

Los bilingües LOE y los bilingües ELE.

Reflexiones sobre un trato desigual en México

ILS bilinguals and SFL bilinguals. Reflections on unequal treatment in Mexico

RESUMEN: Este ensayo tiene como objetivo mostrar los pasos que han creado un trato desigual hacia el bilingüismo lengua originaria-español (LOE en adelante) frente al bilingüismo español-lengua extranjera (ELE en adelante), desfavoreciendo al primero y respaldando al segundo desde la política lingüística mexicana. En primer lugar, se identifican los dos tipos de bilingüismo a nivel lingüístico, donde se sostiene que ambos son tan válidos y sin motivos intrínsecos que ameriten su desvalorización. Posteriormente, se aborda el conflicto lingüístico entre las lenguas originarias y el español como primer antecedente a la percepción minorizada de las lenguas indígenas y la incidencia del racismo que permea desde la colonia. Un segundo paso es la formación de políticas lingüísticas después de la Independencia de México, donde se impuso el español y el olvido de las lenguas indígenas. El tercero corresponde a las políticas lingüísticas educativas formadas en el siglo XX. En estas políticas, mientras que las lenguas extranjeras se insertaban en los planes educativos nacionales, el bilingüismo LOE era un paso al monolingüismo en español. Finalmente se señala que actualmente el bilingüismo LOE indiza significados distintos al bilingüismo ELE en las percepciones de la población y que esto lleva a tratos diferenciados que atentan contra los derechos de quienes hablan una lengua originaria y el español.

PALABRAS CLAVE: Bilingüismo, lenguas originarias, lenguas extranjeras, políticas lingüísticas.

ABSTRACT: This essay intends to show the steps that have led to an unequal treatment of Indigenous language-Spanish bilingualism (ILS) versus Spanish-foreign language bilingualism (SFL), disfavoring the first and supporting the second by the Mexican language policy. First, the two types of bilingualism are identified at the linguistic level. Here it is argued that both are valid and without intrinsic reasons that warrant their devaluation. Subsequently, the linguistic conflict between the native languages and Spanish is addressed as the first antecedent to the minimization of

Ilse Xiomara Cruz Velasco

ilse.cruz.velasco@gmail.com

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente y

Seminario de Lingüística
y Educación

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5718-8986>

Recibido: 30/04/2021

Aceptado: 13/09/2021

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 19

ENERO / JUNIO 2022

ISSN 2007-7319

indigenous languages and the incidence of racism that has permeated since the colony. A second step is the formation of linguistic policies after the Independence of Mexico, where Spanish and the elimination of indigenous languages prevailed. The third corresponds to the educational linguistic policies formed in the 20th century. In these policies, while foreign languages were inserted into national educational plans, ILS bilingualism was a step towards monolingualism in Spanish. Finally, it is pointed out that ILS bilingualism currently indexes meanings different from SFL bilingualism in the perceptions of the population and that this leads to differentiated treatment that violates the rights of those who speak a native language and Spanish.

KEY WORDS: Bilingualism, indigenous languages, foreign languages, language policies.

Introducción

En México, la noción de bilingüismo está generalmente asociada al uso del español y alguna otra lengua extranjera, especialmente, el inglés. Realizando una búsqueda rápida en internet acerca del bilingüismo en México es evidente esta realidad. La web arroja datos inmediatos que aluden a un bilingüe que habla español y alguna lengua extranjera. En especial, las páginas muestran información acerca de “cuánto” inglés sabe un mexicano, los motivos por los cuales se debe aprender, así como una oferta extensa para su aprendizaje; la propaganda mantiene como mensaje latente “el ser finalmente bilingüe”. En la misma línea, se aborda ampliamente la importancia de un bilingüismo español-lengua extranjera (ELE) (siendo el inglés el más ubicuo) bajo una ideología de superación profesional, académica y personal. En este punto quiero advertir al lector que aquí no se ponen en duda los beneficios que subyacen el conocer lenguas extranjeras (o cualquier otra lengua, nacional o del mundo), no obstante, se señala con voz enérgica, que hay una sospechosa noción de bilingüismo que solo

remite al conocimiento del español y alguna lengua extranjera (generalmente alguna europea), ignorando que en México hay millones de personas que ya son bilingües¹. En específico, de acuerdo con el censo 2020, son 7 364 645 personas de 3 años y más que hablan las lenguas originarias mexicanas y español, pero estos bilingües no son motivo de orgullo en la colectividad, ni este bilingüismo figura como una aspiración entre la población mexicana.

A lo largo de la historia, el bilingüismo lengua originaria-español (LOE) no ha sido reconocido, ni promocionado, ni mucho menos enaltecido, por el contrario; este bilingüismo, que es tan bilingüismo como cualquier otro, ha sido sujeto a exterminio. Por 500 años, los sujetos al poder (durante la colonia y posterior a ella) en nuestro país han tratado de eliminar el conocimiento de las lenguas indígenas a través de múltiples embates homogeneizantes que han atentado contra los derechos fundamentales de los pueblos originarios. Es evidente que

¹ Y que si aprenden alguna lengua extranjera serían en todo caso trilingües.

en la lengua han puesto mayor severidad porque de esa manera no solo se eliminan sistemas lingüísticos, se elimina el poder de participación y demanda de los derechos de los pueblos. Las lenguas, a nivel cultural son las expresiones simbólicas de una comunidad, las costumbres y su historia. A nivel social, son las formas más poderosas de interacción y comunicación. A través de la lengua un individuo o un grupo busca y obtiene participación en la sociedad, por lo tanto, la negación al derecho a hablar en la lengua es la privación a la participación y la negación a la propia condición como pueblo (Hernández-Chávez, 1988, p. 45).

No es extraño entonces por qué en México se invisibiliza el bilingüismo LOE. A través del tiempo, a los bilingües mexicanos se les han atribuido nociones opuestas a aquellas que promueven el “progreso” y se han perpetuado ideologías y actitudes que estigmatizan y discriminan activamente a los hablantes. Este texto busca explicar los motivos que hay detrás de lo anteriormente señalado, para ello, se hará un recuento de las nociones generales del término bilingüismo que ayudarán a la categorización de los bilingües en cuestión, se presentará el conflicto lingüístico en México ligado a un racismo asimilado y las políticas lingüísticas que han respaldado la negación de las lenguas originarias y sus hablantes, para finalmente comparar de manera breve valores diferenciados hacia el bilingüismo ELE y LOE en el ámbito educativo.

El bilingüismo, definiciones y aplicaciones

Li Wei (2000) sostiene que “aquellas personas criadas en un ambiente donde el monolingüismo y uniculturalismo se pro-

mueven como la norma, a menudo creen que el bilingüismo es cuestión de solo unas pocas personas “especiales”² (énfasis del autor) (p. 3). Pareciera ser que este es el caso en la ideología del mexicano, donde se manejan actitudes doble estándar³ en torno al bilingüismo; por un lado, el hablar español-lengua extranjera está caracterizado por el halo de lo “extraordinario”; de la aspiración, mientras que la actitud frente al bilingüismo lengua originaria-español es diametralmente opuesto, siendo más cercano a lo indeseado y a lo ordinario, no obstante, tanto uno como otro entran en la concepción de bilingüismo. A continuación, se presentan algunas definiciones del término que nos ayudarán a distinguir (sin criterios sofisticados, ni exhaustivos) a los bilingües de los que aquí se hace referencia.

