

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS / INSITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS

Venado de dos cabezas: políticas del lenguaje en las comunidades

yaquis

El caso de las relaciones de poder en torno al

Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui

Tesis que para obtener el Grado de Maestra en Antropología

Presenta la Socióloga

Enriqueta Lerma Rodríguez

Director: Mtro. Leopoldo Valiñas Coalla

CIUDADA DE MEXICO, JUNIO 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Gracias Padre, por adoptar a estos hijos.
Ven, déjame conducirte tomando tus
morenas manos, mírala: esta es la herencia
que tú me dejaste, esta investigación la hice
pensando en ti y en la libertad que nunca
nos negaste*

.....

*A don Fermín Flores: gracias por ignorar
que soy yori y haberme contando las cosas
que en setenta años ha visto transcurrir en
el valle y el Bacatete*

Agradecimientos:

Antes que a nadie a Leopoldo Valiñas, quien pese a todas las actividades académicas que siempre realiza, no perdió la fe en mí y me brindó muchas horas para discutir conmigo cada detalle de la investigación. ¡Maestro!

A las Autoridades Tradicionales del Vícam Estación, quienes me dieron autorización para moverme por el territorio con su beneplácito.

A Javier Guerrero y la familia Valencia, quienes me dieron hospedaje, alimento, amistad, cariño y todo lo que se necesita para no sentirse solo en una comunidad ajena y en un Estado desconocido.

A la familia Flores Buitimea, quienes me contaron la historia de los yaquis y la de su familia, dejándome aparecerme en todos lugares donde estaban. Valoro y comparto su amistad sincera.

A mis profesores del posgrado, en especial a los de la especialidad en lingüística: Mario Castillo, Cristina Buenrostro, Fernando Nava y Yolanda Lastra.

A Luz María Tellez, asistente del Posgrado en Antropología de la UNAM, con quien siempre contamos todos los de mi generación.

A Kirmen, profesora del departamento de Lingüística de la Universidad de Sonora, con quien conversé muchas veces y fungió como mi asesora durante mi estancia en el norte del país. ¡Te debo una, Kirmen!

A Macrina Restor, encargada de la Unidad de Información y Documentación de los Pueblos Indígenas del Noroeste, del Colegio de Sonora, quien me prestó todos los documentos que necesité y mostró interés sincero en mi investigación.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Dirección General de Estudios de Posgrado, instituciones que me becaron para realizar esta investigación

Además no puedo dejar de agradecer a mis hermanos María y Félix, que son las dos partes de mi luna. A la Negrita (Ivette), la Edna y el Robert, quienes siempre me escucharon cuando más los necesité. Por supuesto a toda esta banda que se hicieron mis confidentes: Bere, Ceci, Chechi, Chiara, Karla, Sami, Yadira, Citlali y Pilar. A la Juli, que esperó y se quedó conmigo.

¿Y cómo olvidar a las personas con quienes pasé los mejores momentos en Sonora? Ana Fenech, Miriam, Citlali, Marcos, Silvestre y Casildo: gracias.

Gracias también a Francisco Javier, “el Ardilla”. Ese skinhead me alegró los últimos días de encierro que me llevó redactar esta tesis. ¡Vale!

Índice

Agradecimientos

Introducción	1
Capítulo UNO: En torno al concepto <i>Políticas del lenguaje</i>. Marco Teórico	10
1.1 Apreciaciones de la política del lenguaje	12
1.2 El campo de las políticas del lenguaje	16
1.3 El lenguaje en la encrucijada del poder social	22
Capítulo DOS: El habitus y las prácticas lingüísticas en las comunidades yaquis	31
2.1 Conformación del habitus lingüístico de los yaquis: concepción histórica	31
2.2 Prácticas lingüísticas en las comunidades yaqui	41
Capítulo TRES: El campo político en las comunidades yaquis, consecuencias del Plan Integral de Desarrollo de la Tribu Yaqui	52
3.1 Origen del Plan Integral de Desarrollo de la Tribu Yaqui. El papel del magisterio en la conformación del movimiento político dentro de la comunidad	55
3.2 La implementación del Plan Integral de Desarrollo de la Tribu Yaqui	60
Capítulo CUATRO: El botín político: El Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui	70
4.1 Antecedentes de la educación escolar en las comunidades yaquis	72
4.2 Origen del Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui	81
4.3 Relaciones políticas al interior del Plan Educativo de la Tribu Yaqui	88
4.4 Alcances y retos del Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui	110
4.5 La situación del lenguaje en las escuelas de educación indígena	132
Capítulo CINCO: El campo de las políticas del PETY de frente a la comunidad	138
Consideraciones Finales	144
Anexos	146
Bibliografía	171

Decía mi abuelo que había que cuidarse del músculo más peligroso del hombre: “la lengua, músculo de amor y odio”. Me explicó la diferencia que hay entre ésta y el corazón: “El corazón sólo sirve para amar, pues si se le usa en lo contrario termina envenenándose, y negándose a vivir muere. La lengua no. Puede usarse para ensalzar, odiar, halagar, herir, maldecir... y seguirá viviendo. Cambiando cada vez para bien o para mal, nada puede detenerla, seguirá moviéndose, logrando engañar cada vez.” Y pensando en aquello que alguna vez, en una noche fría, comentó el abuelo fue comencé a buscar las relaciones entre la lengua, el pensamiento y las interacciones de los hombres.

Introducción

La antropóloga incompetente

Esta investigación inició con el proyecto de construir una propuesta metodológica para abordar el estudio de las políticas del lenguaje a nivel nacional, en su elaboración tardé casi dos semestres, pero me encontré con un campo tan amplio me vi en la necesidad de abocarme a una comunidad, entonces pensé en delimitarlo al estudio de la situación lingüística de un pueblo indígena que estuviera en peligro de experimentar el desplazamiento de su lengua vernácula, y así, según mi imaginario sociológico-antropológico, poder ver por mí misma el modo como se ejecutan las políticas lingüísticas estatales en una sociedad específica. El problema era cuál comunidad. Quiso la vida que fuera a dar a las desérticas tierras de Sonora, donde habitan los yaquis. La primera limitante que encontré para decidirme a entrar de lleno en la investigación, fue el imaginario social en torno a los yaquis, el cual los califica de manera negativa, se dice que los yaquis son “muy cerrados, que no aceptan a nadie, que ingresar a territorio yaqui es imposible”, se me recomendó, inclusive, “ir a otro lugar”. Sin embargo, pese a todos los augurios diagnosticados, la incompetente antropóloga logró ingresar al territorio yaqui. Las Autoridades Tradicionales me extendieron un

permiso para realizar el trabajo de campo, además de hacerme un pequeño examen del tema de investigación, preguntándome por los objetivos, el marco teórico y las hipótesis, me aseguraron que encontraría cosas diferentes.

Para mi sorpresa, además del calor climático, descubrí que los yaquis no han sufrido el desplazamiento de su lengua vernácula y además son bilingües. Por si fuera poco, en el territorio yaqui se cuenta con una institución desde la cual hacen frente a las políticas lingüísticas y educativas de la hegemonía nacional: el Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui (PETY). No obstante, a que la realidad me mostraba otro mundo y otros elementos para analizar, la propuesta metodológica que había dejado por ser imposible de abordar, me permitió construir este trabajo en el que explico las relaciones de poder social en que se desarrollan las políticas del lenguaje y la planificación lingüística en el territorio yaqui.

La investigación de campo la realicé en varias estancias en la comunidad, la primera se llevó a cabo del mes de diciembre de 2005 a al mes de junio de 2006, con una breve interrupción en los últimos quince días de enero en que visité la ciudad de México para ponerme en paz con la maestría y discutir con Polo, mi asesor de tesis, los alcances del proyecto El mes de junio visité de nuevo el Instituto de Investigaciones Antropológicas para cerrar el ciclo curricular de mi posgrado y en julio regresé a Sonora, instalándome a vivir en la capital de Hermosillo, donde tuve que realizar algunas investigaciones de tipo documental en el Colegio de Sonora y en la Universidad del estado. Debido a que la beca dejó de ser factible a partir de julio, debí buscar un trabajo en la capital sonorese, por ese motivo, mi asistencia a la comunidad fue de manera intermitente el resto del año, así de julio a diciembre de 2006, mis visitas al territorio yaqui fueron cada semana o cada quince días, de jueves a domingo.

¿Qué es el PETY?

El Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui es una organización de maestros de educación básica que en sus objetivos programáticos se ha dado a la tarea de contrarrestar las políticas hegemónicas nacionales con respecto a la educación indígena. Está conformado por maestros bilingües de origen yaqui, y aunque está en proceso de consolidación, cuenta con una infraestructura que le ha permitido desarrollar algunos materiales de educación indígena en lengua *jiak*. Sin embargo, como se verá en este trabajo, el proyecto está inmerso en una serie de disputas políticas al interior y exterior de la comunidad, derivadas de la historia reciente de la tribu.

Acceder al documento oficial con que se fundó el PETY resultó imposible, ya que los maestros lo guardan con celo y sólo puede ser revisado por los miembros de la organización. Motivo por el que esta investigación se realizó con base en los pocos documentos que fueron proporcionados, testimonios y la observación en campo.

Contenido del trabajo

En el primer capítulo de esta tesis expongo, pues, el marco teórico desempolvado que me permitió la construcción del problema de investigación y las categorías analíticas que guían su explicación. En él se define el concepto de *política*, tomando como base la distinción que, en su construcción, hacen la Ciencia Política y la Sociología. En la discusión destaco la posición de Pierre Bourdieu, quien propone la delimitación analítica de *campo político*. Siguiendo esta misma línea, desarrollo la visión bourdiana de *habitus*, la cual conjugo con el pensamiento de Antonio Gramsci y de Valentín Voloshinov para explicar la relación entre estructura, superestructura y

lenguaje. La definición del *campo de las políticas del lenguaje* guía la discusión para describir otro concepto que es necesario explicar, el de *planificación del lenguaje*.

Como parte del panorama que antecede las relaciones políticas que dieron origen al PETY, abordo, en el segundo capítulo, algunos procesos históricos que permitieron las condiciones lingüísticas actuales de la comunidad. Aquí incluyo la conformación del habitus que permitió el desarrollo del bilingüismo entre los yoemes. De paso aprovecho para señalar que *yaquis* y *yoemes* los uso de manera indistinta en este texto, pues *yaqui* es la forma como se designa a la comunidad de manera habitual, pero *yoemes* es como los miembros de la etnia suelen llamarse a sí mismos (*yome* se traduce como hombre). En este mismo apartado incluyo algunas situaciones sociales y espacios en que se hablan tanto la lengua *jiak* como el español actualmente.

En el proceso de investigación me percaté que el PETY se originó dentro de un panorama político más amplio, el Plan Integral de Desarrollo de la Tribu Yaqui, proyecto del que es necesario explicar su proceso para comprender las condiciones sociales y políticas en que se encuentra ahora la comunidad y el PETY. En el tercer capítulo describo este proceso, su origen, desarrollo y declive, así como las relaciones políticas que se establecieron a partir de él con la conformación de nuevos liderazgos dentro de la comunidad. Actualmente estos nuevos líderes, todos maestros, son quienes trabajan en el Proyecto Educativo.

En el capítulo cuarto describo las instancias educativas y los procesos por los cuales se hizo factible la conformación del magisterio, sector al que pertenecen los nuevos líderes de la comunidad y quienes ahora están a la cabeza de la planeación educativa y lingüística para los yaquis; así como las relaciones políticas que se han establecido al interior del mismo y los retos que enfrentan los maestros como hegemonía local, de frente a la hegemonía nacional para mantener el proyecto. Aquí

mismos se exponen las condiciones en que se lleva a cabo la educación escolar en las aulas.

En el capítulo final se expone el papel que juega el PETY dentro de las relaciones políticas de la comunidad y su lugar en la organización social yaqui. La intención de este apartado es indicar los límites del campo de las políticas del lenguaje de frente a las prácticas lingüísticas que se llevan a cabo en el territorio yoeme.

Debido a que no creo en las conclusiones, pues considero que nada se puede concluir de las situaciones sociales que se han expuesto a lo largo del trabajo, he preferido titular al último apartado *Consideraciones finales*, en éste señalo algunas ideas que puedan ser desarrolladas en otros trabajos y algunas anotaciones respecto a ciertos problemas que podrían abordarse sobre la llamada cuestión indígena.

Lengua *jiak*

A la lengua vernácula de los yaquis se le ha denominado *yaqui*, *cahita* o *jiak*, sin embargo, en este trabajo se ha preferido la última forma. *Cahita* es el nombre común que se da a la lengua de tres grupos étnicos de la misma región, los yaquis, los mayos y los tehuecos, pues se considera que, por la estrecha semejanza que se identifica entre ellas, se trata de una misma lengua.¹ Justo para distinguirla se ha preferido llamarla *jiak*. Tampoco se le llamará *yaqui* porque esta es una etiqueta que se ha impuesto desde la

¹ “La palabra *Cahita* es la transcripción española del mayo o yaqui *kaí-ta*, que significa propiamente “nada, no hay”. Se ha usado a partir del siglo XVIII, para señalar la lengua común a tres grupos indígenas del noroeste de México: yaquis, mayos y tehuecos. Esta manera de hablar quedaba justificada, por los antiguos autores, por la extraordinaria semejanza de los vocabularios, morfología y sintaxis de los tres dialectos. Hoy en día sigue valiendo la justificación por la mutua comprensión entre yaquis y mayos.” A. Lionnet, *Los elementos de la lengua cahita*, México, UNAM, 1977, p. 9. No obstante, en la actualidad existe la discusión acerca de si las tres lenguas son una sola.

dimensión nacional para relacionarla con el grupo que la habla.² Por tanto, se hará referencia aquí a la lengua *Jiak* por ser el nombre que los yaquis le dan a ésta.

Según en censo del año 2000, los hablantes de lengua *jiak* suman un total de 13 mil 317 personas, de las cuales 12 mil 467 residen en el estado de Sonora. El mismo censo muestra un incremento del 1.4 porcentual de 1990 al 2000. Esto indica que el *jiak* se mantiene con una valoración positiva por parte de sus hablantes, sobre todo si la comparamos con la lengua mayo –la que se registra como mayoritaria en Sonora– tomando en cuenta que ésta perdió 11 puntos en el mismo periodo.³

Comentario al margen

Debo agradecer la confianza de las personas que me permitieron grabar sus testimonios. Sin su participación no habría sido posible realizar este trabajo. En este sentido quiero señalar que mucha de esta información involucra aspectos acallados dentro de la comunidad. Por ese motivo, debo señalar que no es, ni fue, ni será mi intención afectar a los miembros de la *tribu* –como ellos se autodenominan– por ese motivo no menciono los nombres de las personas que me proporcionaron datos. Asimismo señalo que la explicación que ofrezco en este trabajo es una interpretación propia de los acontecimientos y son responsabilidad exclusivamente mías las conclusiones que expongo.

² Leopoldo Valiñas señala que la lengua tiene cuatro dimensiones: la biológica, la gramatical, la nacional y la social. Desde su perspectiva, el Estado ha denominado las lenguas sin tomarlas en cuenta, a éstas les impone el nombre del grupo que las habla. “Dimensión nacional: que se refiere tanto al nombre que se le da a la lengua como a la serie de valores que se le atribuye a ella, que, por lo general, nada tiene que ver con la lengua en tanto estructura o sistema lingüístico.” El nombre de la lengua es una etiqueta que identifica a la lengua y al grupo que la habla. En México los grupos étnicos reciben el nombre que su lengua recibe, el nombre es “potencialmente un marco de identidad” impuesto por la sociedad y el Estado y que a la larga es también retomada por los propios grupos étnicos. L. Valiñas, “La doble dimensión de la lengua en los procesos de identidad” en *III Coloquio Paul Kirchoff. Identidad: Análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*, México, UNAM/IIA, 1996.

³ *La población hablante de lengua Indígena de Sonora*, México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2005.

Aunque en algunos momentos la crítica parezca demasiado aguda hacia el PETY, debo aclarar que respeto el esfuerzo que los miembros del mismo llevan a cabo para sostener este proyecto, y los comentarios sobre algunas de sus inconsistencias son con el afán de señalar los puntos débiles que, a mi consideración personal, deberían trabajarse para fortalecerlo.

Indicaciones acerca de las entrevistas

La mayor parte de los datos que obtuve sobre el Plan Integral de Desarrollo de la Tribu Yaqui los recabé en largas conversaciones que mantuve con diferentes miembros de la comunidad. Debido a la poca documentación que existe al respecto, la reconstrucción de los episodios que dieron origen al Plan Integral y al Proyecto Educativo la realicé con base en testimonios que recogí durante el trabajo en campo, por tal motivo, es frecuente encontrar datos que no remiten a referencias bibliográficas. Para lo concerniente al Plan Educativo realicé algunas entrevistas con las personas que lo conforman. Algunos fragmentos de éstas se incluyen principalmente en el cuerpo del cuarto capítulo como testimonios de lo que pretendo explicar en la tesis. De cualquier manera, las partes más relevantes de las entrevistas se presentan como anexos al final del trabajo de manera amplia.

Para la transcripción de las entrevistas, siguiendo las recomendaciones de mi director de tesis, busqué el diseño de una tipografía que permitiera al lector darse una idea de la manera en como los entrevistados articulan su discurso. De este modo, la tipografía sugerida pretende mostrar tono, volumen, sentido y pausas. Debo señalar que en ocasiones la tipografía parece no ir acorde con lo que se está diciendo, por ejemplo, algo que en nuestra cultura debería decirse con enojo o exclamación fuerte: **“Nosotros**

planteamos que el niño antes que ser sonoreño o ser mexicano tiene que ser YAQUI' en la tipografía se transcribe como si careciera de emotividad, esto se debe a que los yaquis no suelen exaltarse aún cuando lo que se esté diciendo sea algo que implique gran sentimiento.

La tipografía se usa del modo siguiente:

Aaaaa= lenguaje moderado, apacible
Aaaaaa= lenguaje en tono bajo que apenas se oye
Aaaaa= lenguaje en tono bajo que apenas se oye con entonación conciliadora
Aaaaa= lenguaje con entonación conciliadora
Aaaaa= lenguaje conciliador pero sin dejar de ser contundente
Aaaaa= lenguaje efusivo, seguro
AAAA=lenguaje muy efusivo y remarcado, contundente
Aaaaa|= palabras entrecortadas, dichas con apuro
Aa-aa= tartamudeos
Aa-bb= cambio de una palabra por otra
Aaa...= pausas breves
- - - = pausas largas
Aaaa (letra MingLiu)= Tono despectivo
AaAaa= Tono de Alegría y efusividad, con risas
aa-bb-cc= enunciado con pausas breves que remarcan la importancia de lo que se está diciendo

N= nombre propio omitido.

(bs)= palabra o frase incomprensible.

[aaaa] = explicación de alguna frase que tiene sentido pragmático

[...]= se ha omitido información sumamente confidencial

Las entrevistas se han organizado en anexos, párrafos y líneas. Cada anexo reúne la posición política de cada grupo, sin hacer distinción de cuando habla una persona u otra para no evidenciar la identidad de los entrevistados. Debido a que en las entrevistas se abordaron diferentes temas los párrafos indican la selección de partes del discurso apropiadas para esta investigación. Cada línea esta numerada para poder ser citada en el cuerpo del trabajo. A su vez, las líneas se presentan en algunos casos de manera irregular, éstas indican el orden de la conversación, que pudo ser continuo o que se presentaron arrebatos de la palabra o intervenciones que no interfirieron de manera

significativa en la continuidad discursiva para quien tenía la palabra. Aquí se esquematiza el orden:

	Séptimo Fragmento	
108	Entrevistado	Nademás del voy a decir, dentro del subsistema hay dos-dos... instancias: el patrón y el trabajador, el patrón representado por la secretaría de educación y cultura y el trabajador representado por el sindicato ¿no?...
109	Investigadora	Mjm
110	Entrevistado	Mete personal, co-contrata personal no con los per [bs] ni académico, ni lingüísticos. Tonces, nosotros como proyecto educativo - - -
111	Investigadora	¿Pero lo que contratan a ese personal son los de la sec?
112	Entrevistado	¡¿Mande?!
113	Investigadora	¿Son los de la sec?
114	Entrevistado	¿Sec? Hay una comisión mixta [conformado por personal de al dgei y un representante del sindicato]
115		En los últimos dos años entraron dieciséis maestros, entre maestros secretarias y economas , cocineras pues, de las dieciséis personas que entraron, más que seis nomás cumplieron el perfil, lingüístico y no me refiero a lo académico, ¿eh?
116		En toda la historia de educación indígena [en la zona] somos ciento sesenta y dos maestros aquí en educación indígena - - - y han entrado un... veinticinco por ciento

La línea 109 recorrida en medio de la 108 y la 110 indica que la intervención no cambió el sentido del discurso. En cambio las líneas 112, 113 y 114 indican constantes arrebatos de la palabra. La línea 115 y 116 por su parte señalan que hubo una continuidad en el discurso, pero que se dividen por ser ideas que pueden ser citadas por separado.

Debido a que el modo como se transcribieron las entrevistas puede resultar tedioso para el lector, se seleccionaron sólo los párrafos pertinentes para ser incluidos como testimonios de las ideas principales en el cuerpo del trabajo. El resto puede ser leído en los anexos completos.

Capítulo UNO: En torno al concepto *Políticas del lenguaje*. Marco Teórico

Lo creyeron por mucho tiempo los teóricos: que el hombre se conducía hacia un mismo destino, a un espacio social donde las diferencias se irían borrando paulatinamente y se llegaría al hombre unidimensional en sentido marcusiano.¹ En el caso mexicano, las diferencias étnicas, producirían un sincretismo que daría como resultado a la *raza cósmica*.² Para entonces las diferencias desaparecidas, que no serían de clase sino ideológicas, harían de cada individuo una reproducción controlada. Y ahora ante el nuevo panorama mundial, contrario a la imagen globalizada de una sociedad sin espacios como señalara Marc Auge³, se hacen escuchar diversos discursos que promulgan el respeto a la multiculturalidad.⁴ Sin embargo, habría que señalar que las demandas más proclamadas: el reclamo de la autodeterminación de los pueblos, la defensa de los derechos colectivos y el rescate de la propia lengua, son muletas que pretenden sostener el edificio de la burocracia institucional que se adjudica la protección de las culturas minoritarias. Son paliativos que ponen en la discusión jurídica los temas menos importantes de las comunidades indígenas, pues no solucionan problemas que los miembros de los grupos étnicos consideren inmediatos y trascendentes. Para los grupos indígenas –se opina aquí que– las tres demandas principales y ancestrales son: primero, el reconocimiento legal de su propio territorio y la ingerencia total sobre su dominio; segundo, el reconocimiento de sus propias formas de organización política y,

¹ H. Marcuse, *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, México, Planeta/Agostini, 1993.

² J. Vasconcelos, *La raza cósmica*, México, Asociación Nacional de Libreros, 1983.

³ M. Auge, *Los “no lugares” espacios de anonimato, Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona, Gedisa, 1993.

⁴ E. Hammel, “Introducción. Derechos Lingüísticos como derechos humanos, debates y perspectivas”, *Alteridades, Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales*, año 5, No. 10, UAM-I, México, 1995.

tercero, su integración a la economía nacional sin detrimento de sus particularidades culturales. Aspectos que no pueden ser analizados descartando las condiciones políticas generales y particulares, o, dicho de mejor forma: internacionales, nacionales, regionales y locales. Por tanto, habría que decir que la proliferación de discursos que llaman a la conformación de una nación multicultural corresponde a una coyuntura política específica en la cual las instituciones voceras juegan el papel de controlar las demandas, lo que indica la existencia de demandas legítimas y acalladas. Frente a las que se han erigido como las “demandas legitimadas” por la institucionalidad, se encuentra la constante interrogación de los grupos indígenas con respecto a sus verdaderas exigencias. La organización tradicional de las culturas minoritarias, opuesta a los modelos nacionales y regionales, pone en cuestionamiento el dominio total del aparato estatal en su ejercicio. Justamente la sorpresa política de fin de siglo fue que ante un panorama globalizador la diversidad se enarboló como bandera de todos los continentes. Entonces se integraron a los discursos oficiales algunos puntos estratégicos del largo pliego petitorio de las minorías, pero sólo aquellos que no representan un cambio estructural, entre ellos lo concerniente al lenguaje.

