenismo y mestizaje. Una polaridad biocultural. Ponencias de la 1ª Asamblea Indigenista en la Meseta Tarasca*. Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil [AHCCITT]. Sección: Dirección, Subsección: Informes; Año: 1955, Caja: 2; Expediente: 0044.
- Arana, E. (1953). *Reporte de Grabaciones para música indígena*. Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil [AHCCITT]. Sección: Educación Lingüística, Año: 1953, Caja: 1, Expediente: 0015.
- Arana, E. (1954, 26a de enero). *Informe de Actividades de la Maestra Evangelina Arana al Oficial Mayor de la SEP*. Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil [AHCCITT]. Sección: Dirección, Subsección: Informes, Año: 1954, Caja: 2, Expediente: 0048.
- Arana, O. E. (1954b, 6 de julio). *Oficio al C. Sub-director del INI Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán*. Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil

[AHCCITT]. Sección: Dirección, Subsección: Informes, Año: 1954, Caja: 2, Expediente: 0048.

Arana, O. E. (1954c, 9 de julio). *Carta dirigida al C. Director del CCITT Agustín Romano D. Firmado por Evangelina Arana con fecha del 9 de julio de 1954 en Jamiltepec, Oaxaca*. Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil [AHCCITT]. Sección: Dirección, Subsección: Informes, Año: 1954, Caja: 2, Expediente: 0048.

Beltrán, L. (1956, febrero). *Informe de trabajo realizado por la Sección de Ayudas Visuales*. Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil [AHCCITT]. Sección: Dirección, Año: 1955, Caja: 3, Expediente: 0056.

Castellanos, M. (1951, 29 de noviembre). *Oficio 419, Inspección Esc. Fral. 5/a Zona. Asunto: Relación de escuelas que funcionan en medios rurales correspondientes a la 5/a Zona de Educación Federal*. Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil [AHCCITT]. Sección: Educación, Año: 1951, Caja: 1, Expediente: 0001.

Convenio. (1954, 20 de enero). Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil [AHCCITT]. Sección: Educación, Subsección: Informes, Año: 1954, Expediente: 0048.

Educación. Informes de los promotores. (1953). Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil [AHCCITT]. Sección: Educación, Año: 1953, Caja: 1, Expediente: 0018 y 0023.

Extensión de la educación. Documentos del Departamento de Antropología de la Educación. (1955-1957). Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil [AHCCITT]. Sección: Educación, Año: 1957, Caja: 1, Expediente: 0005.

Inchuástegui, C. (1955, 29 de febrero). *Estudio del Departamento de Antropología de las actividades educativas del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil*. Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil [AHCCITT]. Sección: Educación, Año: 1957, Caja: 1, Expediente: 0005.

Miranda, B.A. (1954). *Comunicado de Lic. Alfonso Caso, Director General del INI, dirigido a Agustín Romano Director del Centro Coordinado Indigenista. Transcripción del oficio no. 04433 enviado por el profesor Ángel Miranda Basurto*

para coordinar las actividades del convenio. Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil [AHCCITT]. Sección: Dirección, Subsección: Informes, Año: 1954, Caja: 2, Expediente: 0048.

Montes, S. F. (1958). *Plan de trabajo para 1958.* Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil [AHCCITT]. Sección: Educación, Subsección: Correspondencia, Año: 1954, Caja: 2, Expediente: 0001.

Narváez, E. P. (1951, 29 de noviembre). *Relación de escuelas primarias, rurales y gratificadas adscritas a la 5/a Zona Escolar del Estado, que funcionan en los municipios siguientes (comunidades indígenas).* Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil [AHCCITT]. Sección: Educación, Año: 1951, Caja: 1, Expediente: 0001.

Recibo por la entrega de 1200 cartillas de la Campaña Nacional de Alfabetización por parte del INI firmado por el Prof. Manuel Castellanos, Inspector de Educación Federal. (1954, 29 de junio). Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil [AHCCITT]. Sección: Dirección, Subsección: Informes, Año: 1954, Caja: 2, Expediente: 0048.

Romano, A. (1954a). *Informe de Agustín Romano Director del CCI.* Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil [AHCCITT]. Sección: Dirección Informes, Año: 1954, Caja: 2, Expediente: 0041.

Romano, A. (1954b, 13 de mayo). *Informe de actividades del mes de abril. Dirigido al Sr. Lic. Alfonso Caso Director del INI Director del CCI.* Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil [AHCCITT]. Sección: Dirección, Subsección: Informes, Año: 1954, Caja: 2, Expediente: 0041.

Romano, A. (1954c, 23 de junio). *Copia del borrador para oficios dirigido al Sr. Lic. Alfonso Caso Director del INI.* Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil [AHCCITT]. Sección: Dirección, Subsección: Informes, Año: 1954, Caja: 2, Expediente: 0048.

Slocum, M. (1955). *Carta dirigida a Agustín Romano Director del CCITT.* Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil [AHCCITT]. Sección: Dirección, Año: 1955, Caja: 1, Expediente: 0024.