En 1953, Weinreich definió el bilingüismo como el uso alterno de dos lenguas. En el mismo año, su colega, Haugen, aseguró que este comienza cuando el hablante de una lengua puede producir enunciados completamente significativos en la otra, esta es una de las definiciones más laxas en cuestión de exigencia de dominio. En el lado opuesto, el de la exigencia máxima, Halliday, McKintosh y Stevens (1968) mantienen que un bilingüe es quien es capaz de hablar con la misma competencia en cualquiera de las lenguas, en todos los dominios de su actividad y sin trazas de una de ellas en el uso de la otra.

² Entendido en este texto como sinónimo de los términos: “extraordinario” o “excepcional”, aludiendo a una connotación positiva.

³ Un grupo de principios que aplican de diferente manera para una población o circunstancias determinadas.

Un punto medio lo ofrece la perspectiva de Siguán (2001), quien afirma que nadie posee dos (o más de tres) lenguas con la misma amplitud y profundidad, pero que las personas bilingües tienen competencias más o menos similares en ambas. No obstante, el bilingüismo no solo está determinado por la competencia lingüística, también depende de las situaciones en las que las lenguas son usadas y las funciones que cumplen (p. 28).

En el continuo entre la exigencia mínima, la media y la máxima hay sin exagerar un centenar de definiciones. Esto sucede porque la complejidad para definir el término se encuentra en que las lenguas en los repertorios de las personas sufren modi-

ficaciones, se añaden, se suprimen, pueden quedar latentes; cuentan con diferentes grados de competencia o se aprenden en diferentes momentos en el transcurso de la vida. Tove Skutnabb-Kangas (1984) ofrece una clasificación que ayuda a sistematizar esta complejidad y que ilustra de manera simple donde podría encontrarse el bilingüismo LOE y ELE.

En la tabla 1, la autora engloba las definiciones ya propuestas, desde la exigencia máxima (1, 2 a,b y c, 3, 4, y 5) hasta la mínima (2 e, f) y además rescata la identificación (interna o externa), un rasgo que los autores arriba señalados no mencionan, y que es importante pensando en la agencia y autoidentificación del hablante.

Tabla 1

Definiciones del bilingüismo. (Skutnabb-Kangas, 1984, p.91). La traducción es propia

Criterio	Definición
	Un hablante es bilingüe si:
1. Origen	a) Ha aprendido dos lenguas en la familia por parte de hablantes nativos desde sus primeros años. b) Ha usado dos lenguas paralelamente como medio de comunicación desde sus primeros años.
2. Competencia (de mayor a menor)	a) Tiene completo dominio de dos lenguas. b) Tiene el control de un nativo en dos lenguas. c) Tiene el mismo dominio en dos lenguas. d) Puede expresarse completamente en otro idioma. e) Tiene al menos, cierto conocimiento y control de las estructuras gramaticales de otra lengua. f) Ha estado en contacto con otra lengua
3. Función	a) Usa o puede usar dos lenguas (en la mayoría de las situaciones y de acuerdo con sus deseos y las exigencias de la comunidad).
4. Identificación interna	a) Se identifica como bilingüe (en dos lenguas, dos culturas o partes de ellas)
5. Identificación externa	b) Es identificado por otros como bilingüe/ como un hablante nativo de dos lenguas.

Por otro lado, hace falta apuntar que hasta aquí hemos referido a un bilingüismo que señala en dirección a la producción oral, no obstante, Baker y Prys Jones (1998) nos invitan a reflexionar sobre las siguientes cuestiones: ¿Qué pasa cuando las personas entienden perfectamente otra lengua, pero no la hablan? o aquellos que leen y escriben en una segunda lengua, pero no la producen oralmente, ¿serán ellos también bilingües? Ciertamente poder entender una lengua a la perfección, así como leerla y escribirla son muestras de su dominio, de esta manera ¿podríamos ser bilingües sin producir la lengua en el medio oral? La respuesta queda abierta al criterio del lector.

Recuperando a los bilingües de los que aquí se escribe, las definiciones presentadas ayudan a enmarcar los dos bilingüismos a los que se hace referencia y nos ayudan a distinguir sus particularidades. Ambos bilingües hacen uso de dos lenguas alternativamente, no obstante, los contextos son diferentes. Por un lado, están aquellos bilingües que aprenden una lengua extranjera (inglés, francés, alemán, coreano, etc.) como segunda lengua y por otro, los bilingües que hablan una lengua originaria (náhuatl, maya, tzeltal, zapoteco, etc.) porque la han aprendido en el seno familiar. El español es adquirido generalmente en contextos educativos (Hamel et al., 2004). Por otra parte, adentrarnos al grado de bilingüismo a nivel nacional con el que cuentan los hablantes de LOE y los hablantes de ELE no es tarea sencilla, especialmente para las lenguas originarias, ya que son numerosas y tampoco los censos o las investigaciones sociolingüísticas se han dado a la tarea de hacer estas complejas mediciones. Las lenguas europeas tienen ese aspecto

más avanzado con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). De estas lenguas, es el inglés del que se tiene numerosos estudios, ya que es la lengua extranjera más extendida en los programas educativos en nuestro país (Pérez López, Bellatón & Emilsson 2012). A continuación, se presentarán algunas cifras que muestran el panorama de la competencia de la lengua extranjera más respaldada en el país.

En cuanto a la competencia en inglés de la población adulta, los resultados en el año 2020 del Índice de Competencia (English Proficiency Index) de Education First⁴ sitúan a México en la posición 82 de 100 países evaluados⁵. La clasificación que hace esta prueba determina que el dominio del inglés a nivel nacional es muy bajo: “La banda de competencia Muy Baja corresponde a la mitad inferior de los niveles B1 y A2 del MCER” (EF-EPI 2020, p. 45). De acuerdo con los criterios de Skutna-

⁴ La EF SET es una prueba de comprensión de lectura (*Reading*) y de comprensión oral (*Listening*) disponible en línea. Es una prueba estándar de puntuación objetiva para clasificar el nivel lingüístico de los participantes dentro de uno de los seis niveles establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Cualquier usuario de Internet puede acceder a la EF SET de forma gratuita.

⁵ Cabe mencionar, que los resultados que presenta esta evaluación parte de una muestra sesgada, es decir, aquellos que fueron evaluados son quienes están interesados en seguir formándose en el idioma, no comprende al grueso de la población mexicana. Como bien lo señala el estudio *Inglés es posible: Propuesta de una Agenda Nacional (2015)*, no existen cifras oficiales con respecto del nivel de inglés de los mexicanos, no obstante los resultados de este examen ayudan a tener un esbozo de la población adulta.

bb-Kangas y esta evaluación, el grado de bilingüismo en inglés de los adultos rondaría los criterios 2 e y f. Con respecto de la población infantil y adolescente, un estudio realizado por Mexicanos Primero, en 2015, encuentra que el 97% de los alumnos de secundaria de escuelas públicas no alcanzan el nivel de comprensión básica previsto por la SEP⁶; de estos, el 79 % tiene un desconocimiento total, un 13% fue ubicado en el nivel A1, otro 5% en el nivel A2, mientras que el 3% contempla el nivel B1 (O'Donoghue, Pérez & Székely 2015). En cuanto al dominio del español de los bilingües ELE (niños y adultos) queda sobrentendido que son completamente competentes en su lengua materna.