Entre las grandes discusiones internacionales que surgieron acerca de derechos ciudadanos, individuales, humanos, colectivos, se erigió en el debate el los derechos lingüísticos de las sociedades minoritarias que están en riesgo de padecer el desplazamiento de sus lenguas vernáculas ante la vorágine de las lenguas dominantes en expansión. Un riesgo que tampoco puede eludirse si se toma en cuenta que en el mundo se hablan aproximadamente 5000 lenguas y sólo unas cuantas son las que mantienen una posición privilegiada para su expansión; entre ellas el español. En el caso de México, esta última, aún sin estar oficializada en algún documento, ha sido erigida

como tal y se impone socialmente sobre más de 100 lenguas nacionales en todo el territorio.

La conservación de la lengua vernácula es un derecho colectivo de los grupos sociales porque, como ya se ha dicho innumerables veces, una lengua representa la forma particular de pensamiento de un grupo y una interpretación de la realidad diferenciada de las otras, de clasificar la naturaleza; de concebir al ser humano y las relaciones sociales que lo acompañan. Sin embargo, para poder acceder a la comprensión de los mecanismos sociales en que se desarrollan las políticas del lenguaje (que influyen en las lenguas indígenas) es necesario explicar las relaciones sociopolíticas-históricas en que se construye la planificación, pues si bien, las políticas lingüísticas parecieran centrarse exclusivamente en la planificación del lenguaje, en el campo político que las define se mueven otros elementos que son más importantes para los grupos políticos que el lenguaje mismo. Éste se vuelve sólo estandarte que sale a flote sobre una serie de intereses que competen a los involucrados.

1.1 Apreciaciones de la Política del Lenguaje

Es de interés en este trabajo ahondar en una investigación de las condiciones sociopolíticas que influyen en la lengua. El modelo abordado para el análisis de esta investigación se construye desde la sociología del lenguaje. Metodológicamente se parte de lo social para explicar las condiciones de poder en que se encuentra el lenguaje y no a la inversa, explicar la situación de lenguas en conflicto y después insertarla en un contexto social.

La política del lenguaje se ha explicado continuamente con referencia al Estado o las instancias gubernamentales encargadas de proyectos de planificación lingüística.

Aunque se reconoce que su desarrollo involucra aspectos económicos, políticos y sociales, el énfasis se pone en el sistema educativo y los programas escolares de educación básica. Delimitación comprensible dada la diversidad y complejidad de las relaciones socio-políticas que se presentan en todo el país y la incapacidad de profundizar analíticamente en cada una de ellas, además de que las referencias sobre educación están más acotadas y son más vastas.

Manrique Castañeda señala al respecto: “entendemos por política lingüística la actitud oficial de los órganos de gobierno hacia las lenguas (o la lengua) que se hablan en un país”⁵; Rockwell indica: “la política del lenguaje se lleva a cabo a través de acciones educativas, escolares”.⁶ Para ambos autores, como se observa, la política del lenguaje está estrechamente vinculada con el ejercicio estatal a través de sus instancias de gobierno. Las apreciaciones son correctas si se ve a la política como práctica del Estado y no con una visión más amplia que pertenece a un campo político.

Se entiende que la política del lenguaje guarda una estrecha relación con el Estado porque es éste quien promueve los cambios más drásticos que influyen en la planeación lingüística, pero aquí se encuentra otro problema, la distinción entre política y planificación. Para lograr una separación analítica entre estos dos conceptos es necesario definir qué es *política* y qué es *planificación*. De la primera hay que decir, por ahora –aunque después se explique con más detenimiento, que se trata de un campo donde diferentes grupos se debaten por un *botín*- que el Estado es sólo una instancia del campo político y que en éste hay otros sectores con diversos intereses. Por otro lado, la planificación se puede definir, por ahora, como la objetivación de la lengua, es decir,

⁵ L. Manrique Castañeda, “Clasificaciones de las lenguas indígenas de México y sus resultados en el censo de 1990” en Garza Cuarón, Beatriz (coord), *Políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones / CIICH, UNAM, 1997. P. 40

⁶ E. Rockwell, “Comentarios sobre la política del lenguaje en México” en *Indigenismo y lingüística, Documentos del foro “La política del lenguaje en México”*, México, UNAM, IIA, 1980.

hacer de la lengua un objeto moldeable de acuerdo con los intereses de los grupos que la planifican.

En la misma línea teórica que vincula necesariamente al Estado y la política del lenguaje está García Marcos⁷, autor que se cita aquí justamente porque basa su hipótesis en la imposibilidad de separar ambas categorías. Argumenta que en toda época histórica han existido intervenciones de los poderes políticos sobre las lenguas; entendiendo a los poderes políticos como grupos con suficiente influencia en lo social y que buscan satisfacer ciertos intereses. La política del lenguaje, para el autor, es sólo impulsada desde un poder hegemónico. Y aunque reconoce que otras posturas no hegemónicas intervienen, *se trata de excepciones*. En conclusión, la política lingüística la ejerce el Estado.

En la discusión sobre política y planificación del lenguaje, García Marcos describe dos posturas, por un lado la propuesta de Rotaetxe quien señala la imposibilidad de separar la política de la planificación, ambas diseñadas desde un poder hegemónico; por el otro la de Covarrubias, quien sostiene que la planificación se encuentra subordinada a la política que ejercen distintos grupos.

García Marcos no ve en la discusión un fondo real, le parece que se trata de un problema de énfasis:

La discrepancia entre ambas posturas obedece más que nada al grado de intensidad admitida en esa interrelación, nunca a diferencias de envergadura sobre la existencia de la misma. No podría ser de otra forma si continuamos entendiendo la política lingüística como *las decisiones de los poderes políticos en relación con la misma lengua, tanto en los contextos monolingües, como los que registran contacto entre las lenguas* y, por su parte, catalogamos la planificación lingüística como diseño y aplicación de programas sociales para desarrollar esas decisiones, carecería de sentido una política lingüística sin transcripción concreta en una planificación posterior, de la misma manera que a una planificación no apoyada en

⁷ F. García Marcos, *Fundamentos críticos de sociolingüística*, Madrid, Manuales, Universidad de Almería, 1999.

decisiones políticas de peso no habría más remedio que augurarle un futuro más que incierto.⁸

Aborda del siguiente modo la postura contraria:

Es posible, de manera que recibamos propuestas de planificación lingüística procedentes de grupos políticamente no hegemónicos. En sentido estricto, no estamos ante decisiones políticas refrendadas desde el poder, pero sí ante estrategias políticas alternativas que encuentran en las lenguas uno de sus argumentos operativos más relevantes y que, en última instancia aspiran a convertir en política y planificación efectiva sus reivindicaciones lingüísticas, dentro de un marco más amplio de reivindicaciones sociopolíticas y culturales.⁹

En este sentido, aunque Covarrubias hace ya una primera distinción entre la política y la planificación del lenguaje, entiende la primera como resultado de una relación de poder entre los distintos grupos que la diseñan; cae en el error de considerar que las propuestas de los grupos no hegemónicos “aspiran” a convertirse en políticas, como si la política pudiera reconocerse como tal, solamente en cuanto toma el lugar dominante. Bien, justamente para aclarar la relación entre política del lenguaje y Estado, así como entre política y planificación, es necesario definir lo político. Y es más importante todavía decir que la política no es el Estado, ni ejercicio sólo del Estado.

1.2 El campo de las Políticas del Lenguaje

En México la política que se legitima por las clases dominantes y se promueve como la vía de ejercicio del poder nacional, se enmarca actualmente dentro de la ideología de un Estado soberano, democrático, con distribución de poderes, que se basa

⁸ *Idem* p. 347.

⁹ *Idem* p. 348. El subrayado es mío.

en un sistema jurídico. Y pareciera que su ejercicio se desarrolla sólo dentro de las instancias fundadas para ello, como si otros grupos sociales carecieran de acción política por no ejercerla dentro de la institucionalidad. No obstante que los pensadores de la teoría política clásica no la separaron de la sociedad (Hobbes, Rousseau, Montesquieu),¹⁰ el desarrollo de la Ciencia Política como disciplina social –en busca de un objeto de estudio- privilegió *al Estado* como núcleo de su argumentación, fincándose en autores que le dieron preferencia a esta instancia (Nicolai Maquiavelli,¹¹ Juan Bodín). Así inició la tradición teórica centrada en el análisis exclusivo del Estado y su ingerencia en la política y las formas de gobierno, como si el Estado pudiera explicarse fuera de lo social, o estuviera en otro espacio.¹² Esta concepción difundida ampliamente por la ciencia política es la que hace posible que algunos estudiosos de la política del lenguaje crean que sólo la ejerce el Estado. Pero la política no debiera separarse de la sociedad, puesto que ésta, más que ver con las instituciones de gobierno, tiene que ver con el ejercicio del poder.¹³

Tomando en cuenta lo anterior, no es posible remitir el estudio de la política del lenguaje sólo de frente al estudio de la instancia preferida por la ciencia política (el Estado), dado que el uso del lenguaje es una práctica que está más allá de los edictos gubernamentales; por lo que es preferible apelar a la visión de la sociología política. Se

¹⁰ G. Sabine, *Historia de la teoría política*, F.C.E., México, 1988.

¹¹ N. Maquiavelli, *El príncipe*, México, Ed. Porrúa, 1994.

¹² La ciencia política se remite a esta área, que desde el punto de vista de Marcel Prélôt debería ser denominada con el término de *estadología* para referirse al estudio de “una doctrina del Estado de carácter filosófico, sociológico y místico.” M. Prélôt, *La Ciencia Política*, Argentina, EUDEBA S.E.M., 1997, P. 12. Jean-Pierre Cot dice categórico que la política no es el Estado: “Definir la política por el Estado es caer en el institucionalismo. La ciencia política se reduce al estudio de un conjunto de normas con un substrato social. Es arriesgarse a falsear en análisis, dar la prioridad a lo normativo y a lo organizativo y a explicar los fenómenos sociales por las normas que lo regulan y no a la inversa.” J. Cot, *Sociología política*, Barcelona, Editorial Blume, 1978, p. 18.

¹³ Según Lipset la separación analítica entre la sociedad y el Estado se dio durante la crisis de la Reforma y la Revolución Industrial debido al desmembramiento entre la sociedad y una autoridad tradicional que sacó a la luz la diferencia entre estas dos instancias. En este proceso es que la ciencia política se empeña en explicar los aspectos políticos desde una visión enfocada en el estudio de las formas de gobierno y los poderes legales.

coincide aquí con Leopoldo Valiñas¹⁴ cuando señala que los términos que usa la sociolingüística para referirse a lo social han sido tomados bruscamente de la sociología sin que se haya profundizado en ellos. Y todavía más, parece que han sido insertos en el estudio del fenómeno lingüístico sin reparar en su distinción con los conceptos de la ciencia política.

Al respecto Robert Dowse y John Hughes¹⁵ identifican dos líneas teóricas de la sociología política, la primera con relación a condiciones de orden institucional del Estado y la segunda que versa sobre la utilización y desarrollo del poder. La primera coincide con la postura señalada anteriormente, donde el objeto de estudio basa su análisis en el Estado y su repercusión en la sociedad. La segunda insiste en ver la política como la utilización y desarrollo del poder, un poder que abarca todas las instancias de lo social y no se remite al ejercicio institucional del gobierno.¹⁶

Puede argumentarse que la perspectiva social es muy amplia, pues incluiría casi todo, pero enfocarse sólo a lo institucional sería reducir el análisis a los procesos donde se presentara una estabilidad regular. En momentos de transición o crisis en los órganos de gobierno ¿qué haría la ciencia política? Por la delimitación de su disciplina, los cambios en la organización sociopolítica, por no ser parte del Estado, serían problemas fuera del análisis político.

La definición que ofrecen Dowse y Hughens al respecto es la siguiente:

Para nosotros la política hace referencia al ejercicio del poder en situaciones sociales. Por ello, el estudio de la política se ocupa de la comprensión de todos los problemas relacionados con el poder y con el uso que de él se hace en contextos sociales, de las *cantidades* relativas de poder, de su estructuración y legitimación en el marco de grupos de distintos tipos. (...) Lo que tratamos de hacer es comprender la conducta de poder. (...) Definir la política en

¹⁴ L. Valiñas, *La alfabetización y su problemática: el caso mixe (lo difícil de escribir lo inescrible)*, México, Tesis de maestro en lingüística, ENAH, 1986.

¹⁵ R. Dowse y John Hughens, *Sociología Política*, Madrid, Alianza Universidad, 1975.

¹⁶ M. Douverger también distingue dos enfoques en la sociología política: a) como ciencia de Estado y b) como ciencia del poder. M. Douverger, *Sociología Política*, España, Editorial Ariel, 1972, p. 22.

términos de una clase de acciones, no en términos de un conjunto de instituciones u organizaciones.¹⁷

La perspectiva sociológica que sostiene esta visión de la política se alimentó del pensamiento de Saint-Simón, Proudhon, Marx y Toqueville, quienes dieron preferencia a los aspectos del conflicto social y sus repercusiones en la conformación de la organización social y del Estado. Dado que las instituciones gubernamentales son sólo unas de las tantas instancias sociales de poder, separar al Estado de ellas carece de sentido.¹⁸ La sociología pone el énfasis en los cambios e interacciones sociales que propician las formas de organización y que, por fuerza, implican relaciones de poder. El problema central de la política —según Lipset— es la del consenso y la disensión.

Aquí se entenderá la política como *un campo*, siguiendo la propuesta de Pierre Bourdieu,¹⁹ en la que se le explica como una instancia más de lo social, en donde diferentes posiciones y prácticas se involucran en relaciones de poder y buscan imponer determinados objetivos en un espacio social determinado. Sin embargo, es necesario indicar que no todo tipo de relaciones de poder son relaciones políticas. Pierre Fougeryollas²⁰ se pregunta si el poder del padre en la familia, el del profesor en la escuela o el del funcionario en la administración, son poderes políticos. Ofrece una respuesta clarificadora: la política es una actividad que busca influir sobre lo social de manera global. Un esfuerzo de los individuos que tiende a someter el conjunto de la vida social a ciertos parámetros. En este sentido, su intención es marcar directrices que pauten la forma como ha de manejarse lo social en las redes de organización y

¹⁷ *idem*, p. 22-23.

¹⁸ “Saint-Simon, Proudhon y Marx tomaron partido por la sociedad que, a su criterio, era la estructura que debía ser analizada y asegurada, en tanto que el estado requería una limitación, un control, a cargo de la sociedad o su resuelta abolición. Sus oponentes apoyaban al estado, por ejemplo Hegel y sus discípulos, Lorenz von Stern y otros, quienes creían que la solución —parcial al menos— del problema consistía en subordinar los elementos sociales al estado soberano.” S. Lipset, *op cit.* p. 9.

¹⁹ P. Bourdieu, “Algunas propiedades de los campos” en *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, 1990.

²⁰ P. Fougeryollas, “La crisis contemporánea de la política” en Herry Lefebvre, *La actualidad de la política... idem.*

reglamentación estructurales para un grupo, una comunidad, una región, un país o el mundo en su totalidad. De este modo no toda relación de poder es política si no busca repercutir de manera significativa sobre la sociedad en su conjunto.

La política no es “una”, no se presenta por separado, sino que habría que abordarla, según la propuesta de Bourdieu, como un campo social donde hay muchas políticas. Los campos son espacios²¹ estructurados por posiciones diferentes y donde cada puesto puede ser analizado independientemente de las características de sus ocupantes. Los miembros de cada grupo se manejan bajo ciertas reglas y objetivos que les convienen y hacen frente a otros grupos que sostienen distintos fines:

Pero sabemos que en cualquier campo encontraremos una lucha, cuyas formas específicas habrá que buscar cada vez, entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada, y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir su competencia.²²

En los campos siempre está en juego *algo*, lo que sería una especie de *botín* por tratarse de una ganancia. Pero no siempre el objetivo que se persigue *es* el que parece *ser* el elemento en disputa, en este caso el lenguaje, sino que, el lenguaje es sólo el *objeto* sobre el que la atención se centra, en tanto la disputa real está en otra parte: territorio, ideología, aculturación, estatus, economía, etcétera. Lo que se juega no pertenece a un solo campo, se relaciona también con otros y aunque el juego involucra diferentes intereses en torno a uno, a los agentes sociales les concierne interferir de manera más amplia en otros como estrategia para cumplir los objetivos del que parece ser su interés particular.

Para que funcione un campo —apuntala Bourdieu- es necesario que algo esté en juego y que haya gente dispuesta a jugar. La estructura de éste depende del estado de las

²¹ En el capítulo dos se definirá cómo se aborda en este trabajo el concepto de espacio, ya aplicado al análisis de los espacios yaquis.

²² P. Bourdieu *idem*.

fuerzas involucradas en la disputa. Dependiendo de estas fuerzas será la tensión de cada campo tomando en cuenta la presión que cada uno de los grupos ejerza para su beneficio. Por supuesto, quienes están mejor parados dentro del mismo, marcan las reglas a seguir y es justo entonces cuando los menos favorecidos buscan mecanismos para solventar, transformar o eliminar esa presión y obtener beneficios para sí.

Observar la política desde este punto de vista permite englobar dentro del concepto a las diferentes manifestaciones políticas llevadas a cabo al margen de la legalidad: la guerrilla, la resistencia, la huelga, etcétera. De este modo, puede quitársele a la definición “de práctica política” el sentido que ahora se le ha pretendido dar: dentro de la civilidad y la legalidad. La práctica política, entendida como está última, limita el análisis de las relaciones de poder, por tanto, debe ser vista como una manifestación social o individual que busca consolidar o destruir las relaciones de poder que influyen en el orden de la sociedad. Se debe especificar esto porque se ha llegado al exceso de relacionar tan estrechamente lo político con el Estado —“democrático” sobre todo- que a las acciones políticas al margen de esta instancia se les denomina anti-políticas,²³ como si lo político estuviera restringido a una sola forma de manifestación.

Una vez explicado el campo de la política se entiende porque la posición de García Marcos, descrita más arriba, es errada cuando la remite al Estado únicamente. Para García Marcos el poder sólo pertenece a los grupos hegemónicos y son los únicos capaces de realizar prácticas políticas. Ahora bien, señala que *es posible* que se presenten propuestas alternativas. *¿Es posible o es necesario*, si tomamos en cuenta que para que exista el juego político se requiere de un campo donde haya personas dispuestas a jugar y que busquen impulsar e instrumentar sus demandas? *¿En qué caso no pasa esto?* La planificación del lenguaje es siempre resultado de una lucha de

²³ N. Lechner, “El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos” en Rosalía Winocur, *Culturas políticas a fin de siglo*, México, Juan Pablos Editores/FLACSO, 1997, Pp. 15-50.

posiciones entre grupos que reivindican alguna(s) lengua(s). Es imposible pensar la política del lenguaje sin que existan grupos que realicen prácticas no conciliables o medianamente negociables. Si no fuera así, ¿para qué imponer una política donde no hay resistencia y para qué hacer reajustes en las políticas y planificación del lenguaje dónde no hay demandas? Sería absurdo.

Una política, como se señaló, no viene sola, está siempre de frente a otras que le compelen. Hablar de políticas del lenguaje es hablar de más de dos que se debaten entre sí por obtener la ganancia en un mismo espacio social.

3.1 El Lenguaje en la Encrucijada del Poder Social

Son tres los pensadores que se retomarán aquí para el acercamiento teórico-metodológico en el análisis del lenguaje: Pierre Bourdieu, la perspectiva lingüística de Antonio Gramsci, rescatada por Antonio Paoli y la propuesta analítica de Valentín Voloshinov. Las tres cumplen con una orientación metodológica ambiciosa; se plantean como principio explicar las relaciones entre estructura objetiva y subjetividad. Bourdieu analiza esta relación a partir de la crítica a la separación epistémica en la construcción del objeto sociológico, argumentando como limitante la fractura entre objetivismo y subjetivismo (o enfoque fenomenológico) para la comprensión de los fenómenos sociales. En su empeño construye el concepto de *habitus* que relaciona el papel de la historia en la conformación de subjetividades sociales concretizadas en la práctica social e individual cotidiana presente. Para Bourdieu la subjetividad hecha *habitus* cumple la

función de dar permanencia a las prácticas pasadas en prácticas sociales actuales que refuerzan el habitus y reproducen el estado de condiciones sociales y económicas objetivas.²⁴ Sin embargo, las innovaciones son posibles gracias a que en los campos sociales siempre se encuentran en disputa agentes con intereses diferentes que exigen su inclusión en la toma de decisiones.

Para Gramsci la relación entre estructura objetiva, superestructura y praxis es posible gracias al *sentido común* que la sociedad desarrolla como consecuencia de un proceso histórico-social. En este proceso la conformación de un bloque histórico (la situación socio-política-económica de un Estado cuya condición se erige como si fuera hegemónica) hace posible la conformación de una superestructura que influye en la infraestructura y la reproducción de los estados de conciencia.²⁵ Por tal motivo el papel de los intelectuales en el proceso de cambio social es trascendente para reconfigurar o dar permanencia a las conciencias hegemónicas, por tanto, éstos apuntan a una transformación del *sentido común* social con el fin de incidir en las condiciones infraestructurales. Los intelectuales se conciben y son concebidos como los detentadores de un saber que está por encima del sentido común, *el saber objetivo y verdadero*, por ese motivo su opinión influye de manera determinante en las directrices del orden social.

En Voloshinov se encuentra un enfoque que explica los fenómenos lingüísticos, al igual que Gramsci, desde una perspectiva marxista. Para Voloshinov la *ideología* es resultado de las condiciones superestructurales condicionadas por las bases económicas. La ideología es, a su vez, la que determina las significaciones del lenguaje. Todo signo, dice Voloshinov, es ideológico. De las tres propuestas señaladas, la construcción teórica

²⁴ P. Bourdieu, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus Humanidades, 1991.

²⁵ A. Paoli, *La lingüística en Gramsci, Teoría de la comunicación política*, México, Ediciones Coyoacán, 2002.

de Voloshinov es la que más ha retomado el lenguaje para explicar la relación entre ideología, estructura y subjetividad con el fin de interpretar la realidad social.²⁶

Con base en las teorías anteriores, aquí se hace referencia a la lengua como el código recreado social e históricamente, que es presentación²⁷ y vehículo de comunicación, que condicionado por referentes transmitidos socio-históricamente, conceptualiza la subjetividad y la realidad objetiva. Conjunto de procesos que codifican y decodifican las presentaciones. La lengua entendida así es objeto de manipulación en su contenido semántico por intereses ideológicos de grupo, pero además es valorizada con base en construcciones ideológicas que las dotan de estatus. La superestructura, la cual dialécticamente se refuerza con el interés de perpetuar la estructura socio-económica-cultural, se sirve del lenguaje haciendo de éste un objeto al servicio de la hegemonía nacional.

La lengua es *ideología*, ésta permite la permanencia de las prácticas sociales en una continuidad que recrea el habitus social. Estas referencias a la subjetividad no están fuera del interés político, por tanto, el lenguaje, el que se planifica por los grupos hegemónicos, ha sido reglamentado o normatizado para cumplir con el objetivo de reproducir el estado de la realidad social que les conviene.