REFERENCIAS

- Acevedo, R. A. (2015). Entre el legado municipal y el avance del gobierno federal: las escuelas de la sierra norte de Puebla 1922-1947. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 36(143), 51-84.
doi: <http://dx.doi.org/10.24901/rehs.v36i143.59>
- Aguirre, B. G. (1992). *Teoría y práctica de la educación indígena*. Ciudad de México, MX: Instituto Nacional Indigenista-Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre, B. G. (1990). Introducción. In J. De la Fuente. *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad* (p. 1-37). México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Aguirre, B. G., Villa, R. A., & Romano, A. (1976). *El indigenismo en acción. XXV Aniversario del Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil. Chiapas*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional Indigenista.
- Alfonseca, G. R. J. B. (2015). La federalización de la enseñanza. Concurrencia escolar y alianzas sociales en contextos rurales del Oriente del Valle de México, 1922-1947. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 36(143), 11-50.
doi: <http://dx.doi.org/10.24901/rehs.v36i143.59>
- Arias, J. (1994). Nuestra batalla para pertenecernos a nosotros mismos. In M. L. Armendáriz (Comp.), *Chiapas, una radiografía* (p. 198-210). México: D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Aubry, A. (1988). *Les Tzotzil par eux-mêmes: récits et écrits de paysans indiens du Mexique*. París, FR: Éditions L'Harmattan.
- Bertely, B. M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. In P. Latapí Sarre. (Coord.), *Un siglo de educación en México II* (p. 74-110). México, D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Fondo de Cultura Económica.
- De la Fuente, J. (1990). *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. México D.F.: Instituto Nacional Indigenista-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Escalante, F. C. (2015). Respuestas locales a la escuela rural federal en el norte del Estado de México (1927-1940). *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 36(143), 85-101. doi: <http://dx.doi.org/10.24901/rehs.v36i143.59>

- Greaves, C. L. (2011). Propuestas indígenas frente al proyecto de integración nacional (1968-1994). In M. L. Alvarado & R. Ríos Zúñiga (Coords.), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)* (p. 501-525). México, D.F.: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación- Universidad Nacional Autónoma de México y Bonilla Artigas Editores.
- Heath, B. S. (1986). *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la Nación*. México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista.
- Jiménez-Naranjo, Y., & Mendoza-Zuany, R. G. (2016). La educación en México: una evaluación de política integral, cualitativa y participativa. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 60-72.
- Lewis, S. E. (2018). *Rethinking Mexican Indigenismo. The INI's Coordinating Center in Highland Chiapas and the Fate of a Utopian Project*. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press.
- Lewis, S. E. (2015). *La revolución ambivalente. Forjando Estado y nación en Chiapas, 1910-1945*. San Cristóbal de las Casas, MX: UNAM-CIMSUR/CONECULTA/UNACH/UNICACH/COCYTECH
- López Caballero, P. (2015). Las políticas indigenistas y la 'fábrica' de su sujeto de intervención en la creación del primer Centro Coordinador del Instituto Nacional Indigenista (1948-1952). In D. Gleizer & P. L. Caballero (Coords.), *Nación y alteridad. Mestizos, indígenas y extranjeros en el proceso de formación nacional* (p. 69-108). México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana/ Ediciones EyC.
- Modiano, N. (1974). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México, MX: Instituto Nacional Indigenista.
- Nahmad, S. (1975). Educational Policy in the Intercultural Regions of Mexico. In R. Troike & N. Modiano, *Proceedings of the First Inter-American Conference on Bilingual Education*. (p. 15- 24). Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics.
- Odena, G. L., & García M. C. (Coords.). (1988). *La antropología en México. Panorama histórico* (Tomo 9). México, D.F.: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

- Rockwell, E. (2018). Metáforas para encontrar historias inesperadas (2007). In *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. (p. 265-287). Buenos Aires, AR: CLACSO.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Zamora, Mich: COLMICH/CIESAS/CINVESTAV.
- Roldán, V. E. (2014). La perspectiva de los lenguajes en la historia de la educación. *Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas*, 3, 7-14. Recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Ariadna/index>
- Romano, D. A. (2003). *Historia evaluativa del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil* (Vol. 2). México, MX: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Rus, J. (1995a). La comunidad revolucionaria institucional: La subversión del gobierno indígena en Los Altos de Chiapas, 1936-1968. In J. P. Viqueira & M. H. Ruz. (Eds.), *Chiapas: los rumbos de otra historia* (p. 251-277). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Universidad de Guadalajara.
- Rus, J. (1995b) ¿Guerra de Castas según quién? Indios y ladinos en los sucesos de 1869. In J. P. Viqueira & M. H. Ruz. (Eds.), *Chiapas. Los rumbos de otra historia* (p. 103-144). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Universidad de Guadalajara.
- Saldívar, T. E. (2008). *Prácticas cotidianas del estado. Una etnografía del indigenismo*. Ciudad de México, MX: Universidad Ibero Americana, Plaza y Valdés.
- Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación: los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona, ES: Octaedro.
- Viqueira, J. P. (1995). Las causas de una rebelión india: Chiapas, 1712. In J. P. Viqueira & M. H. Ruz. (Eds.), *Chiapas los rumbos de otra historia* (p. 103-143). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Universidad de Guadalajara.

SUSANA AYALA REYES es investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Sus líneas de investigación vinculan la etnografía, la antropología lingüística y la historia. Aborda temas de antropología e historia de la educación indígena, lenguaje y comunicación en procesos educativos, políticas educativas con relación a la lengua, el análisis narrativo y del discurso

E-mail: sasybeu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2676-0254>

Nota: Este artículo fue producto del Programa de Becas Posdoctorales de la UNAM en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (2019-2020), asesorada por la Dra. Paula López Caballero.

Recibido en: 02.06.2020

Aprobado en: 21.12.2020

Publicado en: 25.06.2021

Editor asociado responsable:

José Gonçalves Gondra (UERJ)

E-mail: gondra.uerj@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0669-1661>

Cómo citar este artículo:

Reyes, S. A. Tramas conceptuales e institucionales en la historia de la educación bilingüe en México. Reflexiones sobre la educación indigenista en los Altos de Chiapas en los años cincuenta. (2021). *Revista Brasileira de História da Educação*, 21. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/10.4025/rbhe.v21.2021.e187>

Este artículo se publica en modalidad de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY 4).