Por el lado de los bilingües LOE no se cuenta con estudios en los que se señale su grado de competencia lingüística en ambas lenguas con exámenes estandarizados como para el inglés y otras lenguas extranjeras. No obstante, a diferencia de estas, en México las lenguas originarias han sido aprendidas en la comunidad de origen como lenguas maternas y también en contextos urbanos dentro del territorio mexicano (Martínez Casas, 2007; Flores Laffont, 2007; López Callejas, 2008). Por lo que se suscita el criterio 1; la lengua originaria se aprende por hablantes nativos en el hogar, a su vez, se han usado dos lenguas de forma paralela desde temprana edad. Y aunque no se cuente con estudios sobre el grado de la competencia lingüística, investigaciones cualitativas como las de Aguirre Beltrán (1983), Coronado (1999), Moctezuma (2001), Canuto (2017) y (Cruz-Velasco

2019) dan cuenta de los usos y funciones de la lengua indígena en diversas situaciones y contextos, además de que se ejemplifican casos de autoidentificación como hablantes porque se aborda de manera puntual la relación con la identidad y las adscripciones a la comunidad en tanto que también son reconocidos como miembros hablantes de estas. En cuanto al dominio del español, el censo INEGI 2020 reporta un aumento numérico del bilingüismo LOE que si bien, no muestra cual es la competencia comunicativa de los hablantes, podemos asumir que debido a que el español es la lengua de la administración y se encuentra en todos los ámbitos y niveles de la vida pública, los hablantes de lenguas indígenas que hacen uso de esta tienen las suficientes presiones para funcionar exitosamente en dicha lengua, sobre todo en contextos urbanos.

Finalmente, haría falta conocer los niveles de dominio lingüístico que tenemos los mexicanos en otras lenguas extranjeras aparte del inglés. Sin embargo, sí es un indicador relevante que a pesar de que el inglés, que se enseña de manera obligatoria desde 1926 (Hernández, Murrieta, Cruz Reyes; 2011), ronde niveles de competencia “bajos” a nivel nacional: A1, A2 y B1. Por el contrario, son poco más de 7 millones de personas que usan las lenguas originarias y el español en los contextos comunicativos del día a día. Esto nos haría pensar que ellos sí cuentan con el grado de bilingüismo tan promocionado en la mercadotecnia de las escuelas de lenguas extranjeras y tan deseado por los mexicanos (Muñoz, 2019)⁷. No obstante, este bilingüismo no

⁶ El nivel esperado es el B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

⁷ El estudio de Muñoz (2019) da cuenta de las aspiraciones por aprender inglés de jóvenes universitarios

es motivo de reconocimiento, ni mucho menos de orgullo nacional, ya que nuestra historia fue cimbrada sobre una base en la que las lenguas originarias fueron señaladas como insignias del atraso de la nación manteniendo a sus hablantes en desventaja y sujetos a la discriminación por sustentos racializados.

Conflicto lingüístico y racismo

México es un país multilingüe y pluricultural, es tan rico cultural y lingüísticamente que aquí se hablan 68 lenguas originarias y 364 variantes⁸ de acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). Estos datos los recitamos una y otra vez en textos como el presente quizá pensando que tendrán un impacto en aquel que los ignoraba o en una suerte de rezo. No obstante, en la cotidianidad, aunque las lenguas originarias sean reconocidas en el discurso oficial como lenguas de la nación, no cuentan con el mismo respaldo ni representación que el español. En esta relación asimétrica (muchas veces identificada como *diglósica*⁹) donde una lengua ostenta todo el prestigio, aceptación social, y validación por parte de

en el estado mexicano de Zacatecas. A través de encuestas se identificaron "juicios que se afilian a la ilusión promovida por el neoliberalismo y que se basan en una creencia cruel, tanto para la lengua materna como para la identidad cultural del estudiante: en la medida en que no nació como un hablante nativo de la lengua franca está seguro de que tiene menos posibilidades de vida."

⁸ Ethnologue clasifica 272 lenguas.

⁹ En este documento no se cree necesario hacer repaso de las definiciones de Ferguson, ni la ampliación del término por Fishman por cuestiones de espacio y practicidad.

las instituciones del Estado mientras que las otras lenguas se encuentran subrepresentadas, hay un *conflicto lingüístico* (Aracil, 1986; Ninyoles, 1972), eso significa que en México no hay una relación estable entre el español y las lenguas originarias, ni mucho menos armónica. El conflicto lingüístico es una situación de lenguas en contacto donde los sujetos al poder buscan que la lengua favorecida sustituya a las minorizadas. Motezuma (1988) señala que el concepto es útil para nuestro contexto porque pone en relieve la tensión cultural y política que se da en el choque entre lenguas en nuestro país. Este conflicto da comienzo con la llegada de los españoles a lo que hoy es México, es pues uno de los efectos del colonialismo a nuestro territorio.

El colonialismo es el evento clave para la construcción de las ideologías racistas que hoy día discriminan y atentan contra las lenguas originarias y sus hablantes. Aguirre Beltrán (1976) explica que el colonialismo, así como el racismo y el darwinismo social contribuyeron a elaborar una ideología que sirvió como justificación para la subyugación de grupos étnicos. En particular, la segregación racial se dio como espejo de la de los colonizadores, en España, afirmaba Humboldt (1822, en Aguirre Beltrán 1976, p. 30), que había una especie de superioridad (en el constructo ideológico) por no descender de judíos o moros, mientras que, en América, la piel más o menos blanca, decidía (y lo sigue haciendo) el rango que el individuo ocupa en la sociedad. Desde la colonia, la diferenciación por el color de piel y ascendencia estableció derechos, omisiones, tratos, asunciones y valores dispares en los diferentes grupos que convergían; indígenas, afrodescendientes,

mestizos y españoles. Siendo estos últimos los que ocupaban el lugar más alto en la jerarquía, mientras que los otros grupos¹⁰ se encontraban en diferentes niveles de segregación y sometimiento (Ortiz Hernández, Ayala Guzmán & Pérez-Salgado, 2018 p. 221). La población indígena y la afrodescendiente¹¹ fueron despojadas de todo poder económico y social, y pese a que eran más numerosos en la colonia (Canuto 2020, p. 26), la riqueza económica y el poder social los ostentaban los colonizadores, aquellos que poseían rasgos somáticos de filiación europea y grupos social y económicamente privilegiados. Esta correlación entre el tono de piel, los rasgos somáticos y el nivel económico y social de los individuos sigue vigente ya que las ideologías neocoloniales siguen premiando los ideales de belleza física, el lenguaje discriminador, las aspiraciones y comportamiento racista de estos grupos (Bonfil, 1990 p. 43). Recientemente los estudios del Proyecto sobre Discriminación Étnico-Racial en México (PRODER) de 2019 informan acerca de la permanencia de la estratificación étnico-racial. Se da cuenta de la discriminación por tono de piel y fenotipo; la ten-

¹⁰ Cabe dejar muy claro que estas distinciones refieren a grupos con características socioculturales diversas y que el término "raza" no tiene aplicación ninguna en este texto. En contraposición se utilizan las nociones *racismo* y *racialización*.

¹¹ Aunque hay una evidente omisión de los afrodescendientes a lo largo de la historia mexicana, no es sino hasta finales del siglo XX que comienza el diálogo sobre su presencia y su participación. Para más información sobre la población afrodescendiente véase Aguirre Beltrán (1972), Velázquez & Hoffman (2007) y Velázquez e Iturralde (2016).

dencia discriminatoria se da hacia los tonos más oscuros, la lengua y adscripción étnica.

Dicho lo anterior, el conflicto lingüístico que nace de la colonia, no se remite únicamente a las lenguas, sino que también hay detrás un trasfondo racial contra aquello que indiza procedencia indígena o negra y que sigue tan vigente como en la colonia. Esta información es clave en la construcción del objetivo de este escrito, ya que, si a través de siglos se ha perpetuado la idea de que lo blanco y sus representaciones son el "ideal", parte de ello también lo serían sus lenguas, esto se verá más claramente en las políticas lingüísticas del siglo XIX.