El aspecto común en Gramsci, Bourdieu y Voloshinov es romper con la concepción monopólica que concibe a la lengua únicamente de manera sistémica, que la describe como una estructura independiente de la sociedad y cuyas reglas de transformación o variabilidad son intrínsecas. Sobre todo en Gramsci y Voloshinov el interés se centra en construir explicaciones del funcionamiento de sistemas lingüístico-culturales a partir de la conformación del sentido común o de la ideología. La lengua,

²⁶ V. Voloshinov, *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.

²⁷ Husserl ve como la base de la comunicación y del lenguaje las formas de presentación: imagen mental, “emparejamiento que une un dato actualmente presente con otro que no lo está”, signo, símbolo, marca e índice. Cfr. M. Algarra, *Teoría de la comunicación: una propuesta*, Madrid, Tecnos, 2003, Pp. 75-87.

diría Gramsci “es un conjunto de tendencias conceptuales” y Voloshinov que “todo signo es ideológico”, por tanto la lengua es conceptualización de la realidad pero como presentación manipulable cuyo contenido semántico no está absuelto de las redes de poder.

Sin embargo, se caería en una contradicción si se sigue diciendo aquí que toda lengua es manipulada única y exclusivamente por la hegemonía, sin explicar a qué se hace referencia con ello y se deja sobrentender como una característica de poder exclusiva de la estructura del Estado. Por hegemonía se entiende en este trabajo las relaciones que al interior de una nación, dependiendo del nivel de desarrollo de las condiciones de su unidad, se debaten cuando “surgen uno o varios aparatos de hegemonía que pugnan por dirigir y controlar todo aquel bloque del pueblo-nación.”²⁸ En este sentido, es posible hablar de diversos niveles de hegemonía: mundial, nacional, territorial, regional o local, debatiéndose por el control o ingerencia de dominio sobre las demás.

Las políticas del lenguaje no son monopolio de las instancias de gobierno. El sentido común, como refiere Gramsci; “está hecho de tendencias filosóficas y tradicionales que han llegado fragmentadas y dispersas a la conciencia de un pueblo.” De igual modo la ideología es una concertación de significados aceptados y reproducidos socialmente, pero que se reinterpreta y promueve desde la posición de poder de cada nivel hegemónico. Y aunque la hegemonía nacional manipule el sentido semántico del lenguaje, sus restricciones llegan hasta donde le es posible a través de sus instancias de representación y hasta donde permiten los otros niveles hegemónicos.

En la vida cotidiana el habitus pone en práctica concepciones de diversos saberes que pertenecen a diversas culturas, subalternidades y lenguas. Estas

²⁸ A. Paoli, *op cit* p. 28.

apresentaciones, conformadas por el habitus en cada cultura, subalternidad y lengua, se externalizan en una praxis lingüística, a la que aquí denominamos habla.

Tenemos entonces que las políticas del lenguaje son algo más complejo que la simple normativización lingüística por las instancias de gobierno.

Enrique Hamel,²⁹ de los pocos autores que convocan a hacer investigación de las políticas del lenguaje tomando en cuenta los elementos de poder que juegan en un espacio social, parece que pierde esta visión cuando apoya la propuesta de clasificarlas en dos partes:

- A. Política del lenguaje externa: que se refiere al papel de cada lengua, es decir, sus usos y funciones en un contexto multilingüe,
- y,
- B. Política del lenguaje interna: que analiza la intervención sobre las normas gramaticales, la codificación, estandarización y la elaboración de alfabetos y vocabularios.

Tal separación pierde sentido si se toma en cuenta que toda selección de un corpus es una selección ideológica afirmada desde un grupo de poder que ha hecho consciente la función de la lengua. La intervención sobre las normas gramaticales, la codificación, etcétera, no es posible explicarla fuera de un contexto social, ya que los procesos que buscan interferir en la lengua son producto de relaciones sociales, sobre todo, si se toma en cuenta que quienes ejecutan estas tareas son actores con ciertos intereses que se debaten en el campo político. Dentro del marco teórico-metodológico que aquí se expone, ambas pertenecen al campo de las políticas del lenguaje, pero el inciso B está además vinculado a la planificación del lenguaje por perseguir fines determinados que lo reglamentan.

²⁹ Enrique Hamel, "Políticas y planificación del lenguaje: una introducción" *Iztapalapa*, año 13, No. 29, Enero-Junio, México, UAM-I, 1993: "Una de las principales limitaciones en la concepción de lo político reside, a mi modo de ver, en la reducción de sus objetos a las medidas explícitas implementadas por instituciones autorizadas. Olvidan o ignoran que las medidas de mayores consecuencias suelen ser, por lo general, aquellas que orientan un conjunto de fuerzas sociales y que funcionan muchas veces a espaldas de los afectados", p. 18.

Las políticas del lenguaje son más amplias que la planificación del lenguaje. Por esa razón no es posible hablar de *una* política del lenguaje porque se trata de un campo social, las políticas no son visibles, en cambio la planificación es objetivación de la lengua desde una posición del campo. La planificación es la práctica consciente de cambios lingüísticos. Con ésta se hace de la lengua un objeto que puede estandarizarse, normativizarse, oficializarse, legislarse; imponerse como lengua de instrucción, de impresión, etc. Al respecto, Kloss³⁰ señala dos formas de planificación: la de status que hace referencia a la adopción de una lengua como oficial, nacional o para la educación, y la planificación del corpus relativa a la elaboración de alfabetos, la estandarización y la aplicación o creación de vocabularios. Ambas formas, sin embargo, no están fuera de las relaciones de poder.

Ahora bien, es interesante la propuesta de Bourdieu³¹ cuando desarrolla el término de *mercado lingüístico* para referirse a la valoración social que se le da a los discursos y al precio que se les asigna como “moneda de intercambio” en la interacción social dentro de un mercado que se maneja con reglas determinadas. Es decir, no todas las lenguas, ni todas las variantes de las lenguas, tienen el mismo estatus social, sino que están dentro de un campo donde algunas son reconocidas como de mayor jerarquía, toda vez que existe “gente” que quiere defender su valor como poseedora de un capital lingüístico determinado. Defender este valor y asegurar su estatus permite la obtención de ganancias al grupo social que las promueve a través del fomento de determinados programas educativos, la impresión de determinados textos, la exposición de ciertas opiniones, etcétera.

En el mercado lingüístico, sin embargo, hay una competencia que se opone al monopolio de la planificación lingüística y justo por eso, las relaciones de fuerza se

³⁰ Cfr *idem*

³¹ P. Bourdieu, “El mercado lingüístico” en *Sociología y Cultura, op. cit.*

enfrentan por obtener las ganancias para alguna de ellas. Dentro del campo de las políticas del lenguaje no sólo se juega el derecho de hablar la propia lengua sino también el estatus de la misma dentro de un mercado lingüístico donde la parte dominante procura obtener el mayor estatus. Por supuesto, como en el caso de cualquier producto, la lengua está dentro de una serie de elementos sociales que van más allá de sí, e implica además de la búsqueda de mayor estatus social, la identificación de sus hablantes con un alto nivel educativo y económico o de pertenencia a cierto grupo.

De este modo, la política del lenguaje es *un* estira y afloja de relaciones de poder donde se presentan propuestas, imposiciones y resistencias de los grupos involucrados, debatiéndose en un mercado lingüístico. Justamente dentro de esta lógica de mercado es que señalo el *uso* de la lengua, la *praxis* de la lengua. Interesa aquí el *uso de intercambio* de una lengua, es decir, qué lengua o variante de una lengua se selecciona para hablar, instruir o dictar discursos en una determinada interacción social o planeación lingüística. Ante un panorama de fuerzas que se debaten por la ganancia del mercado lingüístico habría que señalar con qué lengua se negocia, qué lengua se pone en escena y por quiénes. Por otro lado, hay que decir qué motiva el uso de una lengua o de alguna variante en un determinado contexto.

Las lenguas como elementos de *intercambio* dotan socialmente de algún tipo de estatus a los hablantes, pero las lenguas no juegan solas con valor propio, sino que se valoran de acuerdo a las actitudes que se mantienen para posicionar socialmente al grupo que las habla. Las actitudes lingüísticas son las posiciones subjetivas, individuales o grupales, positivas o negativas, hacia las lenguas, que los sujetos desarrollan a partir de la valoración que se da a sus hablantes según su jerarquía social (a través del estatus asignado por construcciones ideológicas o identitarias) y éstas condicionan las prácticas lingüísticas, es decir: decidir hablar o no una lengua,

aprenderla o discriminarla, pero que en el fondo representan las valoraciones de estatus que un grupo social mantiene de frente a otros con los que interactúa en una sociedad diversa.

Las relaciones sociales asimétricas de los grupos con diferentes lenguas, las políticas lingüísticas, la planificación del lenguaje y las ideologías condicionan estas actitudes, pero al mismo tiempo, en un proceso dialéctico, las actitudes condicionan a las otras. Como señalara Voloshinov: *La conciencia individual es un hecho ideológico y social.*³²

El funcionamiento del mercado lingüístico y las actitudes lingüísticas pueden observarse de manera más evidente en los espacios donde la situación lingüística presenta contextos sociales con diferentes lenguas en contacto. Como indica Yolanda Lastra, el bilingüismo es resultado de ese contacto: “se considera que dos o más lenguas están en contacto cuando las mismas personas las usan alternativamente. Los individuos que las utilizan constituyen el sitio del contacto. La práctica de usar dos lenguas alternativamente se llama *bilingüismo*.”³³ Este contacto o bilingüismo no puede dejar de analizarse sin tomar en cuenta las relaciones políticas más amplias que se desarrollan en derredor de la situación lingüística.

Para la hegemonía estatal, las lenguas minoritarias representan un problema, argumentando la desintegración de la identidad nacional, por lo que se justifica la planificación, que casi siempre es para expandir la lengua hegemónica nacional, como una necesidad para “combatir” la incompreensión y la “desintegración”, aunque en realidad, lo que se busca en el fondo, es la aculturación de los grupos étnicos minoritarios y su integración a la estructura y al sistema de producción nacionales. En

³² V. Voloshinov, *El marxismo y la filosofía del lenguaje (los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje)*, Madrid, Alianza Editorial, 1992, p. 36.

³³ Y. Lastra, *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*, México, COLMEX, 2003, p. 172.

cambio para los grupos hegemónicos locales, sobre todo los intelectuales de las comunidades, el bilingüismo representa una amenaza a la identidad del grupo, toda vez que la lengua vernácula puede ser desplazada. La lengua vernácula, -concepto que se retoma siguiendo a Lastra como “la lengua nativa no estándar de una comunidad lingüística”³⁴- es objetivada por ciertos grupos de poder que *desde* o *en nombre de* las comunidades minoritarias buscan también planificarla.

No obstante que en el campo político se debatan todos los elementos antes señalados, en las comunidades el bilingüismo se desarrolla y práctica a partir del habitus del grupo, sin que se tenga conciencia de la problemática lingüística, pues las dos lenguas en contacto forman parte de las presentaciones de la realidad. Lo que no niega, sin embargo, la posibilidad, casi indiscutible, de que la hegemonía lingüística dentro de las comunidades indígenas tenga una posición diferente al del resto de la nación. En algunas comunidades indígenas que hablan una lengua vernácula, ésta es la que mantiene la hegemonía en el territorio, sobre todo si los espacios identitarios se mantienen. En ese sentido se reafirma lo que se dijo aquí desde un principio, que en el campo de las políticas del lenguaje juegan quienes están dispuestos a jugar y a seguir las reglas.

³⁴ *Idem* p. 33.

Capítulo DOS: El habitus y las prácticas lingüísticas en las comunidades yaquis

Es disputa (no leve) entre los nativos de este idioma si se pueda reducir a reglas su enseñanza. Niéganlo los más, con la experiencia de varios Artes que se han escrito, y ninguno de ellos, dice, ha podido darles a su total perfección en el idioma al individuo que por ellos se ha dirigido. Dicen que los indios en lo primitivo de este idioma no tuvieron reglas, ni Arte para hablarlo, ni a la presente observan método en su locuela, pues siempre han hablado y hablan sin saber por qué regla.

Reglas de ortographía, diccionario y arte del idioma othomí (México, 1767).

2.1 Conformación del Habitus Lingüístico de los Yaquis: Concepción

Histórica

Las relaciones políticas que se establecen en una sociedad son consecuencia de las relaciones de poder social constituidas a lo largo de su trayectoria histórica. Relaciones, a su vez, imposibles de separar de las condiciones estructurales que le dan origen: relaciones institucionales, económicas, productivas, etcétera. Las condiciones lingüísticas actuales son sólo otra de las resultantes de este proceso. Los yaquis, como todo grupo social, conformaron una ética política histórica que rige sus prácticas sociales. Bourdieu señala que el habitus, al igual que las prácticas sociales, dan continuidad a la ética, las mentalidades y las concepciones del mundo. Subjetividades que hacen posible la permanencia de la estructura más objetiva de la sociedad.¹ Por tal motivo, el español o lengua castellana, no significa para los yaquis un código lingüístico desconocido. Aunque la situación debió ser diferente en los primeros encuentros, en que los misioneros jesuitas ingresaron a las comunidades yaquis. En ese sentido, el ingreso

¹ P. Bourdieu, *El sentido práctico*, op cit.

de los misioneros, quienes después reorganizaron en ocho comunidades a los yaquis, no significó sólo la entrada de nuevos medios y modos de producción que transformarían la vida social de los yaquis, sino el ingreso de formas de percepción del mundo y de nombrarlo.² Pero el interés fundamental de los misioneros no estaba puesto en el lenguaje, éste estaba dirigido en dos cuestiones: la concentración y monopolio del control de la producción, para lo que era necesario establecer pueblos sedentarios, y, por otra, la evangelización. Dos condiciones necesarias para financiar la expansión de las misiones más hacia el norte. Por tal motivo, el aprendizaje de la lengua *jiak* por parte de los frailes, no significó un obstáculo, era más fácil aprender la lengua vernácula que enseñar castellano o náhuatl a más de 30 000 indígenas.³ Brice señala que en este período algunos pueblos indígenas, entre ellos los yaquis y los mayas yucatecos, opusieron resistencia a la instauración de escuelas, negándose los padres a enviar a sus hijos,⁴ lo cual interpreta como una negativa indígena a la idiosincrasia y lengua españolas, sin embargo, si se toma en cuenta que los yaquis ya se habían visto forzados a adaptarse a creencias religiosas cristianas, en realidad a lo que se oponían no era al aprendizaje de la lengua sino a la adopción del sistema escolar, el cual no se veía como un referente cultural cercano ni práctico, pues el conocimiento de la lengua no era necesario y, en todo caso, se podía adquirir fuera de la escuela. En esta etapa el español debió aprenderse casi exclusivamente por aquellos yaquis cercanos a los frailes y en

² Según E. Spicer, los yaquis fueron quienes solicitaron el ingreso de los misioneros jesuitas a sus comunidades y no sólo por el interés de adoptar nuevas formas productivas: “Evidentemente los yaquis amigos querían que de esta visita resultara algo, algo permanente que para entonces llevaban varios años pensando. Estaban interesados en las ventajas prácticas que habían visto en las regiones de los ríos Fuerte y Sinaloa, ganados, cabras y otros animales domésticos, nuevas formas de cultivo y nuevos productos agrícolas como el trigo y los duraznos. Pero también estaban interesados en las nuevas enseñanzas: tenían plena conciencia de los nuevos rituales iban con la nueva agricultura.” E. Spicer, *Los yaquis. Historia de una cultura*, México, UNAM, 1990, Pp. 17.

³ Ignacio Almada dice que cuando Andrés Pérez de Rivas llegó al territorio yaqui contó alrededor de 80 rancherías que sumaban 30 000 almas y que ya para 1623 los jesuitas habían bautizado a casi 30 000 yaquis y habían convencido a los principales para congregarse en pueblos a la población y construir iglesias ahí. I. Almada, *Breve historia de Sonora*, México, FCE/COLMEX, 2000. p. 56.

⁴ S. Brice, *La política del lenguaje en México*, México, INI, 1992, p. 62.

especial los “temastianos”⁵, quienes dada la mínima presencia de novohispanos en el territorio, aprendieron también el latín para auxiliar a los jesuitas en el adoctrinamiento. El contacto extensivo entre hablantes de español y lengua *jiak* también se vio limitado por las relaciones de fuerza que sostenían los misioneros con los habitantes de los presidios y fuertes, pues los primeros se oponían a una mayor intervención de estos últimos, argumentando la protección de los indígenas del deseo de explotación que, en su provecho, pretendían hacer los colonos seculares. El dominio de la lengua *jiak*, por parte de los jesuitas fue un recurso que usaron para aislar a las comunidades indígenas de sus competidores productivos. Esto no deja fuera, sin embargo, que durante los siglos XVII y XVIII realizaron registros de la lengua vernácula, la aprendieron y elaboraron vocabularios y gramáticas en la lengua indígena.⁶

Estos datos muestran que las prácticas lingüísticas no pueden analizarse fuera del contexto social que les dio origen. Pues los yaquis al verse orillados a ceñir sus prácticas cotidianas a un nuevo tipo de organización social también experimentaron la modificación de sus referentes culturales, proceso que, además, debió ser largo y complejo, pero que, de cualquier modo, fue marcando un habitus en la cosmovisión yaqui. El cual se fue construyendo no a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje del español de manera planificada sino como práctica social, referencial, comunicativa e interactiva. En este sentido, hablar de la adaptación de nuevos patrones culturales y productivos, necesariamente debe incluir la inclusión de léxico castellano a la lengua *jiak* para nombrar objetos, prácticas y elementos culturales para los que no había léxico en lengua vernácula.

⁵ “Temastianos” es el referente de la lengua *jiak* con que los yaquis denominan a los maestros tradicionales que detentan el saber de la tradición religiosa. Estos se originaron como ayudantes de los misioneros en las tareas de evangelización y actualmente los herederos de estos cargos continúan dirigiendo los rituales yaquis.

⁶M. L. Acevedo Conde e I. Aguilar Medina, entre otros, “Antecedentes históricos de la educación indígena en México” en *Educación Interétnica*, México, INAH-CNCA, 1996, p. 19.

De cualquier forma, hablar de “la lengua *jiak*” como sistema autónomo y ajeno a la interferencia de otras lenguas, es una falacia (como en todas las lenguas). La lengua como sistema, en el sentido de Ferdinand de Saussure⁷ sólo se construye a manera de concepto analítico que bien podría ser calificado de *tipo ideal* en palabras de Max Weber. Sostener que la lengua *jiak* se mantuvo inmune a las interferencias es negar la variabilidad lingüística que debió presentarse, primero, por los diferentes dialectos que debieron hablarse, y, después, por el contacto con hablantes de otras lenguas de la región.

La adopción del español como segunda lengua se incrementó, según asegura Spicer, tras la expulsión de los jesuitas de la Nueva España. El trabajo en las empresas agrícolas obligó al contacto con el español, pero además reestructuró las jerarquías y las relaciones sociales al interior de las comunidades yaquis. Las nuevas condiciones estructurales orillaron a los yoemes a aprender el castellano y al mismo tiempo a comprender el funcionamiento del sistema social de los invasores como una estrategia que permitiera la sobrevivencia. Las prácticas sociales y productivas a las que obligó la otredad forzaron la asimilación del español. Este aprendizaje permitió a los yaquis incrementar su ingerencia en los demás grupos étnicos de la región.⁸ Y aunque no se puede afirmar que el aprendizaje del español haya sido un acto consciente por parte de los yaquis para lograr una mayor ventaja política sobre los demás grupos y una mejor posición de negociación con los novohispanos, habría que rescatar lo que Gramsci conceptualiza como *sentido común*:

Significa ello que un grupo social tiene su propia concepción del mundo, aunque embrionaria que se manifiesta en la acción, y que, cuando irregular y ocasionalmente... por razones de sumisión y subordinación intelectual, toma en préstamo una concepción que no es la suya, una concepción de otro grupo social, la afirma de palabra y cree seguirla, es porque la sigue en ‘tiempos normales’ es decir,

⁷ F. Saussure, de, *Curso de lingüística general*, Méxic, Origen/Planeta, 1985.

⁸ E. Spicer, “El problema yaqui”, *América Indígena*, No. 4, Vol. V, México, D.F. Oct-1945, p. 274.

cuando la conducta no es independiente y autónoma, sino precisamente sometida y subordinada. He aquí por qué no se separa la filosofía de la política, y por qué se puede demostrar, al contrario, que la elección de la concepción del mundo es también un acto político.⁹

Y en este sentido, algunos yaquis adaptaron las características de la cultura que los novohispanos obligaron, entre ellos la lengua; cultura que los yaquis tuvieron que asimilar para poder enfrentar en mejores condiciones los embates de la expansión colonizadora. Las imposiciones que modificaron las condiciones estructurales orillaron a la transformación de las prácticas productivas, sociales y lingüísticas de los yaquis. Por lo que las prácticas políticas yaquis se vieron alteradas y se forzó a la creación de nuevos modos de organización social que hicieran posible la resistencia. Ante este panorama el *habitus* se transformó con las prácticas que exigía el enfrentar el momento histórico. El aprendizaje de la lengua española jugó aquí un papel trascendente en la adopción de nuevos referentes. Paoli señala, siguiendo a Gramsci que: “El sentido común se desarrolla y define en interacción con el ordenamiento de la vida social. La adhesión o repudio de una alternativa política, reestructuran el pensamiento, reformulan sus modos de operar.”¹⁰ Reestructuración que no sólo puede concebirse como transformación de prácticas si se toma en cuenta, como dice Voloshinov, que todo signo es ideológico.¹¹ La comprensión de los mecanismos sociales de los vecinados y el aprendizaje de su lengua, reestructuró su concepción del mundo.

Estas concepciones del mundo, que implicaron reestructuraciones ideológicas, no pueden ser vistas como una ejecución de *poder total*¹² por parte de los grupos en el

⁹ Cfr. A. Paoli, *La lingüística en Gramsci, Teoría de la comunicación política*, México, Ediciones Coyoacán, 2002. P. 26.

¹⁰ *idem*. P. 26.

¹¹ V. Voloshinov, *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.

¹² Por poder total se entiende aquí como sinónimo de lo que Michael Foucault señalara como *relaciones de capacidad*, en las cuales el sujeto sometido carece de toda voluntad sobre su conciencia, sus actos y sus deseos, a diferencia de las relaciones de poder en las que todos los sujetos mantienen un margen de decisión y de ejecución del poder.

poder estatal. La historia de los yaquis muestra diversos momentos en que las concepciones ideológicas hegemónico-nacionales fueron adoptadas para realizar demandas propias, tal es el caso de la lucha contra el Estado de Occidente por el reconocimiento de independencia de la Nación Yaqui, cuando Juan Banderas retomó los símbolos patrios que habían funcionado para iniciar el movimiento de independencia nacional frente a la Corona Española. Elementos incorporados con la idea de obtener los mismos resultados triunfantes que representó en la independencia mexicana. Pues se puede ver que aun cuando la Virgen de Guadalupe y el emperador Moctezuma son símbolos que se comenzaban a proyectar como parte de la identidad nacional, Banderas, paradójicamente, los usó para reclamar la independencia de la cultura yaqui. Lo que se está señalando aquí es que la lengua castellana no entró *sola* a “desplazar” la lengua *jiak*, sino que se trató de todo un proceso de integración conceptual.

Las históricas luchas de los yaquis, en los últimos años del siglo XIX, tenían como demandas específicas el respeto y restitución total de su territorio, de frente a la constante invasión y despojo, pero esto no indica que dentro de los dominios de la comunidad los yaquis no experimentaran cambios estructurales, pues en los periodos de pacificación las relaciones de negociación comercial eran constantes entre mestizos y yoemes. Había una constante movilización de fuerza de trabajo. Los trabajadores que acudían a las haciendas españolas tenían constante contacto con el español y con las formas de vida mestizas y española. Estos contactos permitieron la adquisición del español y una mayor comprensión de la cosmovisión hegemónica.

De lo antes dicho no se debe descartar, sin embargo, el papel que juegan las reorientaciones de la estructura objetiva a partir de los procesos históricos, pues si bien los yaquis que mayor contacto tuvieron con el español fueron los que se avecindaron en las colonias que se fundaron en Hermosillo: La Matanza, Las Pilas, El Mariachi y El

Ranchito, debido a la necesidad de encontrar empleo en haciendas donde se trabajó al lado de mestizos y bajo la dirección de novohispanos;¹³ los yaquis que menor contacto tuvieron con el castellano fueron los que permanecieron en periodos de guerras y de paz asentados en su territorio o escondidos en la sierra. Por lo que no se puede hablar de un proceso homogéneo en la situación lingüística. La relación entre estructura y superestructura es importante, principalmente porque los grupos que más rápido sufrieron el desplazamiento de su cultura y de su lengua fueron justamente los que vieron intervenido de manera definitiva su territorio, se vieron obligados a cambiar radicalmente de modo de producción y se adaptaron más temprano a la cosmovisión hegemónica nacional. No es una casualidad que los yaquis de Hermosillo fueran los primeros en experimentar el desplazamiento de la lengua vernácula, aunque ese proceso llevara un poco más de un siglo. La característica particular de los yaquis del territorio tradicional es que adoptaron, a diferencia de los mayos y otros grupos regionales, una actitud contestataria hacia las políticas integracionistas y homogeneizadoras; unos escondiéndose y otros aprendiendo nuevos mecanismos de adaptación a la lucha política. Justamente los yaquis que más conservaron la lengua vernácula fueron aquellos que se mantuvieron alejados del contacto con la cultura hegemónica nacional, mientras que aquellos que se integraron a las haciendas para huir de las guerras, tuvieron que ocultar su identidad y su lengua para no ser asesinados o extraditados, sobre todo en el período de la deportación de yaquis a Valle Nacional y Yucatán en las primeras décadas del siglo XX, como represalia del gobierno federal por la oposición a sus proyectos nacionales. Al retorno de la diáspora, los yaquis reintegrados a las poblaciones

¹³ Cfr J. Urquijo Durazo, *La lengua yaqui en Hermosillo. Perspectivas de un proceso de desplazamiento lingüístico en una zona urbana*, Universidad de Sonora, Tesis de Licenciatura en Lingüística, 1989.

tradicionales eran bilingües, e integraron otros elementos a su cultura que después se hicieron propios.¹⁴

Hasta aquí se puede observar que las relaciones de poder que condicionaron la situación lingüística hasta las primeras décadas del siglo XX nada tienen que ver con las políticas educativas y sin embargo influyeron de manera importante en las prácticas lingüísticas e ideológicas, no de manera homogénea para toda la población indígena, pero sí de forma sustancial en la percepción de la realidad social, al menos en el caso de los yaquis.

No se puede hablar de la sociedad yaqui, como de ninguna, de una sociedad homogénea; aunque el habitus conformado históricamente traza prácticas regulares, éstas pueden prestarse a innovaciones por distintos grupos dependiendo de sus prácticas en los procesos históricos. El habitus de los yaquis indica que, independientemente de la práctica histórica de cada grupo, ya fuera ésta como rebeldes armados, exiliados en la sierra, trabajadores en Hermosillo, desterrados en Arizona o “mansos” en el propio territorio, los yaquis tienen conciencia de que son miembros de una misma comunidad, comunidad imaginaria que se construye por la identificación de elementos comunes, pero también por la contrastación con la otredad que los nombra y los define como

¹⁴ Moctezuma anota: “Cabe mencionar que algunas familias sobrevivieron en la sierra del Bacatete y en otros lugares de Sonora durante el tiempo que duró la diáspora yaqui. El aislamiento les permitió seguir utilizando la lengua materna en todas sus interacciones, al no verse sujetos a los cambios que le exigían a los que estaban en contacto con los mestizos y se veían en peligro de ser deportados o asesinados. Otro número importante volvió a hablar la lengua después de ser capturados y enviados a las fincas del sur, aunque cabe señalar que una gran cantidad, sobre todo mujeres y niños, era monolingües. Así, aunque en varias ocasiones las familias se veían separadas, al ser enviado cada individuo a diferente lugar de trabajo, la gran cantidad de deportados permitió reintegrarse como grupo étnico. Al trabajar en las fincas henequeneras los yaquis continuaban hablando la lengua entre ellos y organizando algunas ceremonias rituales, especialmente las que se refieren a los ritos de defunción y a los relacionados con la cuaresma, lo que por supuesto llevaban a cabo en lengua materna. Muchos deportados regresaron finalmente a los valles, trayendo consigo sus antiguas tradiciones y su lengua materna, aunque junto con ellas venían el español y nuevos elementos culturales.” J. L. Moctezuma, “Procesos históricos en la dinámica del desplazamiento lingüístico del yaqui y el mayo frente al español II (siglo XIX y Porfiriato)” *Memoria del XXIII Simposio de historia y antropología de Sonora*, Instituto de Investigaciones Históricas/UNISON, Sonora, México, 1998, pp. 65-80.

tales.¹⁵ Y en este sentido, la diferenciación de la práctica social no les negó socialmente el hecho de ser reconocidos como yaquis, pero creó una subjetividad diferenciada que, en el caso de algunos sectores, con el refuerzo de la ideología hegemónica nacional permitió que unos grupos se alienaran más apresuradamente que otros a las prácticas homogenizadoras, o bien, adaptaran con mayor ahínco los elementos de la cultura nacional. Esto promovió la reestructuración de la composición social en los pueblos yaquis y llevó a que se fundaran en las primeras décadas del siglo XX diferentes colonias identificadas por la práctica social histórica de sus ocupantes. Por ejemplo, los pueblos donde se asentaron los yaquis que participaron activamente en la Revolución Mexicana se instalaron en el barrio “El Aguilero” en el poblado tradicional de Pótam, uno de los espacios donde actualmente el español es la lengua dominante y los referentes culturales de la nación mexicana se han adoptado con mayor impacto, al grado que son pocos los hablantes de lengua *jiak*. El mismo caso puede verse en Estación Vítam donde, tras la pacificación y la restitución del territorio, se asentaron en ese lugar los poderes estatales y las instituciones de la estructura económica nacional. La continua interacción con funcionarios, empelados y vecinados en el mismo espacio propició un mayor contacto con la lengua castellana y un mayor bilingüismo de la población.

La situación lingüística de los yaquis es consecuencia de una serie de reconcepciones que se establecieron socialmente en el transcurso de la historia por lo que no se puede decir que el contacto entre la lengua castellana y la lengua *jiak* fuera una mezcla parecida al agua y el aceite. Por el contrario, se trata de transformación de elementos que permitieron prácticas sociales de adaptación a los sucesos históricos.

¹⁵ Ver el artículo de Leopoldo Valiñas donde explica la forma como el Estado mexicano interfiere en la construcción de la identidad tarahumara: “Son tarahumaras, no sólo porque ellos mismos se reconozcan así, sino porque el Estado y sus aparatos así lo avalan y legitiman. Esto significa que gran parte de su identidad étnica ha sido construida por el Estado y asumida y subsumida por los mismos tarahumaras.” L. Valiñas, “Lengua, dialectos e identidad étnica en la Sierra Tarahumara” en Molinari, Claudia y Porras, Eugenia, *Identidad y Cultura en la Sierra Tarahumara*, México, INAH; 2001, p.111.

Los procesos históricos condicionaron diferentes niveles de bilingüismo en las comunidades yaquis. Mismo que depende de los espacios, de las interacciones sociales y de las actitudes de los hablantes. Dependiendo de estos elementos la lengua dominante puede ser el *jiak* o el español, sin que ninguna de las dos sea vista como lengua ajena a la comunidad. La concepción actual de que la lengua castellana es la lengua invasora en una comunidad indígena que se *esfuerza* por mantener su lengua vernácula, es una construcción ideológica también de ciertos grupos que se reivindican como los defensores de las lenguas indígenas, ya que en la interacción social los hablantes de lenguas indígenas reconocen que es una ventaja hablar también el español porque les permite una mayor movilidad social dentro y fuera de la comunidad. Es como si uno mismo se negara a aprender inglés en situaciones de necesidad para interactuar en esa lengua. No puede negarse, sin embargo, que por parte de las instancias estatales se diseñan, instrumentan y ejecutan una serie de políticas y de planificaciones lingüísticas que buscan exterminar las lenguas indígenas, pero también ese pueblo es el encargado de llevar a la práctica su lenguaje. El problema que debiera analizarse con respecto al desplazamiento de las lenguas indígenas es que las condiciones de la estructura social, económica y política se imponen en las comunidades y eso propicia primero el desplazamiento de una cultura y después el desplazamiento de su lengua. Por lo que solicitar únicamente el rescate de las lenguas indígenas sin tomar en cuenta la estructura carece de sentido. Solamente toman sentido las demandas de derechos colectivos, lingüísticos y a la libre autodeterminación si son los mismos grupos indígenas quienes señalan cómo desean que sea su estructura productiva, económica y política. Si los yaquis han logrado evitar el desplazamiento total de su lengua vernácula es porque han mantenido sus referentes culturales y han

luchado por seguir gobernando en su territorio, pero también porque han integrado como lengua propia el español porque su habitus se los ha conformado.

2.2 Prácticas lingüísticas en las comunidades yaquis

Por prácticas lingüísticas se entiende aquí la parte objetiva que se puede percibir de la lengua, es decir, el habla en la interacción social. Éstas prácticas están condicionadas por actitudes lingüísticas que se han conformado a través del habitus del grupo social. Las actitudes hacia la lengua –el optar por hablar *jiak* o español o tener constante alternancia entre ambas lenguas- dependen de una ideología lingüística que si bien conformada históricamente se pone en práctica como habitus individual acorde con el habitus del grupo. Los yaquis que hablan el *jiak* continúan poniendo en práctica su lengua vernácula porque mantienen una actitud positiva hacia ella. Actitud que se refuerza en la vida cotidiana a través de la reproducción de sus elementos culturales.

La pregunta es cómo abordar el estudio de las actitudes en una comunidad, si se logra efectivamente analizando individualmente a los sujetos que las subjetivan y las reproducen en las prácticas; si es abordando el fenómeno por los espacios sociales en que se ponen en la práctica o poniendo atención a las situaciones que se presentan en la interacción social. Los tres enfoques son necesarios si concebimos el espacio como una entidad más de lo social que se compone de elementos que construyen el espacio físico en relación con el espacio simbólico: espacio vivido.¹⁶ Las prácticas lingüísticas de los sujetos dependerán de esta relación, pero, además, si se vincula el espacio con la relación que tienen los individuos con la estructura económico-social hegemónica

¹⁶ Por espacio vivido se entiende un espacio fenomenológico, construido por las referencias subjetivas que se conforman en la existencia: “Las representaciones espaciales vinculadas con nuestra experiencia, práctica y mental”. J. Ortega, *Los horizontes de la Geografía. Teoría de la geografía*, España, Editorial Ariel, 2000, P. 346

nacional, se podrá comprender que las prácticas lingüísticas son más complejas que simplemente señalar dos lenguas en conflicto. De fondo, en las situaciones lingüísticas hay situaciones sociales.

En la conformación de los espacios intervienen elementos físicos y sociales, lo que lleva a destacar la importancia de la ubicación de los lugares tomando en cuenta la representación simbólica que cobra para el grupo, el cual culturalmente designa las localizaciones y las diversas formas de apropiación. En esta apropiación, para las comunidades yaquis la identidad juega un papel importante, pues tras la recuperación de su territorio, reconstruyeron el espacio de acuerdo con su cosmovisión y siguen reproduciendo su cultura de acuerdo con esa designación. Por lo que, independientemente de que cada yaqui tenga una actitud propia hacia la lengua dependiendo de su historia de vida, el sentido común permite el ejercicio de las prácticas de acuerdo con el habitus del grupo. En este sentido se observan lugares en los que las actitudes lingüísticas del grupo señalan que el *jiak* es la lengua hegemónica en determinado espacio. Es decir, hay lugares que tienen una carga simbólica grupal más trascendente que otros, por lo que se les reconoce como espacios de identidad, es el caso de aquellos relacionados con lo ritual y lo sagrados, que tienden a una reglamentación que los hace improfanables. El mismo habitus permite reconocer qué espacios son profanables y cuáles no. El sagrado es *numinoso*, lo que lo distingue de los otros. La concepción sagrada indica que lugares pueden prestarse a una mayor innovación por el habitus. Pero al mismo tiempo el habitus del grupo es el que designa qué espacios son más sagrados que otros e indica las regularidades de las prácticas posibles. La regularidad del habitus yaqui, indica que los espacios sagrados los identifican como yoemes, por lo tanto, son definidos para hablar la lengua *jiak*. No así aquellos que el

habitus moldea para realizar prácticas que permitan mayor adaptación de elementos no específicos de su cultura.

Los más significativos para el grupo son aquellos que denotan su identidad, los que los identifican como yaquis. Espacios que se reconocen como identitarios de frente a la otredad. En éstos se impone la lengua *jiak* como lengua hegemónica por ser un elemento de la identidad yaqui. Pero, ¿cómo distinguir hasta dónde llega el habitus de frente a la identidad? Pregunta espinosa, pero que se intentará contestar aquí. La identidad, necesariamente requiere de la presencia de la otredad, es una constitución de la mismidad que permite distinguir lo que es y no es propio; es plástica, pero su plasticidad está anclada en referentes sedimentados que sostienen y dan continuidad a lo que se reconoce propio del grupo. En habitus es más amplio:

El habitus no es más que esa ley inmanente, *lex insita* inscrita en los cuerpos por idénticas historias, que es la condición no sólo de la concertación de las prácticas sino, además de las prácticas de concertación. En efecto, las rectificaciones y ajustes conscientemente efectuadas por los mismos agentes suponen el dominio de un código común, y las empresas de movilización colectiva no pueden tener éxito sin un mínimo de concordancia entre los habitus de los agentes movilizados (profeta, líder, etc.) y las disposiciones de quienes se reconocen en sus prácticas o sus propósitos, y sobre todo, sin la inclinación al reagrupamiento que suscita la orquestación espontánea de las disposiciones.¹⁷

La identidad requiere el autoreconocimiento de pertenencia a un grupo, el habitus no, está inscrito más allá de la voluntad de un sujeto. Por ese motivo, los espacios de identidad se reconocen como tal aunque no se tenga una participación en ellos. Nadie puede eludir el habitus, pero puede eludirse el identificarse como yaqui y actuar como tal. No obstante, el no identificarse como yaqui no abstiene, al que se niega yaqui, de reconocer los espacios sagrados y reconocer que poseen contenido simbólico. La identidad yoeme es sólo una cualidad del crisol de identidades que permite el habitus

¹⁷ P. Bourdieu, *El sentido práctico*, op cit, p. 102.

dentro de la comunidad. Los yaquis señalan que no todos los miembros de la comunidad lo son, ya sea porque no participan en los rituales, no se ciñen al gobierno tradicional, no hablan la lengua vernácula o no se comportan como debería comportarse un yaqui.

Dentro de los espacios sagrados, en la ramada tradicional –instancia de los poderes de gobierno yaqui (gobernadores, pueblo mayor, capitanes, etc.)-, en la iglesia y los procesos rituales, la lengua hegemónica es la lengua vernácula. La lengua *jiak* es la que presenta la cosmovisión identitaria, el vehículo de la comunicación y de la interacción social. El hablar *jiak* en estos espacios refuerza la identidad de sus participantes, por lo tanto, se tiene una actitud positiva hacia esa lengua, toda vez que permite la aceptación del sujeto en el grupo y la identificación como miembro de esa cultura. La situación se puede ejemplificar con el papel que juegan los temastianos dentro del proceso ritual; al ser ellos quienes manejan fórmulas específicas del discurso ritual, gozan de prestigio dentro de la comunidad. Son respetados y representan un estatus superior por ser los portadores de la tradición yoeme. Otro ejemplo es el caso de las ceremonias de investidura de cargos de gobierno, donde los designados deben realizar el juramento yaqui en lengua vernácula y después recibir la bendición del temastían en el mismo código. Las prácticas lingüísticas se ven dispuestas entonces por este proceso de significación traducido en praxis.

Aunque generalmente la situación lingüística en los espacios sagrados se presente de este modo, es necesario decir que hay excepciones, es el caso de Loma de Guamuchil, Pótam y Estación Vícam, donde los hablantes monolingües de español han comenzado a incrementarse en los cargos de menor jerarquía, sin embargo, esto no significa que los espacios estén perdiendo su halo de sacralidad, sino que responde a una variación del habitus condicionado por las particularidades históricas de esas localidades. En el caso de Loma de Guamuchil se trata de una localidad que fue

desplazada del asentamiento que le dio origen: el pueblo de Cócorit que fue invadido por mestizos a finales del siglo XIX y principios del XX, lo que ha llevado a sus habitantes a tener una convivencia más estrecha con hablantes de español y a tener mayor cercanía con centros laborales donde se habla exclusivamente el castellano. En el caso de Pótam, como ya se señaló, se presentaron situaciones históricas que permitieron la conformación de sectores más vulnerables a apropiarse de elementos de la cultura nacional y de otras regiones por motivos de la diáspora, además de experimentar, al igual que Estación Vícam, la intervención de cuarteles militares habitados por mestizos y de invasores hispanohablantes a mediados del siglo XX. Estación Vícam, además, es la sede de los poderes municipales y esto acarreó la migración de un gran número de funcionarios que sólo hablaban español y con quienes los miembros de la comunidad yaqui estrecharon lazos.

Otros espacios son más laxos en lo que refiere a las prácticas lingüísticas, como es el caso del espacio doméstico y de los espacios públicos –por designar de alguna manera los espacios comunes para todos los miembros de la comunidad- se identifiquen o no como yaquis. Aquí la situación es más compleja, pues ya no interviene la noción subjetiva de sacralidad, sino una práctica social atravesada por otros referentes sociales. En el espacio doméstico se puede observar prácticas lingüísticas diferenciadas en cada uno de los integrantes de la familia. Generalmente las personas de edad más avanzada (casi siempre las mujeres, “abuelas”) son quienes mantienen una práctica lingüística preferentemente en *jiak*, práctica que contrasta, aunque no de manera radical, con el habla de los otros miembros de la familia. Esto no puede explicarse como una consecuencia del cambio generacional, sino como resultado de prácticas sociales condicionadas por las adaptaciones a los cambios estructurales de la sociedad nacional y

estatal que influyen en los miembros de la comunidad yaqui, así como por el compromiso que se tenga para seguir reproduciendo la propia cultura.

En este sentido, las mujeres mayores de las comunidades yoemes son quienes menor contacto tienen con la cultura hegemónica nacional. Ellas, a diferencia de los otros miembros de la familia, no asisten a la escuela, no trabajan fuera de la comunidad y no se integran a las cooperativas productivas, por lo que sus prácticas sociales se ciñen de manera más estricta a las formas de organización tradicional. Estas características les permiten seguir poniendo en práctica la lengua *jiak* casi en todas las interacciones sociales, sobre todo porque su movilidad social no les obliga a adoptar la lengua castellana. En cambio las prácticas sociales de los otros miembros de la familia se ven atravesadas por elementos que no pertenecen a la cultura yaqui. De este modo se observa que quienes participan de manera más continua en las relaciones sociales establecidas por la estructura hegemónica nacional (asistencia a la escuela o desempeño laboral fuera de la comunidad) desarrollan una mayor competencia en lengua castellana y tiendan más a ponerla en práctica, debido a la coerción del contexto social. Por ese motivo no se puede generalizar una argumentación que explique la variación en las actitudes y las prácticas lingüísticas en el seno familiar como consecuencia de un cambio generacional: abuelos, padres, hijos, nietos; sino por el desempeño de roles sociales dentro de una estructura social más amplia.

En el caso de la influencia de la estructura productiva para la conformación de actitudes y desempeño de prácticas lingüísticas se puede poner como ejemplo que los yaquis que laboran en los campos de cultivo, dentro de la comunidad, sin importar su edad, no se ven obligados a aprender el español como una necesidad laboral, ya que el tipo de trabajo no obliga a la firma de contrato ni del establecimiento de derechos legales que se llevan a cabo en forma escrita, ni a una interacción social en español. En

cambio, los trabajadores de las maquilas se ven obligados por la estructura productiva hegemónica nacional a interactuar en castellano y a seguir normas que se establecen en esa lengua.

Las prácticas lingüísticas están también condicionadas por lo que Bourdieu señala como *el mercado lingüístico*, donde los sujetos deciden dentro de un contexto social qué valor dar a cada lengua dependiendo de las actitudes sociales. En el espacio doméstico la lengua *jiak* es funcional y, aunque generalmente en casi todos los hogares se habla *jiak*, las variaciones que se presentan dependen también de las actitudes que se tenga hacia la cultura yoeme. Es decir, que las familias con mayor apego a las tradiciones yaquis tenderán a poner en práctica la lengua vernácula, en cambio otras con menor apego a éstas y mayor a la cultura nacional, procurarán que dentro del espacio doméstico no se la hable. Las familias cuyos miembros tienen mayor movilidad social en los espacios identitarios ponen en práctica de manera continua el *jiak* dentro del hogar, pero esto no excluye el hecho de que alguno(s) de su(s) integrante(s) reconozcan mayor vinculación con los espacios hegemónicos nacionales hacia los que mantienen una actitud más positiva por lo que, aunque tengan competencia lingüística en lengua vernácula, elijan hablar únicamente en español.

La práctica lingüística es una decisión del hablante, por lo que éste puede decidir no hablar la lengua vernácula aunque tenga competencia en ella. Es el caso típico de la respuesta que da un yaqui que ha preferido hablar español cuando se le pregunta si sabe hablar la lengua vernácula: “la entiendo pero no la hablo.” Por supuesto que la sabe y por supuesto que la habla, pero ha decidido no hablarla.

Y si bien es cierto que la estructura condiciona la situación lingüística, la diferencia es que dentro de la comunidad yaqui “no la obliga” justamente porque dentro de la comunidad, la cultura y la lengua *jiak* gozan en general de una actitud positiva, por

lo que los mismos yaquis señalan que quien no habla “la lengua” es porque no quiere ser yaqui. Esto se reconoce fácilmente con el caso contrario, en que vecinados mestizos, monolingües en español, cuentan con integrantes que se ciñeron a la cultura yaqui y sus descendientes hablan lengua vernácula como lengua materna. Esto indica que el español no se desplaza por la ingerencia única de la escuela como espacio hegemónico nacional, pues los mestizos asisten a la misma escuela en donde se acusa que los niños yaquis fueron castellanizados.

Dentro del *mercado lingüístico* que señala Bourdieu, el *jiak* se mantiene como lengua hegemónica casi en todos los espacios dentro de la comunidad, gracias a la valoración positiva de la cultura. Esto no niega que los yaquis hablen las dos lenguas e incluso que se presenten, en algunos casos, alternancias de código de manera constante porque alguno(s) miembro(s) de la familia prefiera(n) hablar en español.

Para abordar las situaciones lingüísticas en los espacios públicos habría que decir primero que los *espacios públicos* yaquis tienen un sentido de significación otro al que identificamos en la cultura occidental: a los que, al menos, teóricamente tiene acceso cualquier persona. Aquí caracterizamos el espacio público yaqui de dos tipos: el *espacio público de congregación* y el *espacio público en sentido estricto*. En el primero podemos clasificar los lugares en los que domina la organización tradicional yaqui: el centro de la localidad en donde se establecen las instituciones representativas de la cultura yaqui: la ramada tradicional, sede de las autoridades tradicionales, y la iglesia. Aquí se les denomina de congregación dado que su apropiación responde a una necesidad de agrupamiento. Es decir, un yaqui no acude a estos espacios sólo por el hecho de estar ahí. Éstos no pueden desligarse de una significación particular. En el caso de la ramada del Gobierno Tradicional, la población en general, que incluye a los mestizos, no tiene acceso, a menos de que se tenga un asunto que tratar en ese lugar, por

lo que los mestizos se apegan a las reglas que norman el comportamiento que impone la cultura yaqui, normatividad en la que destaca la discusión de temas comunes a la comunidad y en la que se pone en práctica la lengua vernácula. Así, se puede observar que aún cuando se encuentren presentes personas monolingües en español todas las prácticas lingüísticas se llevan a cabo en lengua *jiak*.