Políticas lingüísticas del México independiente

Posterior a la colonia, México comenzó su etapa independiente. En esta nueva etapa se buscó a toda costa la unificación del país bajo el discurso de que todos los mexicanos eran iguales. Esto significó la opresión de los grupos con características culturales distintivas (Gutiérrez & Valdés, 2016). Por ello, es en esta etapa que las políticas lingüísticas¹² y el discurso nacional juegan un papel clave en la formación de las ideologías discriminantes contras las lenguas y sus hablantes con vigencia actual.

¹² Según Spolsky (2012), las políticas lingüísticas son conjunto de reglas oficiales para el uso y forma del lenguaje dentro de un Estado-Nación. Aunque estas lenguas no necesariamente deben de ser oficiales para entrar en vigor, como en nuestro caso, donde las lenguas indígenas y el español son presentadas como lenguas nacionales, no obstante, la diferencia entre estas en términos de estatus y prestigio son notables, por lo que el español tiene un rol "oficial" sin que esto se mantenga en el discurso oficial.

A principios de 1800, el 70% de la población hablaba una lengua indígena, el otro 30 % lo ocupaban los hablantes de español (Valencia 2021), este momento es crucial y se invita al lector a reflexionar en que hace solo 221 años los hablantes de lenguas originarias constituían la mayoría poblacional a pesar de haber sufrido los atroces embates de la colonización. Sin embargo, durante la Independencia (1810-1821), bajo los ideales por construir una nación supuestamente “moderna, homogénea y mestiza”, el español fue impuesto como la lengua nacional y el discurso giró en torno a una visión monolingüe con la frase: “Una lengua, una nación -un territorio, una ley, una religión-” (Desmet, 2010; Giménez, 2000).

Con este emblema, se negaron todas las lenguas endémicas del país y se tomó como estandarte la lengua de los colonizadores; el español. A partir de ese momento, las lenguas indígenas fueron tratadas como una barrera para la consolidación del país (Barriga, 2018). En ese entonces era muy importante que el México independiente se unificara y por ello promovieron la idea de que todos los mexicanos debían ser tratados de manera igualitaria, a pesar de sus marcadas diferencias culturales y lingüísticas (Desmet, 2010). Es importante señalar que estas políticas y discursos ideológicos de negación fueron respaldados por leyes y políticas formuladas en las múltiples reformas de la constitución, reflejo de las luchas entre liberales y conservadores (Skrobot, 2014). Estas luchas expresaron concepciones distintas de cómo alcanzar un objetivo común: la occidentalización, es decir, la convicción de que un Estado es la expresión de un pue-

blo que tiene la misma lengua y cultura (Bonfil 1990). Así, los gobiernos pelearon por eliminar las diferencias étnicas del país y en consecuencia a la población indígena se le arrebató el derecho de la propiedad comunal y sus espacios para ejercer su poder (Skrobot 2014). De esta manera, la política liberal del México independiente aseguró la enajenación y miseria de los indígenas, y en el campo ideológico residió una suerte de confusión por las agudas contradicciones del país que se esperaba alcanzar (Barriga 2018, p. 32). A razón de esta inestabilidad, el indígena aprendió a negar su propia identidad y los mestizos aprendieron a discriminarla.

Es este momento se extienden los términos *dialecto*, *lengua mocha*, *lengua cuatrapeada*, y otras nociones utilizadas como peyorativos hacia las lenguas originarias. Calvet (2005) sostiene que, en el proceso de colonización a nivel lingüístico, todo comienza al asignar nombres, afirma que en el desconocimiento por el otro es común asignar términos desdeñosos que frecuentemente hacen referencia a las diferencias lingüísticas marcando desigualdad y fomentando el desprecio (pp.72-73). La ideología de la lengua indígena entendida como algo incompleto y de menor valor fue asimilada por mestizos y por los mismos indígenas.

La mayoría de la población mestiza consideraba que los “indios”, a quienes estimaba “inferiores”, deberían tener lenguas igualmente inferiores, sin gramática ni literatura, que eran, por necesidad, menos capaces que el español y, en suma, que no eran lenguas como tales, sino una forma de habla imperfecta a la que se llamó “dialecto”, con un sentido despectivo y devaluativo (Barriga, 2018, p.33).

En cuanto a la cuestión educativa, cuando la Iglesia y el Estado se separaron en 1824, las políticas educativas se enfocaron en una educación laica donde el español figuró como la lengua de instrucción. Posteriormente, la constitución de 1857 declaró que la educación y la libertad de pensamiento eran el medio hacia el progreso ahora que estaban liberados de la influencia eclesiástica, no obstante, en la agenda no figuraba el derecho de los indígenas a ser educados en sus lenguas como lo venían haciendo en algunas escuelas instaladas por la Iglesia (Garza Cuarón, 1990). De este modo, las lenguas indígenas salieron completamente del plan educativo y la escuela figuró como el máximo exponente para la asimilación de los pueblos originarios.

Ya para 1895, estudios calculan que solo el 17% de la población mexicana hablaba una lengua indígena (Valencia, 2021). Lo que significa que, en menos de 80 años, la política lingüística mexicana logró que los indígenas dejaran de transmitir sus lenguas maternas y así convertirse en monolingües en español. Una vez repasado este devenir histórico, es evidente que desde la formulación del México independiente hay un rechazo al bilingüismo LOE. Si el español era la lengua estandarte del incipiente Estado, bien pudo haberse propuesto una política que vertiera sus esfuerzos en el mantenimiento de las lenguas originarias y el español, sin embargo, como ya se ha mencionado, los ideales nacionalistas heredados de Occidente se basaban en la promoción de la homogeneización en todos los niveles. Por otro lado, los ideales monolingües no solo eran respaldados a nivel institucional, sino también “científico”. Desde

principios del siglo XIX hasta alrededor de 1960 había una creencia generalizada de que el bilingüismo era un obstáculo para el crecimiento intelectual y espiritual del ser humano. Las primeras investigaciones sobre el bilingüismo y la cognición tendieron a confirmar este punto de vista negativo, encontrando que los monolingües eran superiores a los bilingües en las pruebas de inteligencia de la época (Wei, 2000 pp.15-16). Con el paso de los años, estos estudios fueron descartados al encontrarse diversos sesgos que incidían en estos resultados.

Siguiendo la línea del monolingüismo, y en este caso, la castellanización, uno de los máximos detractores de las lenguas indígenas desde la educación fue Justo Sierra (1848-1912), quien abogó apasionadamente por la causa monolingüe. Sierra planteó que el objetivo principal de la educación debería ser la eliminación de las lenguas indígenas, puesto que, si toda la población hablara español, el país finalmente se unificaría, además de que la educación básica “civilizaría” a los indígenas y los acercaría al “mundo moderno”. En 1905, Justo Sierra creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes¹³ y contribuyó a la creación del sistema de educación básica que sistemáticamente contribuyó a la eliminación de las lenguas indígenas a favor de la homogeneización (Valencia, 2021).

Durante y después de la Revolución Mexicana (1910 en adelante), existieron ideologías conflictivas en cuanto al destino de la nación, pero finalmente se siguió la misma línea racista en la que se pretendía blanquear a la población, buscando librarse de los rasgos que definen al indígena,

¹³ Antecesor de la Secretaría de Educación Pública.

tanto físicos como lingüísticos¹⁴. Pues bien, en aquel entonces el Gobierno motivó encubiertamente la mezcla entre mexicanos y extranjeros al implementar leyes de inmigración laxas para los descendientes de europeos, así lo extranjero era bienvenido y lo originario despreciado (Bonfil, 1990).