En la iglesia, por ejemplo, se puede observar que la asistencia es generalmente yaqui por lo que la lengua dominante es el *jiak*. Sin embargo, por ejemplo, durante los festejos de semana santa, los rituales atraen la visita de mestizos y esto propicia la alternancia de código para lograr comunicarse con los hispanohablantes monolingües. No obstante, el resto del año la lengua vernácula es hegemónica y siempre lo es en el proceso ritual.

La complejidad para distinguir los espacios públicos aumenta si a esto le agregamos la necesidad de distinguirlos de los espacios privados. En la habitus de las comunidades yaquis el espacio no puede distinguirse claramente como público o privado porque la apropiación de los solares –que podrían ser la delimitación más cercana al sentido de propiedad privada que se conoce en la cultura nacional- se concibe de manera diferente en la comunidad. Todo habitante de la comunidad puede cruzar el solar de los otros como lugar de tránsito. El solar se reconoce que pertenece a una familia, pero puede ser usado públicamente como parte del camino. Los trausentes suelen comunicarse en la lengua que se sabe domina en un hogar, generalmente *jiak*, a excepción de que la familia que lo habita se comunique exclusivamente en español o el trausente no domine el *jiak*. Sólo el espacio doméstico (interior de la casa y cocina abierta) en el que interactúan todas las relaciones que se puedan establecer por el parentesco de manera estrecha, se puede considerar privado, el resto, aunque esté delimitado por una cerca, es público.

Los espacios públicos en *sentido estricto* son aquellos a los que tiene acceso toda la población, sean yaqui o mestizos, sean monolingües en alguna de las dos lenguas o bilingües. Dentro de los que aquí se identificó se encuentran los centros de comercio (tiendas y mercados) y caminos. En éstos las prácticas lingüísticas varían de acuerdo con los implicados en la interacción. La mayoría de los negocios son propiedad de mestizos por lo que el español se impone como medio de comunicación. Sin embargo, esto no descarta que en algunos poblados los comerciantes tengan competencia lingüística en ambas lenguas y favorezcan la que ponga en práctica su interlocutor.

En el caso de las instituciones estatales, que pueden ser clasificadas como espacios de servicio público (comisaría, registro civil, centro de salud, etc.) la lengua hegemónica es el español debido al origen mestizo de sus administradores, sin embargo, son pocos los yaquis que acuden frecuentemente debido a que la mayoría de los problemas se resuelven con el Gobierno Tradicional, por lo que su ingerencia es limitada en el grueso de la población. No es este el caso de la escuela que juega un papel importante en la conformación de las actitudes y de las prácticas lingüísticas, además de otros tipos de prácticas. Punto que se abordará más adelante.

Lo que se ha querido explicar hasta aquí es que el habitus de un pueblo, que conforma actitudes y prácticas lingüísticas, es más amplio que las relaciones políticas en torno al lenguaje. El habitus de un pueblo reglamenta y regula prácticas sociales y subjetividades colectivas que permiten hacer comprensible las diferentes formas de adaptación grupales e individuales acordes al momento histórico. No quiere esto decir que los yaquis en su conjunto no experimenten la influencia del poder político sobre el lenguaje, pero al igual que la identidad, no todos los sujetos se involucran en esta disputa política. Así como en los espacios identitarios participan los sujetos más involucrados en las tradiciones yaquis, en los espacios políticos de la hegemonía

nacional, que es el caso de las políticas del lenguaje, sólo se involucran los sujetos que están dispuestos a seguir las reglas de lo político, sin que la preferencia por participar en alguna de las dos les evite estar conformados en el habitus del grupo. En el campo de las políticas del lenguaje participan sectores muy identificados de la comunidad ya que han hecho del lenguaje su bandera de lucha.

Capítulo TRES: El campo político en las comunidades yaquis, consecuencias del Plan Integral de Desarrollo de la Tribu Yaqui

El campo de las políticas del lenguaje, como cualquier otro campo, puede definirse si se toma en cuenta que, como señala Pierre Bourdieu, es necesario que los que juegan pongan en práctica las reglas que se siguen para pertenecer a ese campo. En ese sentido, y habiendo señalado en el capítulo anterior lo que se entiende por habitus de un pueblo, que permite la continuidad de mentalidades y la práctica social dentro de ciertos parámetros de posibilidad, y esto define, entre otras prácticas, las lingüísticas, se afirma aquí que la práctica de las políticas del lenguaje no son ejercicio de un pueblo en general, sino del interés de sectores muy concretos que se involucran de manera consciente para pertenecer y jugar en un campo. Los sujetos que participan no pueden integrarse sin conocer los mecanismos de movilidad necesarios que se requieren para participar, por tanto cuentan con los elementos para ser miembros y son reconocidos por los individuos o grupos que lo conforman.

En el caso de las políticas del lenguaje, en las comunidades yaquis los actores involucrados son parte del magisterio encargado de impartir la educación básica. No se puede decir que se trate de yaquis tradicionales que trabajen la tierra, se empleen en las maquilas de Empalme, participen en los eventos tradicionales de manera regular o tengan un cargo en el Gobierno Tradicional, sino de personas que cuentan ya con una formación que los distingue del resto de la población, ser maestros. Para lograrlo tuvieron que adaptarse a las normatividades y requisitos que solicita esa preparación, es decir, tuvieron una disciplinaridad escolar. Este proceso, por sus mismas características los dotó de una conciencia otra a la del resto de los yaquis y trazó su perspectiva de vida de manera diferente.

La escuela, como ya se ha mencionado, es una instancia externa a la organización tradicional de los pueblos indígenas. Por muchas razones la escuela

representa uno de los ingresos de la ideología nacional y de prácticas sociales a las que los miembros de las comunidades han tenido que irse integrando. La escuela es un espacio ideológico porque promueve una concepción del mundo que se pretende homogeneizadora¹ para toda la población escolar y que se sustenta en un discurso de científicidad y universalismo. Sin embargo, como señala Leopoldo Valiñas,² justamente las restricciones de esta imposición son posibles debido a que los grupos subalternos conciben el mundo de manera diferenciada, lo que no niega los objetivos programáticos de la educación nacional y sus alcances. El papel de las instituciones educativas es moldear a los sujetos para concebir el mundo de acuerdo con las necesidades del sistema social nacional, pero además esta comprensión implica integración al sistema de producción nacional, la que atraviesa por los cuerpos de los educandos desde la infancia. No sólo se propone expandir la ideología hegemónica nacional, sino prácticas sociales que van más allá de las subjetividades. ¿A qué se hace referencia con esto? A que la escuela disciplina también los comportamientos de los estudiantes, los obliga a ceñirse a una normatividad que no forma parte de su cultura tradicional. La disciplina, siguiendo a Michael Foucault³, es la que moldea los comportamientos, planifica las actividades del día y calendariza las de todo el año. La escuela enseña al niño que debe sentarse de tal o cual modo; que debe hacer de la asistencia a la escuela la actividad más importante del día y esto remite a una serie de reglas que para cumplir el rol no pueden trasgredirse: horarios, asistencia, uso de uniformes, etc.

¹ Aquí se señala “que se pretende homogeneizadora” porque justamente la práctica del sistema escolar se fundamenta en la diferenciación social, sobre todo para los grupos indígenas.

² L. Valiñas, “La escuela en el medio indígena debería ser monolingüe y universal”, <http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?names=News&file=articlee&sid=61>, Wednesday, 13 de abril de 2007, a las 13:49:59

³ “Disciplina, es en el fondo, el mecanismo del poder por el cual alcanzamos a controlar en el cuerpo social hasta los elementos más tenues por los cuales llegamos a tocar los propios átomos sociales, eso es, los individuos. Técnicas de *individualización* del poder. Cómo vigilar a alguien, cómo controlar su conducta, su comportamiento, sus aptitudes, cómo intensificar su rendimiento, cómo multiplicar sus capacidades, cómo colocarlo en el lugar donde será más útil, esto es lo que es, a mi manera de ver, la disciplina.” M. Foucault, *Las redes del poder*, Buenos Aires, Editorial Malgesto, 1992, p. 15.

La mayoría de los yaquis adultos, veinte años atrás, consideraban que quien asistía a la escuela dejaría de ser yaqui a la larga y terminaría por desechar sus costumbres y vender el territorio. Por ese motivo las escuelas tuvieron poca audiencia en sus inicios y la deserción era la constante de cada ciclo escolar.

Los nuevos líderes yaquis –por indicar a aquellos no tradicionales o que no corresponden a la cosmovisión ancestral yaqui-, todos maestros, se formaron bajo esta disciplina escolar y han tenido una larga carrera en los espacios políticos por medio de este aprendizaje. Se han alimentado intelectualmente de los conocimientos adquiridos en las instancias educativas y esto ha provocado cambios estructurales para el resto de la población, toda vez que han llevado a la práctica políticas que han repercutido de manera significativa dentro del territorio tradicional. La conformación de los grupos políticos ha tomado un cause distinto al tradicional desde la década de los ochenta y esto ha llevado a una serie de enfrentamientos ideológicos que han repercutido en el grueso de las comunidades.⁴

La relación entre política y escuela se aborda aquí por dos razones que hay que explicar: los yaquis siempre han tenido una forma de organización tradicional que ha sido reconocida, al menos de manera oficial desde el acuerdo que firmó el presidente Lázaro Cárdenas en 1936. Su forma de organización política se reconoce como autónoma y tanto al interior como al exterior se había venido ejecutando de manera tradicional el reconocimiento de las Autoridades de los ocho pueblos yaquis para cualquier negociación con los gobiernos federal y estatal. Sin embargo, la situación cambió a raíz de la conformación de nuevos grupos de líderes yaquis que pertenecían al

⁴ Acerca de las reestructuraciones en la organización política interna de los yaquis se puede consultar el trabajo de Francisca de la Maza, quien investigó a profundidad el proceso de división de los gobiernos tradicionales en las comunidades, ver F. De la Maza, *El sistema político yaqui contemporáneo: un análisis del gobierno, los conflictos y su relación con el estado mexicano en el pueblo yaqui de Pótam, Sonora*, Tesis de Maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, 2003.

magisterio; ya que éstos dentro de coyunturas específicas –que se abordarán más adelante- participaron en la constitución de Gobiernos Tradicionales *alternos* a los ya establecidos para negociar con el gobierno estatal y federal. Desde entonces, la relación líder-profesor no ha dejado de presentarse en la escena política. Los maestros líderes son quienes promovieron el Plan Integral de Desarrollo de la Tribu Yaqui, de cuyos programas, que se propusieron para el desarrollo de la comunidad, sólo tiene vigencia el Proyecto Educativo, bastión de disputa política actual entre grupos de profesores por apropiarse de la planificación de los contenidos de educación bilingüe-intercultural y de la planificación lingüística como medio para alcanzar otros objetivos.

3.1 Origen del Plan Integral de Desarrollo de la Tribu Yaqui. El papel del magisterio en la conformación del movimiento político dentro de la comunidad

El Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui (PETY), instancia desde la que se planifican, instrumentan y dirigen las propuestas de educación bilingüe-intercultural para escuelas del sistema indígena de las comunidades yaquis, nació en un contexto más amplio que el educativo y que las políticas lingüísticas. Su antecedente se remonta a los programas del Plan Integral de Desarrollo de la Tribu Yaqui (PIDTY). Sin embargo, si se observa, el proyecto estaba dirigido principalmente a promover el desarrollo productivo y económico de las comunidades y la educación y el lenguaje se abordaban de manera marginal en la práctica. Los orígenes del Plan Integral han sido cuestionados por el grueso de la población yaqui, lo cual ha conducido a una falta de interés por respaldar el proyecto educativo como una iniciativa de la comunidad.

Respecto al origen del Proyecto Integral circulan dos versiones contrapuestas, una señala que la iniciativa de llevarlo a cabo fue de los gobernadores tradicionales

quienes lo presentaron al Instituto Nacional Indigenista (INI) para implementarlo, y la otra indica que fue un grupo de maestros recién egresados de las normales rurales quienes convencieron a las autoridades tradicionales de respaldarlo y presentarlo al INI. La distinta concepción respecto al origen del proyecto conduce a los miembros de la comunidad a sostener una posición negativa o positiva en la evaluación de sus alcances y los resultados que dejó al interior de la comunidad. Hasta la fecha el saldo de la implementación del PIDTY es el de una comunidad con gobiernos tradicionales divididos y una serie de actos violentos entre la población yaqui.

Profesores –líderes del movimiento que promovió el PIDTY- señalan que ellos ya realizaban activismo político en su época de estudiantes normalistas. Habían apoyado movimientos campesinos del estado de Sonora y por esa razón habían sido expulsados de la Escuela Normal. Tras esta experiencia buscaron concluir sus estudios en la Escuela Normal de Nayarit, donde nuevamente, por participar en un movimiento estudiantil volvieron a padecer la expulsión institucional. Los tres estudiantes, señalados por algunos miembros de la comunidad como *el triunvirato*, volvieron al territorio tradicional convencidos de promover el desarrollo económico y productivo de los yaquis. Independientemente de si fueron los miembros del gobierno tradicional quienes propusieron el proyecto al INI o fue a la inversa, lo cierto es que los miembros del *triumvirato*, como ellos mismos lo reconocen, sí fueron quienes lo diseñaron y lo concertaron con las autoridades tradicionales de los ocho pueblos y con la institución indigenista.

Para finales de la década de los setenta la ideología oficial que venía imponiéndose por el gobierno federal a través de las instancias abocadas a la integración de las comunidades indígenas, ya había retomado elementos de la antropología crítica. Con este viraje, que respondió principalmente a las presiones que los sectores

campesinos venían realizando a causa de la crisis agrícola, se buscó dar una participación más incluyente a los sectores inconformes, entre ellos a los grupos indígenas. El gobierno consintió la conformación de instancias paralelas a su dominio y desde ellas procuró controlar la vorágine de demandas que empezaban a radicalizarse.⁵ En este contexto fue que comenzaron a promoverse nuevos líderes en los grupos indígenas y algunos sectores comenzaron a tomar relevancia al interior de las comunidades. Sin embargo, esto no evitó que algunos grupos empezaran a fincar autónomamente proyectos de desarrollo, aunque siempre dirigidos por ciertas cúpulas de poder dentro de las etnias. Dentro de las propuestas autónomas se puede contemplar el Proyecto Integral de Desarrollo de la Tribu Yaqui. El triunvirato aprovechó la oportunidad que se abrió en las instituciones de gobierno para concertar acuerdos entre las Autoridades Tradicionales y el gobierno federal a través del Centro Coordinador del INI instalado en Vícam.

Una vez acordado promover el Plan, la comisión yaqui y el INI elaboraron un diagnóstico de las condiciones socioeconómicas que se enfrentaban en el territorio y encontraron que el origen de muchos de los problemas sociales, de atraso y pobreza de la población, eran a causa la división que generaba el Banco Rural,⁶ institución de

⁵ El gobierno intenta recomponer su posición hegemónica mediante la participación democrática de todos los sectores poblacionales, fomentando bajo esta óptica la organización de los grupos indígenas; primero, a través del Movimiento Nacional Indígena (MNI); posteriormente a través del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI), y finalmente mediante la Alianza de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC). Con la mediación de estas organizaciones se perseguía encauzar las demandas de las etnias e ir recuperando el consenso debilitado, entre el campesinado en general, por la crisis agrícola. Ver M. Díaz, *El mismo diablo nos robó el papel. Dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras*, México, CNCA-Culturas Populares, 1994, p. 35.

⁶ Entre los años de 1927 y 1979 la sociedad yaqui fue puesta bajo control militar por batallones de soldados que llegaron, muchos de ellos, para no retirarse nunca. La permanencia de estos militares, no permitió que durante ese tiempo se presentaran disturbios armados como los que los yaquis habían enfrentado durante su historia épica. La vigilancia constante, las condiciones en que se restituyeron las tierras y la culminación de la construcción de la presa del Oviachi -que comenzó a funcionar en 1952 bajo serias restricciones que no hicieron posible que a la etnia se le dotara del cincuenta por ciento de agua prometida-, impusieron sobre los yaquis una incorporación paulatina a los proyectos de modernización. La producción, que desde la pacificación en 1927 había sido mantenida por cultivos de diversas especies y que permitió a los miembros de la comunidad tener una economía de autosuficiencia, pasó a ser controlada por el Banco Rural, organismo de crédito agrícola que hizo de las tierras yaquis campos de

financiamiento agrícola, que apoyaba de manera diferenciada a sectores de yaquis radicados en Estación Vícam en detrimento de la mayor parte de la etnia. Los beneficiados eran grupos retenidos a través de créditos, regalos y favores políticos. Como una solución a este problema el INI se propuso ocupar el lugar principal de intermediación entre el gobierno y la etnia, para lo cual requirió restarle poder al Banrural.

El PIDTY tuvo dos etapas de negociación, la primera de 1983 a 1986 y la segunda comenzó formalmente en 1991. Las líneas básicas con las que comenzó el primer plan fueron las siguientes: “a) Informar a la tribu sobre los servicios y posibilidades con que cuenta, para su desarrollo; b) asesorar a la tribu para el mejor aprovechamiento de esas oportunidades reales; y c) capacitar a los yaquis para que se liberaran de la intermediación e interferencia del yori (mestizo) en las actividades que a ellos competían. Estos tres objetivos fueron la base para la formación del Plan Integral.”⁷ Se tomaron en cuenta seis rubros: demografía y educación, salud, servicios, infraestructura, producción y cultura. En esta propuesta intervino una comisión de yaquis nombrada por las Autoridades Tradicionales; técnicos del Centro Coordinador del INI, instalado en Vícam; representantes del Gobierno del Estado de Sonora y contaron con la asesoría de una comisión enviada por la Dirección General del INI. La propuesta original se concluyó en 1983 y fue presentada ante el gobernador de Sonora, el Doctor Samuel Ocaña, quien, según narran los participantes, la acogió para promoverla, apoyando su instrumentación, financiando parte de la misma con presupuesto de la entidad y comprometiéndose a concertar las negociaciones necesarias

monocultivo. La inauguración de la presa transformó los modos de producción y con ello las relaciones sociales que se desprendieron de éstos. En trabajo conjunto cuatro instancias de gobierno: Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos, la Secretaría de Salubridad, la Secretaría de Educación Pública y el Banco Ejidal, organizados en la Comisión Intersectorial, pusieron en marcha la construcción de un moderno sistema de riego que invadió parte importante de las tierras de cultivo.

⁷ G. Valenzuela, *Las políticas de desarrollo autogestivo en comunidades indígenas. El caso del plan integral de desarrollo de la tribu yaqui*, Tesis de maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Políticas Públicas, COLSON, Hermosillo, Sonora, 2004. P. 68.

con las dependencias competentes en cada uno de los rubros. Para las tareas de enlace de la comunidad con el gobierno estatal y federal se nombró una Comisión Coordinadora que se encargó de notificar en las asambleas yaquis las condiciones en que se llevaban a cabo los acuerdos y de buscar estrategias de negociación ante las dependencias gubernamentales. Pero los trabajos no fructificaron debido a que las negociaciones requeridas debían realizarse con el gobierno federal y las dependencias gubernamentales aludidas, Banrural y la SARH, no querían dejar su lugar que amenazaba ser sustituido por el INI.

El plan decayó con la salida de Ocaña del gobierno y los líderes yaquis siguieron discutiendo el proyecto con los gobiernos tradicionales, sin que vieran respuesta a sus demandas por parte del gobierno. Fue hasta el ascenso de Salinas del Gortari al Poder Ejecutivo, en 1988, que el triunvirato pudo posicionar el proyecto dentro del Programa Nacional de Solidaridad, que estaba a cargo del Licenciado Luis Donald Colosio.

3.2 La implementación del Plan Integral de Desarrollo de la Tribu Yaqui

El Plan Integral se promovió, de entrada, con contrariedades por parte de ciertas Guardias Tradicionales. Según informan algunos yaquis, en el marco de las elecciones presidenciales, algunos gobernadores llamaron a los miembros de la comunidad a votar por Cuauhtémoc Cárdenas, candidato del Partido de la Revolución Democrática, opositor a Carlos Salinas de Gortari, este último impuesto como candidato oficial del Partido de la Revolución Institucional (PRI), partido que entonces estaba a la cabeza del

poder ejecutivo. Los miembros del triunvirato negociaron que otorgarían apoyo electoral a Salinas a cambio de posicionar el PETY en el financiamiento federal una vez ganada la presidencia.

Con este acuerdo –tras el triunfo del PRI- aunque no se consiguió apoyo para todos los programas del PIDTY, en 1988 se logró colocar dentro del financiamiento de gobierno, a través de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos, la rehabilitación del Distrito de Riego No. 2-18 Colonias Yaquis y esta instancia ofreció asistencia técnica a la comunidad a través del Instituto de Capacitación a los Productores Rurales. Como este primer financiamiento fue invertido en el Programa de Asistencia Técnica Integral de las Comunidades Yaquis (PATICY), el Plan Integral desde entonces ha sido más conocido por los yaquis por las siglas del primer programa que se implementó: PATICY, desde entonces PIDTY y PATICY son usados indistintamente por la comunidad para referirse al mismo proceso.

Sin embargo, para el financiamiento de los demás programas que integraban el proyecto no hubo recursos debido a la falta de reconocimiento de las Autoridades Tradicionales como sujetos de crédito. Para poder acceder a los fondos del Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL) de manera directa –programa desde el que se podían solventar las demandas- las Autoridades requerían de personalidad jurídica legal como la que respaldaba a los grupos de ejidatarios, las sociedades de bienes comunales, sociedades de solidaridad social o cooperativas. Las autoridades yaquis carecían de este tipo de reconocimiento por lo que la comunidad no tuvo otra salida que la movilización para que se le diera validez a su demanda. Para 1991 los yaquis bloquearon la carretera internacional y el acueducto como respuesta a la negativa gubernamental. La solución se encontró con la conformación de un Fideicomiso que fungiera como representante jurídico. Este fue integrado por un Comité Técnico en el que participaron los ocho

gobernadores de la Tribu Yaqui y sus suplentes, que eran los secretarios de cada pueblo; como presidente del organismo quedó el Secretario de Gobierno del Estado de Sonora y con esta organización se administró el Fideicomiso del Fondo de Solidaridad de la Tribu Yaqui, en esta estructura el INI quedó fuera. Con este proceso inició la segunda etapa del PIDTY. Por supuesto los asesores cercanos a los gobernadores yaquis eran los maestros, principalmente los miembros del triunvirato. Aunque los yaquis tenían la mayoría dentro del Comité, el monto de los recursos que era designado por el gobierno federal, debía ser aprobado por el gobierno estatal, por lo que siempre se presentaron restricciones y retrasos para la entrega del dinero.

Con el Fideicomiso se accedió finalmente a los recursos de PRONASOL, en cuya cabeza se encontraba el sonorenses Luis Donaldo Colosio, con quien se aprobó el PIDTY. La tribu se entusiasmó con la administración de ese capital. Los líderes proyectaban promover una economía sustentable que a la larga les permitiera el desarrollo autogestivo.