Mientras que el Gobierno se preocupaba por asegurar leyes relajadas para el asentamiento y prosperidad de los extranjeros en el territorio mexicano, la constitución de 1917 no reconocía a los pueblos originarios y, por lo tanto, sus derechos y participación fueron anulados. Irónicamente, en el discurso oficial se enaltecía a los “indígenas muertos”; aquellos que formaban parte del pasado glorioso y extraordinario de México, mientras que los vivos quedaban cada vez más relegados (Desmet, 2010, p. 474). Esto se debía a la contradictoria concepción de la nacionalidad mexicana que tomaba ventajosamente símbolos que justificaran a la población “de bronce”.

Durante la mayor parte del siglo XX se impulsó una política de Estado llamada *indigenismo*, el cual era otro esfuerzo por homogeneizar la cultura indígena y assimilarlos a la cultura dominante. En esta corriente se crearon diversas instituciones que buscaron mejorar las condiciones de los indígenas, pero desde una visión paternalista, es decir, se negaba su derecho de autogobierno y de toma de decisión para su propio destino.

Es importante señalar cuatro esfuerzos en alianza con los pueblos indígenas. Uno de ellos fue bajo la administración del presidente Lázaro Cárdenas, quien a finales de los años 30 instauró el *Integracionismo*. Este

buscaba educar a los pueblos indígenas a través de su propia riqueza cultural y sin menosprecio de sus emblemas. Surgen en aquella época los defensores de las lenguas originarias y se plantea que los primeros años de educación escolar en las zonas indígenas deben ser en la propia lengua, con el objetivo de que el niño se identifique con ella (Barriga 2018, pp. 37-38). No cabe duda de que este cambio de viraje fue bien intencionado, no obstante, las metodologías empleadas a partir del Instituto Lingüístico de Verano (de corte religioso) no fueron las ideales para romper con los viejos esquemas. Otro esfuerzo corre a cargo del Primer Congreso Indigenista Interamericano que se celebró en Pátzcuaro, Michoacán en 1940, ahí se sentaron las bases para una educación bilingüe en la que se respetara el derecho humano a ser educado en la propia lengua, más tarde, la UNESCO tomaría este principio como suyo. El tercer esfuerzo nace del Instituto Nacional Indigenista, creado en 1948, que estableció instituciones específicas para los pueblos indígenas, así como la preparación de profesores indígenas pertenecientes al propio grupo para que alfabetizaran en la lengua originaria. En los años 70, el cuarto esfuerzo por mencionar fue aquel dirigido por Gloria Bravo Ahuja y coordinado por Beatriz Garza Cuarón, en el cual pretendían facilitar el acceso a la educación nacional y a una educación bilingüe en Oaxaca, no obstante, este trabajo no llegó a ser concretado (Garza Cuarón 1990, pp. 14-15).

A lo largo de todo este devenir, los pueblos originarios no se han mantenido al margen de las políticas que legislan en torno a su existencia. La resistencia y la orga-

¹⁴ Destaca Porfirio Díaz y su exaltación a lo europeo.

nización son estandartes de su lucha. Con el nacimiento del movimiento indígena en los años 70 se da brecha a las demandas por el derecho a la tierra, la educación, la participación política, la expresión de la lengua y la cultura. A la lucha se suman organizaciones internacionales como la UNESCO y el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Se pactan acuerdos donde se otorga relevancia a la diversidad cultural y lingüística, los derechos de los pueblos originarios y el respeto hacia su cosmovisión. Ya para el siglo XXI, no sin antes haber atravesado una serie de momentos de discordancia y tensiones, el 13 de marzo de 2003 se publica en el Diario de la Federación, el decreto por el que se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la reforma a la fracción IV del artículo 7° de la Ley General de Educación. En el capítulo I, artículo primero de la correspondiente ley se señala lo siguiente:

Esta ley tiene por objeto el regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción de su uso cotidiano y desarrollo de las lenguas indígenas bajo un contexto de respeto a sus derechos.

Esta ley también decreta que tanto las lenguas indígenas como el español son lenguas nacionales y cuentan con la misma validez y se hace hincapié a la no discriminación y el acceso a la justicia en la lengua originaria. Además, indica que es el Estado el encargado de hacer valer estos preceptos y así mismo promover y difundir el uso

de las lenguas indígenas. No obstante, pese a que estas leyes se encuentran en papel y en los discursos políticos, la realidad es que su aplicación deja mucho que desear. En el día a día las lenguas originarias no están en el mismo nivel que el español, ni las lenguas extranjeras, prueba de ello son las evaluaciones negativas que se tienen de las lenguas y sus hablantes y la falta de representación de lo indígena a nivel nacional. Las aplicaciones concretas de estas leyes no solo implican reformas a nivel institucional, sino también a nivel ideológico. Actualmente hay cada vez más esfuerzos por parte de los propios pueblos originarios, movimientos y organizaciones aliadas para vencer las asimetrías, pero a pesar de este cambio en la política lingüística nacional la lucha sigue siendo desde un solo bando.

Dos tipos de educación bilingüe

Haciendo nuevamente alusión al periodo post-independiente, recordemos que se buscó la homogeneización lingüística y étnica para la muy repetida consolidación del Estado-Nación. En este entonces no se planteó una convergencia entre el español y las lenguas indígenas, sino un reemplazo total de ellas por el español. Irónicamente, por esas fechas, en específico en 1868, el francés se insertaba en la educación como la lengua extranjera en la recién inaugurada Escuela Nacional Preparatoria (Pellicer, 2021) aunque también figuraban el inglés, italiano y el latín. Esto estuvo sustentado bajo la administración de Benito Juárez, sujeto a la Ley orgánica de la Instrucción Pública del Distrito. Posteriormente bajo el mandato de Porfirio Díaz se mantuvo más o menos la misma política en la que las lenguas extranjeras ya ocupaban un lugar en los

espacios educativos, por ejemplo: el francés era preferido por ser la lengua de la “gente culta”. En un momento posterior estas asignaturas se suprimieron (durante el periodo de Lázaro Cárdenas), pero después de unos años fueron reinstaladas (Bazant, 2006). Así, por un lado, se institucionalizaba el exterminio de las lenguas indígenas (principios del siglo XX), mientras que, por otro, el inglés y el francés se incluían en la educación secundaria y la Escuela Normal Superior.