La función del Comité Técnico era vigilar el buen funcionamiento del fideicomiso e instruir a la comunidad respecto a la inversión en que debían destinarse los fondos.⁸ Al Comité Técnico se agregaron asesores externos a la comunidad en la que participaron políticos, investigadores universitarios, técnicos y activistas de organizaciones partidarias.⁹

⁸ El Fideicomiso a su vez destinaba los recursos para los siguientes programas: el Comité de Comercialización que busca mercados y precios para los productos agropecuarios, el Programa de Acuacultura de las Comunidades Yaquis, el Centro de Informática de la Tribu Yaqui –que proporcionaba servicios estadísticos y de procesamiento de datos para dar soporte informático a los programas y a los productores-, el Programa de Mujeres en Solidaridad, el Programa de Archivo y Cultura encargado de rescatar la historia oral, documental y cultural, el Programa de Educación y Becas, el Programa de Organización y Capacitación, que tenía como tarea realizar la promoción y creación de organizaciones que las autoridades tradicionales requieran. *idem* p. 101.

⁹ En esta fase intervino un grupo de asesores conformado por profesores e investigadores de la Universidad de Sonora, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Tecnológico de Sonora.

1993 fue el año dorado del PIDTY, en el cual se consolidó, logrando diversificarlo para solventar nuevos proyectos, entre ellos el equipo técnico de asistencia agrícola ayudó a fortalecer el PATICY y se impulsó la creación del Archivo de Cultura, el programa de parcelas, el de validación, el de becas, el del centro de informática, el laboratorio de suelos, etcétera.¹⁰ En total se diseñaron 48 programas y casi 20 proyectos. Se trataba de una propuesta bastante ambicioso.

Los yaquis habían logrado integrar al proyecto a los encargados de la asistencia técnica que provenía del Instituto de Capacitación a los Productores Rurales y buscaban transferirse las funciones que aún estaban reservadas a la Secretaría de Agricultura. Sin embargo, una burocracia muy grande había crecido ya en torno al PIDTY para ese año, el plan era dirigido por 72 trabajadores, sin contar a los directivos ni a las Autoridades Tradicionales. Nada más de la SARH había más de 15 técnicos financiados por el Plan.

La coyuntura nacional no benefició a los yaquis para 1994. Luis Donaldo Colosio candidato del PRI a la presidencia fue asesinado en plena campaña y esto repercutió de manera drástica en las relaciones políticas de los yaquis. Toda vez que éste como anterior titular de SEDESOL y principal contacto de los yaquis dentro de la esfera política nacional, habría podido dar continuidad a los recursos otorgados por el Programa Solidaridad al PIDTY. Para colmo, los grupos que habían ganado espacios dentro del gobierno de Salinas, entre ellos la Confederación Nacional Campesina, de la que dependían políticamente los líderes yaquis, fueron desplazados en el nuevo

¹⁰ Parcelas de Validación era un programa que proponía producir semillas de maíz, trigo y frijol para no depender de abastecimiento externo. El programa de becas estaba dirigido principalmente a la educación media superior y superior para promover el egreso de más profesionistas yaquis. El centro de informática pretendía realizar un registro exclusivo de la tribu, éste lo estaba diseñando la UAM, se pretendía tener un censo que incluyera el número de yaquis que vivían dentro y fuera de las comunidades tradicionales, qué localidades se habitaba, cuántos hablaban la lengua yaqui y/o el español, el número de estudiantes y el nivel de educación de la población en general, cuántos yaquis contaban con tierra y cuáles eran las principales actividades laborales. Además de registrar las condiciones físicas del territorio: lugares con establecimientos poblacionales, tipo de suelo, clima, fauna, flora, etc. El laboratorio de suelos se propuso para verificar la calidad de los terrenos y seleccionar los cultivos con el objetivo de aprovechar el suelo sin deteriorar la calidad de los terrenos.

gobierno de Ernesto Zedillo, lo cual restó fuerza a sus demandas. La historia marcó otro panorama para el PIDTY y a la muerte de Donaldo Colosio se sumó el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en el extremo sur del país. Con la revuelta zapatista los discursos que exigían el respeto a la autonomía indígena como un derecho inalienable se desataron a lo largo del territorio nacional. Los yaquis comenzaron a ser vistos como una amenaza dentro del territorio sonorense por la peligrosidad de su organización social y la autonomía de su administración productiva. Estos fueron algunos elementos que dieron al traste con el Plan Integral de Desarrollo de la Tribu Yaqui.

Se infiltró personal no yaqui dentro de la organización directiva del PIDTY y la burocratización de las tareas se fue ensanchando, al grado que las acusaciones por malversación de fondos comenzaron y ya no se fueron. Los líderes iniciaron negociaciones con el gobierno por debajo del agua, según acusan miembros de la etnia, y las Autoridades Tradicionales dejaron de ser tomadas en cuenta por estos dirigentes.

Dentro del PIDTY había diversos grupos participando, por un lado las Autoridades Tradicionales que tenían el respaldo de la mayoría del pueblo, pues eran quienes informaban a través de las asambleas dominicales la situación en que se encontraba el proyecto, pero éstos a su vez, en cada Guardia Tradicional, estaban divididos en dos grupos: los que apoyaban incondicionalmente el proyecto y los que siempre mantuvieron dudas respecto al mismo, pero que aún así participaban de él esperando ver los resultados; los intelectuales yaquis en donde se encontraban los profesores y los profesionistas que eran miembros del comité técnico del Programa de Asistencia Técnica; los asesores externos: profesores universitarios, investigadores y miembros del partido oficial; los funcionarios del INI que se hacían cargo de algunos

programas y los asesores técnicos de las dependencias de gobierno.¹¹ Todos recibían sueldo por parte del PIDTY. Por supuesto las inconformidades no se hacían esperar cada vez que el gobierno estatal detenía los recursos económicos, pero los líderes yaquis enviaban a las Autoridades Tradicionales a reclamar el financiamiento porque el contacto cercano que tenían con funcionarios del PRONASOL les permitía saber con antelación en qué momento el presupuesto ya había sido asignado.

Ante tanta burocracia el Programa de Asistencia Técnica era el chivo expiatorio de todos los males. La asignación de recursos cada vez se restringía más y eso llevó a la comunidad y a las Autoridades Tradicionales renuentes a deducir que el dinero estaba siendo desviado hacia otros fines, probablemente particulares. El PATICY fue cuestionado por el gran número de empleados que tenía y por la extracción de sus miembros, casi todos desvinculados de la organización tradicional de la etnia debido a la ausencia que tuvieron durante el transcurso de sus estudios fuera de la comunidad. Y además porque ante el hartazgo de los Gobernadores Tradicionales, que sólo acudían a firmar papeles, la desconfianza creció porque los jóvenes profesionistas se empeñaban en seguir impulsado el proyecto.

El gobierno estatal se dio cuenta de las divisiones que al interior de la etnia provocaba el proyecto y se dedicó a fomentarlas de diversos modos, ya fuera deteniendo el dinero o simplemente haciendo que el técnico presidente del Fideicomiso –el Secretario de Gobierno del Estado- no se prestara a firmar los acuerdos.

Durante el mandato de Manlio Fabio Beltrones, gobernador de Sonora que sucedió a Ocaña, las cosas empeoraron, se crearon situaciones de enfrentamiento con el gobierno estatal por la retención de los fondos. El funcionario comenzó a boicotear las

¹¹ F. De la Maza ofrece la siguiente clasificación de grupos políticos al interior de la comunidad en esta etapa: “Se puede distinguir tres tipos de líderes que operan dentro de las asambleas y como representantes de las autoridades en negociaciones externas: los líderes formales, los asesores tradicionales y los intelectuales y profesionistas. Sobre estos también se pueden distinguir los líderes que son de origen yaqui y los que son externos”, *idem*, p. 127.

reuniones, acusando a los miembros del PATICY de fraude ante la Secretaría de Desarrollo Social. La desconfianza de las Autoridades Tradicionales aumentó y con esto una campaña de desprestigio comenzó a ganar espacios dentro del territorio. Las diferencias con el Banco Rural se incrementaron porque los funcionarios comenzaron a negar asistencia técnica a los yaquis que apoyaban al PIDTY.

Se atacó al PATICY porque era el programa que contaba con más personal y en el que se invertían más recursos, además de ser el que tenía una mayor repercusión en el desarrollo económico de los yaquis. El testimonio de uno de los dirigentes del PIDTY explica lo siguiente:

Se satanizó el PATICY, porque se creía que todos los recursos iban para allá. El gobierno (estatal) bombardeó ese programa porque ahí es donde había más profesionistas y eran los que trabajaban con la gente... El gobierno estaba echando trancazos al PATICY: “de que se generaba dinero, que había derroche, corrupción”. El primer obstáculo fue con el Banco Rural y la CNC que empezaron a hacerlo aun lado, poniendo obstáculos a los jóvenes (a los técnicos del programa). El Banrural tenía los recursos. Éste empezó a bloquear a los jóvenes técnicos, haciendo préstamos a los campesinos yaquis, pero siempre y cuando no recibieran apoyo del PATICY. Financiaban, pero con otros técnicos. Y empezó la desconfianza porque las instituciones empezaron con volanteos a desprestigiar al PATICY. Fue cuando se cerró la carretera.¹²

Como respuesta a las acciones del gobierno, en 1992 los yaquis tomaron el Banco Rural y exigieron su salida, después cerraron la Carretera Internacional. En estas protestas ya no participaron las Autoridades Tradicionales en conjunto. Los Gobiernos Tradicionales se habían dividido entre quienes seguían apoyando al PIDTY y los que ya no confiaban en sus dirigentes. Se exigió una auditoría a la Contraloría Federal, pero no se obtuvieron los resultados esperados por corruptelas de los funcionarios del Banco Rural. El enfrentamiento con esta institución provocó la intromisión de diversos métodos de control en la comunidad por parte del gobierno. Un líder yaqui, miembro

¹² Testimonio de un profesor, líder del PIDTY. Octubre 2006.

de una organización campesina empezó a repartir dinero a los yaquis para que boicotearan el PIDTY. Se comenta que “el padrino” de este hombre era Raúl Salinas de Gortari, hermano del Presidente. Los yaquis sufrieron además el hostigamiento de gente armada dentro de sus comunidades que amenazaba con atacarlos. Los enfrentamientos entre quienes seguían defendiendo el proyecto y quienes se oponían se hicieron constantes, lo que se agravó con el levantamiento de actas penales a los líderes que promovieron el cierre de la carretera. Las diferencias entre los yaquis se profundizaron ya que algunos defendían a los líderes de las órdenes de aprehensión y otros estaban dispuestos a entregarlos.

Para resolver parte del conflicto, siguiendo la estrategia de 1988, los líderes yaquis presentaron una propuesta al candidato oficial, Ernesto Zedillo, en las elecciones de 1994, en la que le proponían modernizar y hacerse cargo del Distrito de Riego que seguía en manos de la Comisión Nacional de Agua y con ello solucionar el problema de dotación del líquido para los campos de cultivo, pero la demanda no fue respondida favorablemente. Contrario a lo esperado el proyecto no había tomado un nuevo impulso y éste seguía causando más problemas.

Las demandas no se resolvían. En este vericuetto, las Autoridades Tradicionales recias al proyecto comenzaron a tomar fuerza y a ganar adeptos entre la población yaqui, que esperaba la vuelta a la tranquilidad.

Ya no pudieron mitigarse los conflictos, por lo que las diferencias condujeron a luchas intestinas que dividieron los Gobiernos Tradicionales en distintas guardias dependiendo de su posición ante el Proyecto. Como algunos de los gobernadores se negaron a seguir firmando los acuerdos que se establecían con el gobierno federal y estatal a través del Fideicomiso, y esto implicaba la falta de reconocimiento de los ocho pueblos en las negociaciones, se crearon Gobiernos *alternos* para cumplir los requisitos

y dar legitimidad al PIDTY. Así se formaron los Gobiernos *alternos* de las Guardias Tradicionales que se instalaron en la Colonia Yaqui de VÍcam Estación y en “El Pinito” en el pueblo de Pótam. Esto repercutió de manera estructural en la composición política y tradicional de las comunidades yaquis, sobre todo porque ambos pueblos son cabeceras de los ocho pueblos.¹³

El personal del PIDTY y sobre todo los dirigentes, unos por amenazas del gobierno, otros por acusaciones de fraude, abandonaron el proyecto, aislándose de las comunidades. Tampoco faltaron los que se colocaron con un buen puesto como funcionarios del gobierno estatal.

Aunque el proyecto siguió funcionando por un tiempo, las comunidades estaban divididas y la participación de la gente fue pobre al final. Para entonces el apoyo técnico y económico era restringido y sólo llegaba a unos cuantos. El gobierno hizo su parte en la división de los yaquis, dando preferencias crediticias sólo a algunos e incluso llevando dinero, escondido en maletas, para regalar a quienes propagaran intrigas. Éste apoyaba a todos los grupos de diferentes maneras, promoviendo un ambiente de acusación constate. Las Autoridades Tradicionales, que no habían estado inicialmente convencidos del PIDTY, denunciaron a los directivos de éste y exigieron una auditoria al gobierno. Desde entonces los directivos del PIDTY usaron el calificativo de “traicionales” para los gobernadores que se deslindaron del Plan y estos últimos, a su vez, acusaron a los promotores como “los priístas”. Según narra Gerardo Valenzuela, en este contexto los enfrentamientos entre grupos provocó el asesinato de miembros de la guardia del pueblo de Pótam.

La gente que después se integró al proyecto sólo lo vio como un empleo y no contó con el respaldo del grueso de la sociedad yaqui.

¹³ Actualmente en las comunidades se puede observar que Ambas Guardias, las *originales* y las *alternas* se mantienen vigentes, organizándose de acuerdo como lo establece la estructura de gobierno tradicional, con gobernadores, pueblo mayor, secretario, capitán, etc.

La muerte definitiva del PIDTY llegó en 1997 por otro proceso que se cruzó con la coyuntura de este fracaso. Ese año los gobiernos yaquis simpatizantes con el proyecto, firmaron un documento con el entonces Presidente Ernesto Zédillo, en el que se reconocía que a la tribu se le debía restituir un total de 90 mil hectáreas que no estaban en su posesión sino en manos de invasores. El problema surgió por la existencia de dos documentos que respaldaban el acuerdo. Uno donde se indica que el gobierno reconoce la restitución de 90 mil hectáreas al pueblo yaqui. Éste es el que los gobernadores yaquis afirman haber firmado. El segundo documento señala que sólo se restituyen 2, 527 hectáreas. Se asegura que el segundo documento fue falsificado por el gobierno estatal y después se presentó como si fuera el original. Este evento, más los pleitos provocados por el PATICY, condujeron a más enfrentamientos entre los Gobiernos Tradicionales *originales* y los Gobiernos Tradicionales *alternos* recién fundados. Pues los primeros aseguran que el terreno no incluido en el acuerdo se vendió por 40 millones de pesos. Este fue el momento más tenso del proceso, llegando incluso a episodios de asesinato entre las diferentes guardias. Tras los sucesos las Autoridades Tradicionales de seis pueblos encabezaron la invasión de las instalaciones del Fideicomiso y exigieron su cierre. El gobierno estatal en esta ocasión sí hizo caso de la demanda y dio por concluido el reconocimiento de la instancia de financiamiento. Con este hecho concluyó el PIDTY, dejando una comunidad dividida y recelosa del gobierno y de su propia gente.

Capítulo CUATRO: El botín político: El Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui

Como se mencionó con anterioridad, el habitus de un pueblo es conformado por su historia y su posición ético-política a lo largo de ésta. En todos los grupos étnicos del país la escuela ha influido en las innovaciones del habitus dentro de las comunidades, entre las que denotan la transformación de las actitudes lingüísticas y ha promovido, conjuntamente con la introducción de otros elementos estructurales: productivos y sociales, cambios en las prácticas lingüísticas y las relaciones sociales. Voloshinov describe así este tipo de procesos, donde la ideología hegemónica nacional condiciona la subjetividad de los individuos para ingresarlos a las relaciones económicas que finca:

La realidad ideológica es la superestructural inmediata de las bases económicas. La conciencia individual no es el arquitecto de la superestructura ideológica, sino sólo un inquilino que se aloja en el edificio de los signos ideológicos.¹

Sin embargo, en el caso de los yaquis, el ingreso de la ideología nacional mediante las escuelas, ha procurado controlarse por parte de las Autoridades Tradicionales desde las primeras avanzadas de la educación formal por medio de la negociación. Por ejemplo, las primeras que se instauraron por parte de la Escuela Rural Mexicana en el pueblo de Rahum, se negociaron dentro del acuerdo firmado entre Lázaro Cárdenas y los Gobernadores Tradicionales de la Tribu Yaqui.² Asimismo la entrada del Internado Indígena que promovió la Escuela Regional Campesina de Ures, y que después pasaría a ser Escuela Vocacional de Agricultura, sólo pudo instalarse después de que los directivos del internado ayudaron al Gobierno Tradicional a solucionar un problema de deforestación, que se llevaba a cabo por parte de los

¹ V. Voloshinov *idem*, p. 24.

² “Acuerdo que dicta el Ejecutivo Federal para resolver el problema agrario de la región del Yaqui, Estado de Sonora” en A. Fabila, *Las tribus yaquis de Sonora. Su cultura y anhelada autodeterminación*, México, INI, 1939, p. 320.

constructores del tren en el territorio. Aún cuando éste entró a la comunidad, los yaquis pusieron sus condiciones acerca de dónde debía instalarse –pues se negaron a que éste se estableciera en la construcción que antes había sido de un cuartel militar ubicado en Tórim-, las autoridades eligieron para su ubicación la comunidad de Vícam, lugar donde se han desarrollado sucesos trascendentes en los últimos setenta años de la historia yaqui.

Aunque los primeros maestros que instruyeron educación escolar en el territorio no eran de la comunidad, el proceso de escolarización ha egresado maestros de cuna yaqui. De entre éstos, algunos han querido involucrar a miembros de las Guardias Tradicionales en las relaciones políticas que tienen que ver con educación.

No está de más decir que los profesores de las comunidades indígenas son el brazo más cercano de la hegemonía institucional nacional al interior de las culturas étnicas minoritarias, sobre todo porque de una u otra manera reproducen los discursos indigenistas estatales. Aspiran, por tanto, a ser, y en algunos casos son, la hegemonía dentro de sus comunidades y fungen como intermediarios entre éstas y las instituciones estatales, auspiciados en que detentan el saber. Para explicar la forma como se creó este sector magisterial en las comunidades yaquis es necesario conocer el panorama en el que se ha desarrollado el sistema escolar dentro del territorio.

4.1 Antecedentes de la educación escolar en las comunidades yaquis

En el internado Lázaro Cárdenas, el primero que se instaló, comenzaron las restricciones para los monolingües que sólo hablaban la lengua vernácula. Según narra Alfonso Fabila, la mayoría de los estudiantes eran mestizos y los pocos de origen yaqui eran bilingües, excepto un monolingüe en *jiak*, quien seguramente estaba inscrito debido a sus circunstancias sociales y no por la apertura del internado a los hablantes de *jiak*. Hipótesis que puede ser respaldada con la explicación que ofrece Fabila, cuando señala que la asistencia indígena al internado era escasa porque en la comunidad lo veían como casa de asistencia para huérfanos y para los hijos de familias numerosas que no podían ser mantenidos en sus hogares.³

Se puede señalar el ingreso de las escuelas y el internado indígena a las comunidades como la inauguración de formas de adaptación a nuevos elementos ideológicos, estructurales y culturales por parte de los yaquis. El internado significó la distinción entre monolingües en yaqui y bilingües, o sea, los que podían ingresar y los que no podían; en caso de que no hablaran español, para eso estaban las escuelas. En éstas, los profesores, todos mestizos, impartían clase sólo en castellano. Pero estos cambios no representaron cambio constatable en el desplazamiento de la lengua *jiak* por varios factores: en el habitus del pueblo yaqui la escuela no figuraba, por ese motivo los niños no eran enviados a las escuelas; las condiciones productivas, tanto las tradicionales dentro del territorio, como las de la estructura hegemónica nacional, destinadas a los yaquis en el exterior, no exigían tener estudios y a veces ni hablar español. Por otra parte, las mujeres, quienes generalmente son las que garantizan la actitud positiva hacia el *jiak* desde el núcleo doméstico, no eran enviadas a tomar clases, ni participaban de la estructura económica nacional; además, según informaron algunos

³ *idem*

miembros de la etnia, los estudiantes que asistían a la escuela eran mal vistos por otros miembros de la comunidad.

La escuela toma un papel trascendente cuando se introducen en la vida cotidiana otros elementos que antes no estaban contemplados en la cultura. Por ejemplo, el acuerdo con el presidente Cárdenas crea en los yaquis la necesidad de organizarse en cooperativas, con el fin de obtener financiamiento para el sector productivo agrícola y las negociaciones, todas por escrito con las instancias estatales –por supuesto en lengua española- reconfiguran las actitudes lingüísticas. La necesidad de aprender español y de leerlo, cobra importancia política. Al mismo tiempo se introducen en el proceso una serie de programas de aculturación destinados a conducir a los yaquis a la adaptación forzada a la cultura nacional. Por ese motivo, los primeros programas de castellanización no eran destinados exclusivamente a la planificación lingüística, pues la castellanización era un interés secundario, lo importante para la hegemonía nacional era, y es, consolidar nuevos elementos en los hábitos indígenas. Los programas destinados a estos grupos incluían programas de desarrollo productivo, nuevos oficios, nuevas formas de organización social y medidas de salubridad. A lo que apuntan las políticas integracionistas es a reconfigurar el sentido común de los yaquis hacia una orientación acorde con los intereses del aparato hegemónico nacional para influir *de múltiples maneras en los modos de percibir, de sentir y de añorar la vida social*.⁴ En ese sentido, los nuevos elementos que se promueven dentro del territorio buscan reconfigurar el hábito yaqui para integrarlos a la economía y cultura nacionales.

Los gobiernos federal y estatal, a través de estrategias educativas, tanto escolares como de introducción de nuevas prácticas en la vida cotidiana, generaron necesidades y

⁴ A. Paoli, *op cit*, p. 31.

hábitos ajenos a la cultura que condicionaron nuevas formas de percepción de la realidad social.

Estas medidas se intensificaron en los años cincuenta con la construcción de varias escuelas y la promoción del Internado Indígena. Sin embargo, la influencia no cambió drásticamente las relaciones asimétricas que favorecían al *jiak* frente al español. Toda vez que los elementos de la cultura nacional no lograban desplazar el habitus yaqui. Los yoemes continuaban hablando la lengua vernácula y la usaban en todos los espacios, incluso en las instituciones educativas, por lo mismo, aunque su competencia del español mejorara en la aulas, las condiciones sociales y la deserción constante permitían que el habitus yaqui conservara una actitud positiva hacia la lengua *jiak*. Aunque las prácticas lingüísticas no se vieron afectadas, lo que si se presentó fue la reconfiguración respecto a las actitudes lingüísticas, pues el español ganaba prestigio como lengua de comunicación para el exterior de la comunidad y de enseñanza escolar, pero al mismo tiempo se manifestaba un rechazo por aprenderla por ser la lengua del invasor, lo que permitió la permanencia del *jiak* en todos los espacios del territorio.

Sin embargo, la escuela, como se ha señalado, no ha sido el único elemento que promovió el bilingüismo. A la enseñanza escolar en español se han agregado cambios significativos que han repercutido con mayor impacto en la readecuación del habitus de los yaquis: la construcción de caminos (de terrecería y pavimentados) que han permitido un mayor tránsito y asentamiento de personas ajenas a la tribu, así como la proliferación de los medios de comunicación. El fenómeno es tan complejo que no se puede adjudicar a una sola causa la intensificación del bilingüismo.