De las lenguas extranjeras, es el inglés el más alentado a nivel nacional. En la mayor parte del siglo XX y en todo el XXI ha tenido un lugar fijo en las diferentes modificaciones a los planes de estudio de las instituciones de educación pública. Actualmente, el programa de estudios de la SEP contempla la materia de inglés desde preescolar hasta bachillerato con estándares bastante ambiciosos. Por otro lado, las escuelas privadas no son la excepción, aunque ellas también ofertan otros idiomas como francés, alemán, entre otros. Previo a la pandemia por COVID-19, había 46,642 escuelas privadas, de las cuales cierto número se anuncia como “bilingüe”, aunque realmente solo imparten el inglés como materia (Skrobot 2014 p. 241). La etiqueta “bilingüe” en este caso obedece a sus propósitos comerciales. Es pues, de interés general en la población mexicana que los niños, los jóvenes y los adultos sean “bilingües”, pero bilingües siempre y cuando la segunda lengua sea alguna de las extranjeras. Crhová (2004: 80) sostiene que en México existe una paradoja de la educación bilingüe, donde esta educación es aceptada como válida cuando viene de escuelas privadas, pero cuando se convierte en asunto de política pública causa polémica. Esta

paradoja del bilingüismo se encuentra inserta en los planes de estudio del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en el que se dicta que este idioma debe estar presente en toda la educación básica, en escuelas multigrado, e incluso de educación indígena. Se dicta que en primaria “[...] si es hablante de una lengua indígena, también se comunica en español, oralmente y por escrito. Describe en inglés aspectos de su pasado y del entorno, así como necesidades inmediatas” (SEP 2018, pp. 26-27). De la misma manera se especifican objetivos de dominio en inglés en el área de comunicación y lenguaje para niveles secundaria y bachillerato. El documento establece entonces que el hablante de lengua indígena aspira a un trilingüismo, ¿por qué no se fomentaría un trilingüismo para los hablantes de español también? Es decir, el manejo del español, el inglés y la lengua indígena. Ciertamente no sería una tarea sencilla, como tampoco lo ha sido la adquisición del inglés a lo largo de su implementación en los planes de estudio, no obstante, fomentar un trilingüismo a unos sí y a otros no, pone en evidencia las asimetrías.

A lo largo de esta exposición se ha detectado que el bilingüismo LOE recibe un trato diferente. Los programas para los bilingües LOE comenzaron alrededor de 1930 con la ya mencionada política lingüística *Integracionista* de Cárdenas, la cual no rindió frutos debido a que “las cartillas bilingües elaboradas, en su mayoría, por los lingüistas de Instituto Lingüístico de Verano (ILV) no tuvieron ni la fuerza ni la calidad para derribar el sólido puente que aligeraba el paso de las lenguas indígenas hacia el español” (Barriga, 2018, p.38). Skrobot (2014) señala que con la llegada

de Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en los años 30 y con la creación del Instituto Indigenista Interamericano en 1940, se dio el fundamento teórico para la asimilación lingüística y cultural, así, el objetivo fue promover la educación en las comunidades indígenas y el medio rural para que a través de esa educación se fomentara el cambio cultural, es decir, la “mexicanización” de los indígenas (p. 265).

Los años subsiguientes siguieron la misma línea, se preparaban a profesores, pero equipados para el cambio de una lengua por otra. No fue sino hasta la década de los setenta cuando se pone sobre la mesa una educación en la que se pueda desarrollar la cultura propia en la propia lengua a través de una educación bicultural bilingüe. Este hecho nace de las presiones de los profesores bilingües y el movimiento indígena y su demanda por los derechos más básicos, como el territorio y el respeto a su identidad. En 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y de la mano se implementa la Educación Bilingüe Bicultural (EIBB) que tenía como enfoque la educación indígena como un asunto de carácter nacional y no solo indígena ante la reconocida multietnicidad mexicana (Nolasco, 1988). Después, debido a las reformas constitucionales y de discurso, el término bicultural se modifica a intercultural y es el modelo que sigue vigente a la fecha.

En 1997 se da paso a la educación intercultural y bilingüe, la cual tiene como planteamiento favorecer la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación, tanto de la lengua indígena como del español y la eliminación de la imposición de una lengua sobre otra, así como la promoción

de la cosmovisión y cultura indígena (SEP, 1999). En el año 2001 nace la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) con el objetivo de llevar a cabo los planteamientos arriba mencionados. Actualmente la educación intercultural bilingüe se encuentra en los tres órdenes: educación básica (preescolar y primaria, indígena y rural), educación media superior (bachillerato intercultural) y educación superior (universidad intercultural). La creación de estas instituciones educativas ha sido favorable en medida que sus objetivos son promover un bilingüismo equilibrado¹⁵ entre las lenguas originarias y el español. No obstante, la educación intercultural bilingüe sigue siendo una aspiración ya que, pese a que los planes discursivamente están bien diseñados, hay un vacío en la práctica. Por mencionar algunos de estas discordancias, se encuentran los materiales a disposición de los maestros y alumnos. Aunque desde el inicio de la educación intercultural se han distribuido libros de texto gratuitos en más de 50 lenguas, su funcionalidad ha sido limitada a causa de la variedad dialectal en la que están redactados, la inadecuación de los contenidos y la ineficiente distribución (Skrobot 2014). Por otro lado, Barriga (2018) da cuenta sobre cómo para los maestros las bases fundamentales de esta educación son aún algo desconocido y además no se logra aún remediar la necesidad de contar con docentes hablantes de la lengua o variedad de la localidad en la que están enseñando (esto se exagera en los contextos urbanos). También hace falta la coherencia entre lo que se plantea en el programa y la realidad.

¹⁵ SEP 2007, *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria.*

Por ejemplo, está establecido que los niños deberían cursar la lengua indígena hasta el sexto grado de primaria, pero lo concluyen en tercero o cuando han alcanzado el dominio del español (Skrobot, 2014 p. 241).

Como se puede advertir, las diferencias entre los bilingüismos LOE y ELE son marcadas. Las lenguas extranjeras siempre han estado adscritas a los programas de estudio de la educación formal (con una brevísima pausa en los años 30 bajo el mandato de Lázaro Cárdenas), mientras que la educación bilingüe LOE se hace aparte y sigue siendo aplicada únicamente para los pueblos originarios olvidando que en los años 80 se propuso la posibilidad de un bilingüismo, donde además del estudio del español, se incluyera el estudio de una lengua originaria (Pellicer, 2021). La modificación al acuerdo 66 de la Ley Federal de Educación lo constata:

-Que el aprendizaje de una lengua, además del español, reviste significación en el proceso educativo por las posibilidades de transferencia cultural que aporta al educando;

-Que los propósitos pedagógicos que se persiguen a través de la enseñanza de una lengua extranjera pueden cumplirse íntegramente con la enseñanza de una lengua adicional al español, tanto si se trata de una lengua vernácula como de una lengua extranjera, sean ellas vivas o muertas. (*Diario Oficial de la Federación*, 26/03/1982).

Es evidente que esto no tuvo trascendencia; fuera de la educación intercultural bilingüe, son pocos los programas que cuentan con enseñanza de lenguas originarias y

los públicos de igual forma son reducidos. Realmente no contamos con una política lingüística equilibrada que de suficiente atención y relevancia al bilingüismo LOE frente a la mayoría mexicana. Las instituciones educativas se fundaron sobre una ideología colonizada y racista que aspira a ser bilingüe, pero en lenguas extranjeras y que en sus prácticas desestima a las lenguas originarias. En los ambientes educativos y en la población en general aún hay gran ignorancia de la diversidad lingüística y cultural del país. Además de políticas lingüísticas muy bien armadas en lo discursivo se necesita una maquinaria que promueva prestigio hacia las lenguas originarias y que garantice el respeto a sus hablantes.

Finalmente, es necesario anotar que, entre los estudiosos de la materia, el crecimiento del bilingüismo LOE es visto de manera negativa porque a lo largo de la historia ha producido situaciones de sustitución lingüística. Flores Farfán (1990) señala que “[...] una interpretación que postulara una armonía en los distintos tipos de bilingüismo no haría más que reproducir una concepción mítica del fenómeno” (p. 27). Si bien, esas líneas no se discuten, aquí se argumenta que se necesita un cambio en el campo ideológico del mexicano. Ya hay millones de bilingües LOE en México que probablemente hayan dejado de transmitir la lengua a sus hijos y que siguen siendo sujetos a discriminación. Entonces, se sostiene que, así como los discursos, las políticas y acciones del México independiente se esmeraron por sobajar las identidades y las lenguas indígenas, ahora necesitan ser contrarrestadas con el mismo ímpetu. Una acción contundente sería, por ejemplo, incorporar al plan de estudios de la SEP

la enseñanza de lenguas originarias en el sistema de educación básica general, más que la redacción de planes de estudio donde se plantea cómo debería ser la educación intercultural y multilingüe que México aspira.