Con la instrumentación de la política indigenista, en la década de los setenta se diseñaron y aplicaron nuevos programas de homogenización e integración de los grupos indígenas; los yaquis no podían ser la excepción, sobre todo, tomando en cuenta la

urgencia de acoplarlos a la cultura nacional dada su tradición histórica como grupo subversivo. En esta tarea no sólo participaron instituciones encargadas específicamente de promover la integración sino otras dependencias que sustentaban la misma política, entre ellas, por ejemplo, la visita de trabajadores sociales, algunos de la Universidad de Sonora, portadores de la ideología nacionalista que se entusiasmaron con hacer llegar a los indígenas la cultura nacional. Una estudiante que prestó el servicio social en las comunidades yaquis entre 1969 y 1970 narra que uno de los problemas más graves a los que se enfrentó fue lograr comunicarse, dado que la mayor parte de la población no sabía hablar español, pero que además sufrían de gran retraso social. En su narración agrega lo siguiente:

1	Encontrando en este pueblo como problema principal el analfabetismo que abarca un 80% de la población y que ocasiona a su vez otra serie de problemas como: pobreza, desnutrición, alcoholismo, desempleo, etc.
2	Para tratar de combatir este problema, proyectamos organizar un Centro de Alfabetización, poniéndonos de inmediato a entrevistar a los indígenas, platicando con ellos para hacerles ver la necesidad que tenían de aprender y a escribir para su progreso y convivencia con el resto de la sociedad mexicana, ya que el Gobierno de México tiene gran interés de reintegrarlos totalmente a la Sociedad, pero sin combatirles sus costumbres y tradiciones, sino enseñándoles nuevas formas de superconvivencia.
3	Sacando del estudio antes realizado a las personas, las invitamos a que asistieran a tomar clases después de sus trabajos. Ya teniendo un grupo considerado se hizo la petición del material necesario a la Dirección Regional de Alfabetización de Sonora, dicho material nos fue entregado por el inspector de la Zona escolar de esta región.
4	También se pidió la colaboración al comisario de Vícam, señor Severino Quintero, quien nos proporcionó el material necesario para dicho Centro; regalándonos cuadernos, lápices, borradores, gis y un pizarrón, obteniendo así el material necesario para iniciar las clases. Se invitó al Director Regional del Centro de Alfabetización, Prof. Miguel Rodríguez, inspector de la zona escolar, al Sr. Comisario de Vícam, para que fuera inaugurado el 10 de noviembre de 1969. Quedando establecido de ésta forma el centro de alfabetización con 40 alumnos de ambos sexos mayores de 15 años en el local que ocupa la escuela primaria de Pueblo Vícam, siendo nosotras las que impartíamos éstas clases con un horario de 6 a 8 P.M. diariamente.

5	De los cuarenta alumnos registrados asistieron a recibir regularmente clases con un gran interés, logrando que el 75% de ellos aprendiera a leer y a escribir en muy poco tiempo, se les entregaron documentos comprobatorios a 33 alumnos al resto no les fue posible terminar el curso por cambio de horario de sus trabajos.
6	Por medio de los alumnos que asistieron al curso de alfabetización nos relacionamos y logramos la confianza del resto de la comunidad, aprovechando esto, organizamos otras actividades que fueron las siguientes: Integración de un Club de madres a quienes impartíamos clases de 1 a 6 P.M. tres veces a la semana sobre: bordado, pláticas de higiene, cuidado del niño, higiene de la vivienda y de los alimentos, etc. auxiliándonos en esta tarea dos pasantes de medicina del Centro de Salud.
7	Realizamos visitas a la escuela que está a cargo de un solo maestro, quien impartió clases de primero a tercer año el cual tropieza por muchos problemas como la diserción escolar.
8	Poniéndonos a estudiar dicho problema para tratar de ayudar a resolver, acudí a los domicilios de los escolares para conocer las causas de las inasistencias platicando con los padres, me di cuenta que el motivo principal era que acompañaban a sus padres a las tareas del campo, además por carecer de útiles escolares, de vestido, otras veces por ignorancia de los padres quienes creen que no es necesaria la educación. ⁵

Lo que se observa en esta narración es el discurso que ha promovido la ideología hegemónica nacional con respecto a tres aspectos:

Primero, que los problemas sociales son consecuencia de no saber leer o escribir, y como solución a este problema (construido ideológicamente) se considera que la alfabetización es la garantía para transformar las condiciones sociales (párrafos 1 y 2). La ideología hegemónica nacional con este discurso fomenta el imaginario de que quien sabe leer y escribir se transforma en una persona sabia, moral y productiva. Esta argumentación evade dos situaciones de la realidad social: no reconoce el origen de los problemas sociales como consecuencia de la desigualdad económica, y elude que el aprendizaje de la lectura y la escritura para los grupos subalternos se ha traducido en una integración a la economía nacional en una posición de desventaja.

⁵ A. L. Jara Romo, *La comunidad yaqui*, Tesis de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Sonora, 1971. (No se indica numeración de páginas)

Segundo, se señala que “el progreso” de las comunidades indígenas se logra con programas asistenciales (párrafo 6), cuando el núcleo del problema se encuentra en la falta de autonomía para el desarrollo productivo. La asistencia social, en este sentido, sólo introduce prácticas que refuerzan el ingreso de nuevos elementos culturales y, tercero, que las formas de organización social y las particularidades de las comunidades indígenas son prácticas que impiden el “desarrollo social” (párrafo 8). Se rechaza que los niños formen parte de la fuerza productiva y se les obliga la asistencia escolar en los horarios determinados por la práctica educativa, en lugar de ceñirse a los requerimientos de la sociedad indígena. Práctica que apunta a transformar la organización familiar.

En las comunidades yaquis las políticas integracionistas, además, se vieron intensificadas con el ingreso al territorio del Instituto Nacional Indigenista en 1971,⁶ que entre sus funciones tenía un programa específico para la educación y castellanización, pero con una innovación más efectiva, el reclutamiento de miembros de la comunidad yaqui para desempeñar las tareas. Este ingreso, que además fue aceptado a regañadientes por las Autoridades Tradicionales, sí trazó dentro del territorio nuevas formas de organización social entre la comunidad. Sobre todo porque promovió la formación de un nuevo sector social, la de los promotores indígenas, que después serían los primeros maestros de origen yaqui. Esto se logró extrayendo estudiantes de la primera generación de egresados de la única secundaria instalada en la comunidad. Los jóvenes fueron reclutados en la Dirección General de Educación Extraescolar en el

⁶ El Programa educativo del INI se planteaba los siguientes objetivos: 1. estudio de los patrones culturales de los grupos étnicos objeto de la acción; 2. inducción del cambio, originado por la implementación de la escuela y sus proyecciones, como un movimiento que partiera desde el interior de las propias comunidades; 3. consecuentes con la anterior, utilización de personal nativo como promotores o maestros; 4. utilización de personal con ascendiente en su comunidad; 5. enseñanza en lengua materna como medio para la castellanización; 6. participación de la comunidad en las labores de la escuela; 7. persuasión y no coacción; 8. hacer de la escuela y del promotor el eje sobre el cual debe girar el desarrollo de la comunidad. Ver Hernández López, Ramón, *La educación de los pueblos indígenas de México. Acción educativa en las áreas indígenas*, Secretaría de Educación Pública, México, 2000, p. 38.

Medio Indígena (DGEEMI), la cual estaba dirigida a toda la población con los objetivos programáticos de brindar capacitación agropecuaria, servicio social, así como asesoría en actividades pecuarias y apícolas; además, de aplicar vacunas y gestionar proyectos, entre éstos destaca la castellanización, usando la lengua *jiak* para lograr el cometido.⁷

Sin embargo, algunos promotores comenzaron a desertar del programa por la negativa de los Gobiernos Tradicionales a que participaran y por la desaprobación del grueso de la población. De cualquier modo, los jóvenes que permanecieron en el programa fueron quienes después se volvieron los líderes de la comunidad y que promovieron el Plan Integral de Desarrollo de la Tribu Yaqui y ahora participan en la Proyecto Educativo de la misma tribu.

Pero el empeño del gobierno no cesó y para 1973 la Secretaría de Educación, con apoyo de la DGEEMI, impulsó el Plan Nacional de Castellanización para las regiones indígenas. La cual seleccionó entre los primeros grupos a las comunidades yaquis. El plan se fincaba en “destruir las barreras lingüísticas que mantenían a un sector importante de la población al margen de la vida nacional”. Al respecto del plan de castellanización, Ramón Hernández⁸ escribe citando el programa:

Los problemas que se busca combatir son el deficiente empleo del castellano porque dificulta el desarrollo cultural y social de ese sector, no están incorporados a la nacionalidad porque no hablan la lengua nacional.

“La lengua nacional es un medio de integración social y por lo mismo de incorporación a la nacionalidad”

Es una necesidad para el progreso del país. (...)

La principal finalidad es mejorar el uso del castellano que los niños y mestizos de áreas multiculturales usan de manera deficiente. (...)

El plan contempló dos etapas: una de preparación y otra de aplicación.

⁷ En el periodo de Luis Echeverría Álvarez se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, (diario oficial de la federación: 24 de agosto de 1971) con las siguientes funciones: “1. Organizar, dirigir y administrar, desarrollar y vigilar en el Medio Indígena: a) la alfabetización y castellanización por promotores bilingües. b) los planes tendientes a elevar el nivel económico y cultural de las comunidades indígenas. c) las brigadas de mejoramiento indígena. d) las procuradurías de asuntos indígenas. e) la educación de las comunidades indígenas por maestros bilingües. 2. formación de promotores y maestros bilingües en los Centros de Integración Social.” *idem*, p. 74.

⁸ *idem*, p. 99-101.

Aplicación:

- a) castellanización de niños y adultos monolingües
- b) mejoramiento en el uso de la lengua nacional.

Medios:

Directos: atención de grupos por maestros bilingües, promotores, alfabetizadores, etc.

Indirectos: cursos por radio, lecciones por medio de unidades de sonido, fijas y móviles, programas televisados.

Vícam fue uno de los pueblos donde se inició el Plan Nacional de Castellанизación. La respuesta no fue la que se esperaba.⁹ El rechazo al Plan fue generalizado en todas las comunidades indígenas del país, las madres no enviaban a sus hijos a los cursos y esto condujo a que el Plan fuera remitido a las funciones de la DGEEMI en 1976.

Sin embargo, a pesar de las dificultades que encontraron, tanto el plan de educación extraescolar como el de castellanización, lograron dejar huella en las comunidades yaquis, sobre todo en Vícam, pues, según señalan algunos miembros de las mismas, estos dos procesos aceleraron el bilingüismo entre los yoemes, pero sobre todo comenzaron a influir en las actitudes lingüísticas de los hablantes.

Estos testimonios no se pueden omitir si se toma en cuenta que con ambos programas la política integracionista se centró en la planificación lingüística como medio de aculturación, pero no sólo a través de la castellanización sino con, como dice Gramsci, con *la formación y la ampliación de la clase dirigente* por medio de la formación de promotores y maestros de origen indígena, es decir que se reorganizó la hegemonía cultural para cumplir los objetivos. Los promotores fueron quienes ocuparon el lugar de esta ampliación hegemónica como voceros de la política indigenista dentro de las comunidades.

⁹ Se inscribieron 256 niños al programa entre marzo y abril de 1974. Para el siguiente año apenas aumentó a 368, de los cuales, según indica R. Hernández, sólo 257 niños de seis años concluyeron las dos primeras unidades.

Ya para mediados de los setenta, los pocos profesores que nacieron como yaquis y que habían comenzado su experiencia docente en la DGEEMI, se habían asociado a la Alianza de Profesionistas Indígenas Bilingües y celebraban su primer encuentro nacional en la comunidad de Vícam. Con este evento los profesores se vincularon de manera trascendente con el movimiento magisterial indígena de todo el país y lograron llamar la atención de las instituciones educativas federales hacia el territorio yaqui. Aquí comenzaron las alianzas que más tarde darían fuerza al sector magisterial en las comunidades.

Este largo proceso conformó innovaciones en el habitus general de los yaquis, los cuales adecuaron a su visión de mundo la instancia escolar y nuevos elementos estructurales e ideológicos. Sin embargo, en el habitus se presentan regularidades y singularidades, según lo indica Bourdieu, pues se trata de una diversidad de la homogeneidad: *cada sistema de disposiciones individuales es una variante estructural de los otros en el que se expresa la singularidad de la posición en el interior de la clase y de la trayectoria*. En este sentido, aunque los maestros compartan el habitus general de los yaquis, el sistema de disposiciones que les permite la formación escolar les dota de particularidades ante los otros miembros de la comunidad. Éstas les conforman otra visión de mundo y les abre la posibilidad de llevar a cabo otras prácticas.

4.2 Origen del Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui

El campo político actual en que se desarrollan las políticas del lenguaje en las comunidades yaquis, se conforma por maestros que obedecen a un campo político más amplio, este se reforzó en el proceso del Plan Integral de Desarrollo de la Tribu Yaqui. Al interior de la instancia que dice abogar por el mantenimiento de la lengua vernácula –el Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui- se mueven una serie de intereses políticos y culturales que lo complejizan; de inicio, aunque después se amplíe con más

detenimiento éste punto, se debe señalar que los maestros que se debaten por dirigir el proyecto responden a diferentes intereses e ideologías. No obstante que todos aseguran luchar por preservar la cultura yaqui y fomentar el respeto de la sociedad sonoreense y nacional, así como de las instituciones de gobierno, hacia sus tradiciones, en el fondo reproducen el discurso del Estado.

Dentro del plan educativo se integraron miembros de diferentes grupos. Por un lado se encuentran los primeros miembros de la ANPIBAC que se formaron como promotores de la Dirección General de Educación Extraescolar. A éstos es a quienes otros miembros del PETY reconocen como *los intelectuales* de la comunidad. Se trata de profesores que argumentan estar interesados principalmente en cuestiones de planificación educativa y del lenguaje y que participan poco en procesos políticos más amplios.

Un segundo grupo lo conforman los maestros disidentes del PIDTY. Profesores que participaron durante el proceso y que después apoyaron a los Gobiernos Tradicionales *originales* que se oponían a seguirle dando continuidad. Este grupo considera que el PETY debe ceñirse a la aprobación de los Gobiernos Tradicionales *originales*, por lo que aquí se señalarán en adelante como los *profesores tradicionalistas* para distinguirlos de los otros.

Un tercer grupo lo integran profesores, miembros del triunvirato, que mantuvieron un liderazgo sobresaliente en los trabajos del PIDTY y que por ese motivo son señalados como *los políticos*.

El origen de estos grupos traza de entrada diferentes perspectivas para la instrumentación y conducción del programa. Todos aseguran que tienen como objetivo planificar una educación bilingüe intercultural, pero sus diferencias internas han llevado a que el departamento de la Dirección General de Educación Indígena, de la Secretaría

de Educación y Cultura del estado de Sonora (SEC), tenga el pretexto idóneo para no aprobar sus propuestas.

Aunque la planificación del PETY comenzó en 1989, los maestros *tradicionalistas* no reconocen los antecedentes hasta entonces y señalan su inicio en 1994, cuando pasó a formar parte de la Dirección General de Educación Indígena. Justamente el problema es: si se reconoce que el proyecto educativo inició con el Plan Integral, éste último tendría que evaluarse como un proyecto positivo y tendría que justificarse que los Gobiernos *alternos* surgieran para seguirlo promoviendo. Las relaciones estrechas que mantienen *los tradicionalistas* con los Gobiernos Tradicionales *originales* los obligan a negar los antecedentes. La contradicción radica en buscar el respaldo de éstos para un proyecto que se propuso por parte de los Gobiernos Tradicionales *alternos*. La solución a la contradicción se encuentra en señalar el origen del plan educativo en la coyuntura política en que los maestros posicionaron al PETY en la DGEI tras la incisión con los dirigentes más representativos del Plan Integral en 1994.

De cualquier modo, aunque no se le haya puesto nombre, ni se le haya articulado formalmente, el plan educativo se estuvo discutiendo dentro del Plan Integral, éste incluía, al menos en los objetivos programáticos, como primer sector de desarrollo el de educación.¹⁰ Sin embargo, no contemplaba la planificación lingüística más que en lo escrito en el documento oficial. En los hechos, los alcances que tuvieron las demandas se abocaron a tres áreas: la incorporación de escuelas al sistema de educación indígena, el Programa de Archivo y Cultura y el programa de Becas.

¹⁰ En él establecía: la construcción y rehabilitación de centros educativos bilingües, la creación de nuevas plazas de profesor, la actualización de los programas educativos, la reconstrucción y acondicionamiento de albergues escolares, la elaboración de textos propios de enseñanza en lengua indígena, la educación para adultos, la divulgación de expresiones culturales, el fomento e impulso al deporte, la capacitación al personal docente y administrativo, la realización de investigación para la enseñanza yaqui, la instauración de becas para nivel, medio, bachillerato y profesional, la instalación de bibliotecas, la instalación de un CONALEP en el territorio. Autoridades Tradicionales de los Ocho Pueblos “Yaquis”, *Plan Integral de Desarrollo de la Tribu Yaqui*, 1983, p. 220.

Durante la primera etapa del PIDTY, en 1983, se llevó a cabo la oficialización de la educación bilingüe bicultural a nivel nacional, esta reforma permitió a los maestros yaquis llevar a cabo una estrategia política para lograr ampliar el sistema de educación indígena a escuelas que estaban fuera de su jurisdicción. Lograron impulsarla en diez escuelas más y con esto colocaron a maestros yaquis, recién egresados de las escuelas normalistas, en planteles de la comunidad. Sin embargo, hasta entonces las demandas del sector magisterial no estaban centradas específicamente en la educación, los logros se limitaron a dos aspectos: mejoras de infraestructura escolar y ampliación de plazas de trabajo para profesores. El sector magisterial se reforzó con este proceso, por lo que su posición política tuvo repercusión dentro de las comunidades y, sobre todo, tomó impulso en la orientación de la segunda etapa del Plan Integral. Por tal motivo la conformación del Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui tuvo respaldo importante por parte de ese sector.

En lo que respecta a la cultura yaqui los profesores tenía dos propuestas en el documento oficial del PIDTY: reforzar los elementos tradicionales de la tribu y promover la enseñanza de una educación bilingüe que no afectara a la lengua vernácula. Para lograrlo se pusieron en ejecución dos programas: 1) el de Archivo de Cultura encargado de rescatar la historia oral, documental y cultural de la tribu, y 2) el Programa de Educación y Becas. Ambos se llevaron a cabo bajo la dirección de profesores normalistas yaquis y recibieron financiamiento por parte del Fideicomiso del PIDTY a partir de 1989.

El área de Archivo y Cultura implicaba la construcción de un banco de datos, organizado en un archivo que tuviera biblioteca, videoteca y hemeroteca. Para ello se contaba con un equipo conformado por dos investigadores de tiempo completo, dos de medio tiempo y un administrador. Para la obtención de la información se establecieron

acuerdos con el Archivo General de la Nación, el cual les proporcionó un paquete de copias de los documentos históricos más importantes para la etnia. Además, aseguran que, se organizaron encuentros de ancianos con el fin documentar testimonios de tradición oral. Sin embargo, los logros de este programa no pueden comprobarse dado que los documentos que lo avalarían están dispersos o extraviados.

El proyecto incluía la construcción del archivo en el pueblo de Pótam, pero la instauración nunca se llevó a cabo debido a que el local donado por la comunidad para tal fin fue solicitado por el gobierno municipal para establecer ahí la Comisaría. Destino que señala la poca importancia que tenía el Archivo para la sociedad yaqui, pues cedieron el espacio a una institución estatal. Otro proyecto que se frustró fue la propuesta de reunir a investigadores especializados en el estudio de la tribu (historiadores, antropólogos, musicólogos, escritores, etc.) con personas de la comunidad con el objetivo de organizar mesas de discusión y análisis de la historia de los yaquis. La idea era que los especialistas donaran sus trabajos de investigación al archivo, promovieran la cultura de la comunidad y se interesaran en desarrollar otros proyectos con miembros yoemes. Sin embargo, la existencia de este proyecto no puede confirmarse porque no existen datos ni testimonios de que se instrumentara formalmente.

Aún cuando los objetivos del programa de Cultura y Archivo estuvieran definidos detalladamente, éste no tuvo un fin favorable. A los dos años de su inicio el administrador del programa abandonó el proyecto y los documentos recabados comenzaron a desbalagarse. Actualmente los pocos reductos del archivo se encuentran sin inventariar en las oficinas del PETY como parte del área de contenidos étnicos.

Aunque el Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui ya tenía tiempo fraguándose, comenzó a fortalecerse en 1989 con la entrada del PIDTY al presupuesto de la

SEDESOL y con la incursión de algunos especialistas lingüistas de la Universidad de Sonora, quienes asesoraron el diseño con aportaciones de investigación acerca de la lengua *jiak*. Sin embargo, éste no fue aprobado de manera formal por la Secretaría de Educación y Cultura hasta 1994, un año después de que la SEP autorizó oficialmente la elaboración de libros de texto en lengua *jiak*. Esta aprobación sin embargo, no puede explicarse sin tomar en cuenta tres eventos que se sucedieron sincrónicamente: a) el fin del gobierno salinista y las implicaciones políticas que se suscitaron a raíz de este proceso, b) los problemas internos del sector magisterial yaqui en torno al PIDTY y c) la Reforma Educativa de 1993 que se aplicó a nivel nacional.

Con la conclusión del gobierno de Salinas de Gortari las relaciones políticas de los líderes yaquis con el gobierno federal y estatal se vieron afectadas. El apoyo económico que había dado la SEDESOL al PIDTY se vio reducido, provocando enfrentamientos dentro de la comunidad. En esta coyuntura fue cuando las acusaciones por fraude y traición empezaron a cobrar importancia. Según informó un profesor de la comunidad yaqui, la malversación de fondos era incuestionable y algunos maestros se inconformaron porque el Programa de Asistencia Técnica Integral de las Comunidades Yaquis tenía mayor financiamiento y se estaban dejando de lado otros programas, entre ellos el programa educativo.

Los desacuerdos con respecto a la inversión de los fondos y la pérdida de injerencia de las Autoridades Tradicionales en el manejo del presupuesto, condujo a que algunos profesores, *los tradicionalistas*, aunados a los *intelectuales*, decidieran romper con el PIDTY. La versión del secretario (de una de las Guardias Tradicionales *alternas*) es que el grupo magisterial que dirigía el proyecto educativo se opuso a los técnicos del programa de asistencia técnica porque estos últimos tenían mayor presupuesto y como el sector de maestros podía respaldar sus intereses particulares negociando con la SEP,

decidieron abandonar el Proyecto Integral y oponerse a él por intereses laborales. Justamente el abandono del plan no resultó desfavorable para el programa educativo, al contrario, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 fue la solución del problema. El acuerdo surtió efecto en 1993 con la reforma a la Ley General de Educación y esta medida fue aprovechada por los líderes para colocar el PETY bajo el subsidio de la SEC.

Con la descentralización del sistema nacional de educación se otorgó a las entidades federativas la administración de la educación de acuerdo con las características particulares de cada una de ellas. En Sonora la Secretaría de Educación y Cultura se encargaba del sistema de educación estatal formal y a nivel federal se contaba con Servicios Educativos del Estado de Sonora dentro de los cuales estaba la DGEI. Los profesores que promovían el PETY estaban integrados a la segunda instancia, pero con la descentralización, ambas instituciones se fusionaron en la SEC que pasó a encargarse del manejo de los dos sistemas. La reforma abrió la posibilidad para que los profesores *tradicionalistas* y los *intelectuales* desvincularan el proyecto educativo del PIDTY y lo incluyeran a los trabajos de la SEC; por esa razón, cuando el PIDTY dejó de ser financiado, el PETY no se vio afectado. Los maestros habían sabido negociar bien su posición docente.

La inclusión del PETY a la SEC fue acogida con beneplácito por el gobierno de Sonora, interesado en desestructurar paulatinamente la organización del PIDTY. En tanto en la comunidad la deserción marcó el inicio formal del declive del proyecto integral. A partir de la ruptura del proyecto educativo, donde estaban varios líderes, los dirigentes de los otros programas comenzaron a buscar financiamiento con las dependencias del gobierno federal o estatal que les competían dependiendo de su rubro.