El trato desigual

Las visiones de las sociedades hacia el bilingüismo o el multilingüismo a lo largo de la historia han sido polares, por un lado, se encuentra la concepción del tipo mito bíblico de la Torre de Babel donde la diversidad lingüística es vista como un castigo divino. En la otra cara de la moneda, el bilingüismo o multilingüismo reporta más bien beneficios, estudios como los de Akhtar y Menjivar (2012), Ardila (2012) y Kroll y Dussias (2017) muestran las ventajas cognitivas y metalingüísticas con las que cuentan los bilingües o multilingües.

En el panorama mexicano las valoraciones en torno a los bilingües LOE y ELE también muestran ser polares. Las investigaciones etnográficas de Barriga (2008) y Hernández & Maya (2016) con indígenas urbanos dan cuenta que los maestros y las autoridades educativas consideran el bilingüismo LOE como una barrera para la alfabetización de los estudiantes (y, además, estos mismos actores los discriminan por su color de piel, procedencia, condición social y prosodia). Sin embargo, el bilingüismo realmente no es la desventaja, estos pequeños bilingües se enfrentan a una realidad adversa; algunos trabajan además de estudiar, son padres de hablantes monolingües en lengua indígena (lo que significa que no tienen apoyo para la realización de las tareas en casa) o son migrantes (lo que significa que frecuentan el pueblo de origen y se ausentan). Y aún en condiciones de vulne-

rabilidad, un estudio reciente muestra que, con la adecuada instrucción, el bilingüismo LOE es una ventaja, la investigación de Mora Sánchez (2020) prueba que los niños indígenas bilingües avanzaron en mayor medida en su proceso de alfabetización en contraste con los monolingües en español. Esto refuta por completo las nociones sesgadas de los maestros y autoridades educativas identificados en diferentes investigaciones (Flores Laffont 2007, Barriga 2008, Hernández & Maya 2016).

Por el lado del bilingüismo ELE, Sima & Perales (2015) sostienen que, la preferencia de las lenguas extranjeras por encima de las indígenas es un tema de análisis de las actitudes lingüísticas, las políticas del lenguaje y el mantenimiento o desplazamiento de lenguas. En esa línea, los estudios sobre las actitudes lingüísticas hacia las lenguas extranjeras y en específico, hacia el inglés, demuestran estas preferencias (Cannoto 2020, Sima & Perales 2015, Muñoz 2014) y dan cuenta de que cuando se compara la lengua anglosajona, ya sea con el maya u otra lengua originaria, esta se superpone en las preferencias de mestizos e indígenas por sus usos instrumentales y por cualidades otorgadas en un marco de superación personal, profesional y sobre todo, de movilidad social.

Tanto en bilingüismo LOE como el bilingüismo ELE son favorecedores para el desarrollo cognitivo y metalingüístico del individuo, no obstante, no así para el desarrollo económico, social y educativo percibido. Aquí ya se ha repasado cómo este trato diferenciado se formula a partir de ideologías racializadas que ponderan lo extranjero sobre lo originario y que fueron afianzadas a través de la institucionalización de políticas

que fomentaron el desplazamiento lingüístico y la homogeneización cultural.

Conclusiones

La intención de este texto consistió en poner en relieve las diferencias sociales (más que lingüísticas) entre el bilingüismo LOE y el bilingüismo ELE. Como ya se ha advertido, estos dos tipos de bilingüismo presentan apreciaciones diferenciadas por la población mexicana porque han habido mecanismos institucionalizados que han fomentado el español y las lenguas, la cultura y las identidades extranjeras por encima de las originarias sobre una base racista que es herencia de la colonia. Cabe advertir que no se implica que debería ser una relación a la inversa, sino que se busca crear reflexión en torno a la injusticia y las violaciones a los derechos humanos que se siguen replicado a pesar de los 200 años de independencia.

Por otro lado, el hecho de que el español y las lenguas originarias en la constitución sean descritas como nacionales, no quiere decir que estén al mismo nivel. El español sigue siendo la lengua de la administración, del acceso a la educación, la salud y la justicia. Si bien, han habido esfuerzos por llevar a cabo una educación intercultural e indígena, la promoción de las lenguas indígenas por parte de organismos como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y las iniciativas que salen de las mismas comunidades por parte de diversos colectivos de los mismos pueblos originarios, no han sido suficientes para contrarrestar el vacío que han dejado los años de exclusión. Tampoco son suficientes los esfuerzos del tipo “ornamental” que prevalecen en la administración; traducir la constitución en las diferentes lenguas no es útil mientras no

haya quiénes puedan leer tales traducciones, se debe garantizar la alfabetización de la población a quienes van dirigidas, en primer lugar. En la misma línea, contar con manuales y planes educativos exhaustivos en los que se detalla lo que se espera o entiende de la educación intercultural bilingüe, pero no asegurarse que la palabra se convierta en acción también se encuentra en ámbito del esfuerzo ornamental.

La exclusión de los hablantes de lenguas originarias y de su bilingüismo sigue presente, basta consultar los planes de estudio del pasado y actuales, donde la lengua extranjera aparece como obligatoria y las lenguas indígenas son solo abordadas (con suerte) únicamente en los espacios donde estas se encuentran, es decir, en las escuelas de educación indígena y las interculturales.

Al no reconocer el valor que hay en las lenguas originarias y al ignorar a los bilingües LOE, se perpetua la discriminación que se viene arrastrando desde hace siglos. Por un lado, hace falta educar a la población en general para crear conciencia de la riqueza que representan las lenguas originarias a nivel lingüístico y cultural (y que las estrategias para esta educación no se queden en el plano discursivo), así como valorar las identidades indígenas y sus formas. Por otro, para que los hablantes atribuyan valor y prestigio a sus lenguas, estas deben reportar beneficios a nivel personal, identitario, profesional y económico. Si el bilingüismo LOE es reconocido y alentado a nivel institucional como el bilingüismo ELE y si ser bilingüe LOE se traduce en una herramienta para una vida digna más que una barrera, estaríamos en uno de los diversos caminos por la restauración de los daños del presente y pasado.

Referencias

- Aguirre Beltrán, G. (1976). *Obra Polémica*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Aguirre Beltrán, G. (1983). *Lenguas vernáculas, su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*. México, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social. México, CIESAS. Ediciones de la Casa Chata
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1972). *La población negra en México*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Akhtar, N., & Menjivar, J. A. (2012). *Cognitive and linguistic correlates of early exposure to more than one language*. *Advances in Child Development and Behavior*, 42, 41-78.
- Aracil, L. (1986). *Papers de sociolingüística*. Barcelona: Ediciones de la Magrana.
- Ardila, A. (2012). *Ventajas y desventajas del bilingüismo*. *Forma y Función*. 24 (2), 99-114.
- Baker, C., Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barriga V., R. (2008): *Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas* en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, vol. 13, n° 39, 1229-1254.
- Barriga V., R. (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. México, Secretaría de Educación Pública.
- Bazant, M. (2006). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: Colegio de México.
- Calvet, L. J. (2005). *Lingüística y colonialismo: Breve tratado de glotofagia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Canuto C., F. (2017). *Mantenimiento de una lengua minorizada: el caso del purépecha en Ichán y en Tacuro, Michoacán (México)*. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*, Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI (2017): 77-96
- Canuto C., F. (2020). *Actitudes hacia las lenguas indígenas por estudiantes en León, Guanajuato, México. Circula*, (11), 25-45.
- Coronado, G. et al. (1999). *Porque hablar dos idiomas es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*. México, CIESAS.
- Corral P., I. (2017). *¿Cómo le gustaría que fuese la educación en lo referente a las lenguas? Actitudes lingüísticas del alumnado mexicano*. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*, número especial III, disponible en <https://tinyurl.com/s24ymbq>. [Recuperado el 22 de octubre de 2021]
- Crhová, J. (2004): *Actitud hacia la lengua*. Mexicali, B.C.: UABC, Centro de Estudios Culturales- Museo: ICBC: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Cruz-Velasco, I. X.(2019). *El mantenimiento y desplazamiento del zapoteco dilla xhon de Santa María Tavehua, Oaxaca en South Los Angeles, California*. Tesis de maestría: Universidad de Guadalajara.
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Madrid. Cambridge University Press.
- Desmet, C. (2010). *Vicisitudes en torno a los derechos lingüísticos. En Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. México: Universidad Autónoma de México.
- Flores Laffont, I. (2007). *Leo, comprendo y no existo. Niños indígenas en una escuela urbana de Guadalajara*. Tesis de maestría. Guadalajara: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

- EF- EPI (2020). Índice de nivel de inglés. Una clasificación de 100 países y regiones en función de su nivel de inglés. Education First–English Proficiency Index: Suecia.
- Garza Cuarón, B. (1990). *Los estudios lingüísticos en México*. en Violeta Demonte y Beatriz Garza Cuarón, (eds.), Estudios de lingüística de España y México, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Filológicas, El Colegio de México/Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 1990, pp. 35-80
- Giménez, Gilberto (2000). *Identidades étnicas: estado de la cuestión*, en Leticia Reina (Coord.), Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo XXI, CIESAS, INDI, Porrúa. México, 2000, pp. 45-70.
- Gutiérrez Chong, N. y Valdés L. (2016). *Ser indígena en México. Raíces y derechos*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Halliday M. A. K., McIntosh A. & Stevens P. (1968) *The users and uses of language*. In Joshua Fishman, (ed.), in *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton
- Hamel, R. E.; Brumm, M.; Carrillo A., A.; Loncon, E.; Nieto, R.; Silva C., E. (2004). *¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe en educación indígena*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 20, pp. 83-107.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hernández- Chávez, E. (1988). *Language policy and language rights in the United States: Issues in bilingualism*. In Skutnabb- Kangas & Cummins J. (eds), *Minority Education: from shame to struggle*. (pp. 45–56). Philadelphia: Multilingual Matters.
- Hernández, E.; Murrieta L. G.; Reyes C. Ma. Del R. (2011) *Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias*. Rev. pueblos front. digit. vol.6 no.12 San Cristóbal de Las Casas jul./dic. 2011
- Hernández-Rosete, D. & Maya, O. (2016). *Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México*. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2). Pp.1161-1176
- INEGI (2020). Censo 2020. México.
- Inglés para la competitividad y la movilidad social (2015) *Inglés es posible: Propuesta de una Agenda Nacional*. Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO). México
- Kroll, J. F. & Dussias, P. E. (2017). *The benefits of multilingualism to the personal and professional development of residents of the US*. Foreign Language Annals, 50 (2), 248-259.
- López C., S. (2008). *De la oralidad a la escritura. Niños otomíes en la ciudad de México*. Tesis de maestría. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Martínez Casas, R. (2007). *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Moctezuma Z., J. L, López G. (1988). *Bilingüismo y conflicto lingüístico*. En *El contacto cahita-español en Décimo coloquio de las literaturas del noreste*. Sonora: Universidad de Sonora.
- Moctezuma Z., J. L. (2001). *De pascolas y venados. Adaptación, cambio y persistencia de las*

- lenguas yaqui y mayo frente al español*. México, Siglo XXI Editores/El Colegio de Sinaloa.
- Mora Sánchez, G. (2020). *Comparación del proceso de alfabetización de niños indígenas bilingües de herencia y monolingües hablantes de español en condición de vulnerabilidad*. Tesis de maestría. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Muñoz M., M. (2019). *Las actitudes y creencias lingüísticas de estudiantes universitarios*. Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo Educativo (RIDE). vol.9 no.18 Guadalajara ene./jun. 2019
- Ninyoles, R. (1972). *Idioma y poder social*. Madrid: Tecnos.
- Nolasco, Margarita (1988). *La educación nacional ante la multiétnicidad*. En Stavenhageny Nolasco (coords.) *Política cultural para un país multiétnico*, (pp. 207-215). México: Secretaria de Educación Pública, Subsecretaría de Cultura, Dirección General de Culturas Populares.
- O'Donoghue, J.L.; Pérez, H.; Székely, M. (2015). *El estado del aprendizaje del inglés*. En Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México. Mexicanos Primero. Ciudad de México.
- Ortiz H., L. Ayala G., I. & Pérez- Salgado, D. (2018). *Posición socioeconómica, discriminación y color de piel en México. Perfiles Latinoamericanos*. 26(51) pp. 215-239
- Pellicer, D. (2021). *Bilingüismo interno en México: asignatura pendiente*. Ichan Tecolotl, año 32, edición 349, junio 2021. Disponible en <https://ichan.ciesas.edu.mx/bilinguismo-interno-en-mexico-asignatura-pendiente/> [Sitio consultado el 12 de marzo de 2021].
- Pérez L. M. Soledad, Bellaton P. y Emilsón E. (2012). *La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe*. Revista Universitaria, Hecho en casa, núm. 10, recuperado el 22 de octubre de 2021. educapdf/rev10/perez-010.pdf
- PRODER (2019) *Discriminación percibida según sexo y tono de piel en México*. México, Colegio de México.
- PRODER (2019) *Tono de piel y desigualdad socioeconómica en México*, Colegio de México.
- SEP (2007). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*.
- SEP (2018). *Aprendizajes clave para par la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, disponible en <https://tinyurl.com/tla82r>. [Recuperado el 1 de octubre de 2021]
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial
- Sima L., E. & Perales E., M. (2015). *Actitudes lingüísticas hacia la maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven de la ciudad de Mérida*. Península, vol. X, no 1, disponible en <https://tinyurl.com/te3wa7v>. [Recuperado el 1 de octubre de 2021].
- Skrobot, K. (2014). *Las políticas Lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México*. Tesis. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Spolsky, B. (2012). *The Cambridge Handbook of Language Policy*. New York: Cambridge University Press.
- Valencia Z., V. (2021). *Multilingüismo y migración. Conservación y pérdida de la lengua purépecha en Estados Unidos*. Universidad Autónoma de Baja California. Baja California, México.

- Velázquez G., M. E. y Hoffman O. *Investigaciones sobre africanos y afrodescendientes en México: acuerdos y consideraciones desde la historia y la antropología*. Diario de Campo. Boletín Interno de los Investigadores del Área de Antropología, núm. 91, marzo-abril, 2007, pp. 63-68.
- Velázquez, E. & Iturralde N., G. (2016). *Afrodescendientes en México. Una historia de silencio y discriminación*. México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación / Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Wei, L. (2000) *Dimensions of bilingualism*. In *The bilingualism reader*. (pp. 2-21). London & New York: Routledge.
- Weinreich, Uriel (1953) *Languages in contact*. The Hague, The Netherlands: Mouton & Co., Publishers.