Este fue el origen no registrado por la documentación oficial del PETY. Con lo dicho hasta aquí se pueden concluir algunos aspectos: 1) que las demandas de promover la educación intercultural bilingüe, al menos en el caso yaqui, responden a intereses de sectores magisteriales, por lo tanto no son demandas de la comunidad; 2) que al interior del Plan Educativo de la Tribu Yaqui participan profesores que pertenecen a un campo político más amplio que no sólo abarca la educación; 3) que la inclusión del Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui a la Dirección General de Educación Indígena no respondió inicialmente a una iniciativa de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora, ni de la Secretaría de Educación Pública, sino al quiebre de la organización en torno al Proyecto Integral de Desarrollo de la Tribu Yaqui; 4) que la planificación lingüística no estaba contemplada en el origen del PIDTY y del PETY.

4.3 Relaciones políticas al interior del Plan Educativo de la Tribu Yaqui

Actualmente el Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui tiene su sede a la orillas de la carretera internacional, del lado opuesto a Estación Vícam, donde antes fueran las oficinas del Instituto Nacional Indigenista y después las del Plan Integral de Desarrollo de la Tribu Yaqui. Durante el proceso del PIDTY el INI fue expulsado de la comunidad por no adecuarse a los lineamientos exigidos por los líderes para participar en el proyecto. Por este motivo, entre otros que ya se han señalado más arriba, el habitus de los yaquis ha significado este espacio como un lugar donde se instalan las instituciones del gobierno nacional o las que se relacionan con él, lo que ha conducido a que el

grueso de los yaquis vea al PETY como una instancia con la que no se sienten identificados. No obstante, algunos profesores que participan en él se empeñan en relacionarlo con *la hegemonía local tradicional* como estrategia para obtener el respaldo de la comunidad; por ese motivo, los *tradicionalistas* consultan a las Autoridades Tradicionales *originales* para diseñar propuestas. Éstos no son el único grupo dentro de la instancia, además se encuentran los *políticos* y los *intelectuales*. La dirección del proyecto ha estado en manos de los tres diferentes grupos en distintos momentos. Las particularidades del habitus de cada grupo y las trayectorias de vida de cada uno de los miembros les permiten plantear posibilidades diferentes respecto a lo que se proyecta del PETY y el papel que debe ocupar con respecto a la comunidad y las Autoridades Tradicionales.

A continuación se describen las posiciones políticas de los tres grupos de manera general, aunque después se retomen con mayor particularidad algunos aspectos que serán analizados.

Los *intelectuales* argumentan que su objetivo es abocarse principalmente a una planificación tanto educativa, como del lenguaje, que garantice el respeto y permanencia de la cultura yaqui, pero sus propuestas respecto a ambos aspectos, indican una política ceñida a promover la integración de los yaquis a la cultura nacional. En ese sentido, sus propuestas educativas persiguen el asegurar la entrada de los trabajos del PETY en la agenda del sistema de educación indígena. Estos han procurado desvincularse tanto de las guardias tradicionales *originales*, como de las *alternas*, y políticamente, tienden a alienarse a las propuestas de quien en ese momento se encuentre a la cabeza del proyecto, ya sea un *político* o un *tradicionalista*. Por la distancia que mantienen con los otros grupos hegemónicos de la comunidad buscar reforzar su participación en el proyecto educativo estableciendo acuerdos con instancias

de gobierno abocadas a la educación y la planificación lingüística: SEP, DGEI, Culturas Populares y últimamente con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Aunque discursivamente, los miembros de este grupo, aseguren la necesidad de preservar la cultura y lengua *jiak*, su cercanía, más diplomática con los directivos de la DGEI, los conduce a pactar planes más acordes con los intereses de la hegemonía nacional. Se enfocan en una planificación educativa curricular y a una planificación lingüística del corpus buscando cumplir los objetivos institucionales de la DGEI, que son, entre otros, mejorar el aprovechamiento escolar de los estudiantes y castellanizar. Aquí se presenta un testimonio al respecto:¹¹

1	Entrevistado [sentado tras un escritorio en una oficina]	Creo que la escuela... con la escuela... se incrementó el proceso de castellanización, todavía, todavía... <i>fíjate que incluso ahora</i> - - - Todavía hay comunidades por ejemploo donde se habla muy, mucho la lengua [jiak]. No le dan valor a la lengua. El padre de familia te exige que tú le enseñes hablar español. Qué me parece correcto. Me parece correcto porqueee. . . si... si lanzamos un producto de primaria a secundaria el tratamiento va ser totalmente en español. Si lo lanzamos a primaria, per-perdón a secundaria... sin-sin una... sin un español más o menos aceptable - - - va tener muchos problemas para adecuarse... Entonces ahí-ahí <i>hay un poco de razón</i>
2		Lo que si tenemos que hacer nosotros y tiene que hacer educación indígena es garantizar que el NIÑO esté bien formado, que no se avergüence de su lengua. Que se esfuerce por hablar un español si- <i>si es posible perfecto</i> . Es difícil ¿no? pero que por lo menos sea... sea muy, muy aceptable

Los intelectuales, formados inicialmente como promotores de la DGEEMI y del Programa de Nacional de Castellанизación, conservan algunas de las ideologías lingüísticas que se desprendieron de estos programas: a) por un lado se reconoce que la

¹¹ Ver anexo 1 donde se encuentra el fragmento completo que se usa como testimonio. Entrevista realizada a un profesor del grupo de *los intelectuales*, precursor del PETY, en las oficinas de supervisión de la zona escolar de educación inicial para la región yaqui. La oficina no es la que ocupa cotidianamente el entrevistado. La entrevista se realiza a puerta cerrada. En el lugar sólo se encuentran, además del entrevistado y la investigadora, una secretaria que no pertenece al PETY sino a la zona de supervisión de educación inicial, la mujer no es yaqui, ni vive en la comunidad.

escuela promueve la castellanización, b) por el otro, para evitar el desplazamiento de la lengua *jiak*, no se indica la posibilidad de usar la lengua vernácula como medio de enseñanza. Identifican que los niños hablantes de *jiak* no tienen un buen aprovechamiento escolar, pero no señalan las razones de esta situación, sólo se culpa a la lengua en un discurso obscuro. La crítica que se hace a los padres de familia por exigir la enseñanza del castellano a sus hijos termina por volverse una solicitud positiva, dado que se interpreta, finalmente, que el niño deberá adecuarse tarde o temprano a niveles escolares en los que el español es la lengua hegemónica; c) se señala que el conocimiento se adquiere una sola vez y para siempre, independientemente de la lengua que se hable, y una vez aprendido éste puede ser expresado en cualquier lengua:

11	Entrevistado	Porque tú sabes que el conocimiento puede ser adquirido en una-en cualquiera de las dos lenguas. Y si es en su lengua que es en la que cognitivamente maneja todos los procesos te entra más fácil. Y si tiene una sola lengua esto mismo que aprende no lo aprende dos veces ni tres veces. Lo puede expresar en español. Entonces yo creo que debe haber un aprendizaje de la segunda lengua que viene siendo el español o al revés...
----	--------------	--

Se destaca además que de preferencia el conocimiento debe adquirirse en la lengua que se tiene una mayor competencia y en la que se manejan los procesos cognitivos, en este caso el *jiak*, pero si el niño responde a las preguntas del profesor con los significados que su lengua y cultura le otorgan, entonces la respuesta es errada, porque no se está pensando de acuerdo con la lengua y cultura hegemónica nacionales:

5	Entrevistado	Si yo le pregunto [al niño] ¿cuántos hermanos tienes en español? Él culturalmente me-me entiende que son dos hermanos
6	Investigadora [sentada del otro lado del escritorio de frente al entrevistado]	Hombres

7	Entrevistado	¡ Sí, hombres! y no está contando a las hermanas por lo tanto su respuesta es - - - es correcta, <i>pero no es la que yo-yo estoy buscando...</i> la que yo estoy buscando... necesito que me diga cuántos tiene: hombres y mujeres . Entonces muchos de los problemas es-están están en función de-de, si yo les estoy dando una clase a un niño quizás él me esté interpretando <i>mal-mal al-al propósito que-que yo tengo</i> .
---	--------------	---

Como señalara Voloshinov, la lengua es ideología, en ese entendido, *los intelectuales* exigen que se aprenda la lengua castellana y la cultura nacional. Si el niño yaqui tiene que adquirir los conocimientos, se ve obligado a hacerlo interpretando una cultura que no le es inmediata. La cuestión del lenguaje se convierte para los intelectuales en un problema de comprensión:

9		Entonces todo-todo eso tiene que estar bien bien claro del profesor - - - Es un problema no del lenguaje sino de comprensión Y es más o menos el problema del asunto del bilingüismo
---	--	--

La solución que se encuentra al problema es transmitir los conocimientos en español “para una mejor comprensión” y la enseñanza del *jiak* como lengua de recuperación porque es una lengua que no sirve para aprender:

12	Investigadora	¿Entonces cómo debe de ser?
13	Entrevistado	El español como lengua materna y el-el yaqui como segunda lengua de recuperación
14	Investigadora (intentando volver a tomar la palabra)	<i>Mmm laaa...?</i>
15	Entrevistado	Que en este caso viene siendo el yaqui la segunda lengua
16	Investigadora	Está más complicado, ¿no?
17	Entrevistado	Si pero sería - - - necesario porque si queremos atender el-el-la pérdida de la lengua pues tenemos que hacer que el niño la aprenda en segunda lengua [el <i>jiak</i>] dedicarle un tiempo

La ideología hegemónica nacional se impone finalmente en las propuestas educativas y lingüísticas que sostienen los *intelectuales*. En esta concepción las lenguas indígenas son “elementos” de las culturas étnicas que deben ser conservados como patrimonio de un pueblo, que sirven para interpretar las culturas vernáculas en el contexto de su propia sociedad, pero no lenguas capaces de transmitir ideas universales, ni conocimientos científicos. En esta posición es donde se colocan muchos de los discursos indigenistas que “quieren rescatar las lenguas indígenas de las garras del español”.

En el segundo grupo, el de *los tradicionalistas*, se asegura mantener una mayor cercanía con los espacios identitarios y se indica que el PETY debe respaldar la cultura yaqui; por lo que buscan la aprobación de los Gobiernos Tradicionales *originales* para reforzar sus propuestas. Estos aseguran que el tipo de educación propuesta por la DGEI no favorece a su cultura y sólo se usan las lenguas indígenas como medio para lograr la castellanización; además, que los contenidos obligados para incluir en libros de educación indígena únicamente traducen a las lenguas vernáculas la ideología hegemónica nacional.

Uno de los profesores de los *tradicionalistas* comenta¹²:

21	Entrevistado	Toneses... la idea es... <i>formar niños yaquis</i> a través de la escuela, fortalecer la cultura, usos y costumbres y enseñar en la lengua indígena, la lengua yaqui. Ese es uno de los grandes propósitos PERO a través de que educación básica tenga las instancias para atenderla.
43		<i>La lengua... en nuestro caso, de los indígenas, es un problema para el quien no la habla</i> [se refiere a que las lenguas indígenas son un problema para los monolingües en español], porque dicen: es que no aprende porque son indios, ¿no? Pero finalmente no le aprenden porque no le

¹² Entrevista realizada a un profesor que puede ser identificado como del grupo de *los tradicionalistas* en las oficinas del PETY. En el lugar entran y salen constantemente personas que trabajan en el proyecto. Todas las prácticas lingüísticas entre ellos se realizan en *jiak*. En un cubículo abierto, el entrevistado se sienta muy cerca de la investigadora. Ver fragmento completo en el anexo 2.

		entienden al español, pues. Por eso nosotros planteamos una educación a través de-los contenidos, a través-de-la-lengua-indígena, pues Y QUE EL ESPAÑOL sea adquirida como segunda lengua, como-como lengua de estudio [como lengua que se debe estudiar], ¿no?
--	--	--

A diferencia de *los intelectuales, los tradicionalistas* consideran que el *jiak* debe ser la lengua de instrucción escolar y proponen la enseñanza del español como segunda lengua. Tienen conciente el hecho de que las lenguas vernáculas son estigmatizadas por quienes no las hablan y que se mantiene una actitud negativa hacia ellas por ser habladas por indígenas: “es que no aprenden porque son indios”. Pero destacan que los niños no aprenden “porque no le entienden al español”. Consideran que los contenidos deber tener como objetivo reforzar la cultura yaqui a través de la lengua vernácula:

27		<i>Sí, me imagino que [la educación] debe tener las características que a nosotros nos convenga como una necesidad, ¿no? entonces dentro de los preceptos que nosotros tenemos contenidos es que el niño que el niño sepa conducirse como niño yaqui pues pero tampoco olvidar que está dentro de un mundo globalizado, un mundo-un mundo nacional. Queremos hacer un niño competente en ambas culturas y en ambas lenguas</i>
28		Tonses... ir más allá es... es - - - tener una autonomía yo-yo una propuesta fue-fue mía, que la tribu tuviera su propia-propia educación pues. Claro, auspiciado por recursos federales y estatales pero que la tribu pudiera decir “yo-yo quiero este tipo de jóvenes yaquis en el futuro”.
31		A mí en 94-en 94, <i>te voy a ser sincero</i> [ríe], me sacaron-me sacaron de una escuela para integrarme al proyecto y el sustento fue de-de <i>eso: que tenemos que fortalecer la identidad yaqui.</i> Ahorita... Ya ves que ahorita la... ¿cómo se llama? la interculturalidad, la culturación está muy fuerte... (...)
44		O sea no nosss hacemos... como lo plateaba Cajeme, o sea, no queremos hacer una nación dentro de una nación, ¡CLARO esO-ese sERía eL ideal !...

Se busca integrar a los contenidos escolares los conocimientos de la cultura étnica. Para este grupo es claro que uno de los problemas para lograr el aprendizaje

efectivo de los niños yaquis es que los contenidos que se enseñan no son acordes con su cultura, en ese entendido proponen la integración de contenidos culturales propios usando como lengua de enseñanza el yaqui:

32	Entrevistado	En 94 fue con esa idea... no se si te das cuenta... no sé si ya revisó los <i>JIAK NOKI</i> [se refiere a los libros de texto]
34		Bueno, este, ahí, este... habla de, precisamente de-mi-hogar, de-mi-comunidad, de-mi-escuela, mi-entorno, <i>otros-grupos-indígenas</i>
36		esos contenidos están ahí de manera que <i>esos</i> abarcan los-saberes-de-la comunidad . ¡No todos, no? Lo que intentamos es graduar esos conocimientos hasta sexto grado
44	Entrevistado	Toneses nosotros en lo particular - - - planteamos de- que-por-que las políticas educativas ¡PUES LES FALTA! pues, este caso como indígenas, ¡fíjate!, como indígenas... ¿qué hace falta? ¡Pues máas materiales! Qué se rompan las-las asimetrías que hay en comparación con los materiales que hay en programa nacional

Sin embargo, aunque en la entrevista citada no se hace patente, fuera de grabación, el mismo maestro explicó que la *ruptura de las asimetrías*, a las que hacía referencia, indica que los libros en lengua indígena carecen de otro tipo de contenidos, los curriculares que se integran en todos los libros de texto gratuitos a nivel nacional: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, etcétera, y que los de educación bilingüe sólo integran conocimientos de otros grupos indígenas. En este sentido se puede agregar que la ideología educativa hegemónica nacional es excluyente, pues al mismo tiempo que impone los conocimientos científicos o académicos en español, usa los libros de texto dirigidos a los niños indígenas como un medio sólo para subrayar su diferenciación con la cultura nacional: “socialmente la ideología nacional opera en una doble dirección: como elemento de homogenización, aunque sea relativa, respecto de

los miembros de una misma clase, y como elemento de distinción/oposición respecto de otras clases o grupos sociales.”¹³

La intención que persiguen *los tradicionalistas* es, además, evitar que los niños se apropien del estigma que les acarrearía pertenecer a una comunidad indígena:

20	Entrevistado	Entonces lo abocado ya... a las políticas de la tribu es precisamente fortalecer la identidad de los niños indígenas yaquis
30		El enfoque que traemos es que el niño sea competente en ambas culturas y en ambas lenguas que-que no se sienta menos de ser yaqui <i>por ser indígena</i> y que tampoco se sienta mal por pertenecer a una sociedad diversa

El objetivo es reforzar la cultura étnica yaqui por medio de la escuela, sin embargo, la propuesta se encuentra en una disyuntiva, pues la instrucción que se obliga desde los órganos de gobierno indica el reforzamiento de la nacionalidad mexicana. Ante este panorama los maestros *tradicionalistas* aseguran que también proponen integrar la cultura nacional en sus contenidos para que los niños yaquis sean conscientes de que pertenecen a una sociedad más amplia. Sin embargo, estas propuestas se adoptan de manera forzada, pues el énfasis se pone en que los niños yaquis se reconozcan antes que como mexicanos, como yaquis:

29	Entrevistado	Nosotros planteamos que el niño antes que ser sonoreense o ser mexicano tiene que ser YAQUI, tiene que reconocer lo que es él, pues, sus hábitos internos... pues... La tribu por lo que lucha por su identidad, sus valores, lo que dice la ley pues, ¿y cómo enseñarlo?
----	--------------	--

Disyuntiva que no se puede resolver a favor de ellos por estar integrados dentro de la Secretaría de Educación Pública, a la que finalmente tienen que rendir cuentas.

¹³ C. Altamirano, *Conceptos de sociología literaria*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1980, p. 69.

La óptica de percibir a los yaquis como parte de otra cultura, diferente a la nacional, conduce a *los tradicionalistas* a proponer una educación que contemple dar continuidad a su propia cultura, a través de la extensión de sus propuestas en los diferentes niveles del sistema educativo: secundaria, bachillerato y universidad:

22	Entrevistado	Acordémonos que la DGEI nada más tenía hasta primaria... entonces le falta la secundaria... nosotros hemos planteado hasta nivel medio superior hasta superior.
24		De hecho hace escasos diez días planteamos la necesidad de hacer una universidad aquí en la tribu

Proyecto que sin embargo se ve difícil de alcanzar dadas las condiciones políticas en que se encuentra el sistema de educación nacional.

En resumen, la propuesta concreta respecto a la educación y la lengua abarca cinco puntos: a) que la cultura yaqui sea reforzada, agregando en los contenidos de los libros de texto los conocimientos culturales de la tribu; b) que los contenidos étnicos apoyen la adquisición del conocimiento científico, usando la lengua *jiak* en la enseñanza; c) que el español se enseñe como segunda lengua; c) que los contenidos yaquis, sin embargo, no sean en detrimento de la cultura nacional; y, d) que todos los puntos anteriores se extiendan de manera que se abarque a todos los niveles del sistema educativo.

No obstante, que se señala de manera constante la importancia de los contenidos en los libros de texto para la educación en lengua *jiak*, los *tradicionalistas*, no hacen patente qué es lo que se espera que los niños yaquis aprendan y cómo. No resuelven el problema del bilingüismo, puesto que no proponen un programa en el que se haga explícito las directrices a seguir para lograr una educación en lengua *jiak*. Además, pareciera que los contenidos étnicos se remiten también a una concepción que resalta el

folklorismo, remitiéndose a las tradiciones: verdad de los mayores, organización ritual, danzas, etcétera, pero lo referente a los “conocimientos científicos” de la comunidad no se aborda, por ejemplo, la clasificación del mundo natural, las orientaciones espaciales, las medidas numéricas, las causas de enfermedades, etcétera. Conocimientos que permiten observar la realidad también como un mundo material que debe nombrarse y conocerse desde su cultura. Lo que se señala aquí es que la enseñanza para los niños yaquis debe transmitir los conocimientos “científicos” de la cultura, no sólo los del habitus. La lengua yaqui no debiera traducir únicamente los conocimientos científicos académicos sino dar a conocer la forma propia de concebir el mundo.

Justamente, respecto a los contenidos que deben incluirse en los materiales escolares, es donde *los tradicionalistas* presentan mayor divergencia con el grupo de *los políticos*, que sustentan otra posición al respecto, esta última se verá más adelante. *Los intelectuales* por su cercanía con los Gobiernos Tradicionales *originales*, plantean, como parte de los contenidos –además de visualizar al territorio yaqui como una nación dentro de otra nación de acuerdo con el habitus de los héroes yaquis: Banderas, Tetabiate y Cajeme, en donde resalta la oposición a la cultura nacional- la necesidad de restablecer las condiciones políticas que permanecían hasta antes de las incisiones que se produjeron tras el desmembramiento del PIDTY:

51	Entrevistado	<p>Es un comentario nada más para afirmar lo que nosotros queremos. Le voy a decir algo, nosotros como proyecto (...) ¡mire! Para nosotros son ocho pueblos yaquis, por consiguientes son ocho autoridades yaquis <i>no pude haber ni diez, ni doce, ni catorce ni quince...</i> ni veinte, ni veintiséis como se ha hecho-o como SE HACEN LLAMAR ALGUNOS... el hecho de que nosotros veamos la educación es para precisamente <i>decirle al niño que no es así pues...</i> tenemos nuestra propia estructura política y que no debe haber más que eso pues, por ejemplo, si yo soy maestro luchando por la identidad yo digo que éstas no son autoridades yaquis [señala un documento donde las autoridades tradicionales <i>alternas</i></p>
----	--------------	--

		han firmado]- - - ¿sabe usted por qué?
59	Entrevistado	<i>¿Se fija que tan lógica es el planteamiento de nosotros? (...) les guste o no les guste aquí la autoridad ¡ES VÍCAM PUEBLO! Estamos luchando justamente- precisamente con la gente que desvirtúa... que va a desbaratar nuestra identidad ¿mmm? Y son nuestra propia gente pues. Por intereses políticos. [...] El problema es el gobierno. El divide y vencerás. [...] Se rompen las tradiciones, lo que importa es el poder [dice parafraseando al gobierno].</i>
60		<i>¡LA AUTORIDAD ES VICAM PUEBLO y si yo un día me meto a la política, ESTÁS SON LAS AUTORIDADES le guste a quién le guste! ¿Por qué? Porque esto es romper con la autoridad. Aquí está el programa, la intención justamente es fortalecer. ¿Y a quién no le conviene, ahora que le estoy diciendo? ¡AL SISTEMA!</i>

La forma como se proyecta políticamente el plan, conduce al rechazo de los otros dos grupos. Por la manera en que se han establecido las relaciones políticas, los *tradicionalistas*, sugieren que el plan sirva para reforzar la cultura yaqui, resaltando que la tradición incluye sólo ocho Gobiernos Tradicionales, uno por cada pueblo, por lo que se pretende que los contenidos de los libros de texto argumenten la legitimación exclusiva de los gobiernos *originales* y se desacredite a los *alternos*.

Los *políticos*, por su parte, como antiguos promotores, negociadores, ejecutores y continuadores del PETY, presentan un habitus que se presta más a la innovación. Aseguran interesarse en vincular los contenidos de la educación yaqui con una propuesta de desarrollo integral de la comunidad, sobre todo en los sectores productivos y económicos. Su ideología sustenta la integración al mercado y economías nacionales como una “necesidad de progreso”. Las relaciones políticas de estos profesores son más amplias, pues tienen vínculos estrechos con los Gobiernos Tradicionales *alternos* y las altas esferas de la política estatal. Motivo por el cual, aunque algunos miembros del PETY se opongan a su participación, ellos han logrado acceder hasta posiciones de administración educativa a nivel zona.

La posición de *los políticos* respecto a las condiciones lingüísticas no es muy evidente, dado que su perspectiva la abordan de manera global, conjugándola con otros aspectos de las condiciones sociales, culturales y económicas de la comunidad yaqui. Para *los políticos* la prioridad no se encuentra en la educación, de hecho son casi nulos los comentarios que ofrecieron respecto a la planificación educativa o lingüística.

El testimonio de uno de los maestros *políticos* señala lo siguiente:¹⁴

128	Investigadora [sentada al otro lado del escritorio]	¿Usted sabe de algu-alguna discusión de las autoridades tradicionales con respecto a la-a la lengua, qué hayan discutido alguna preocupación con respecto a la lengua?
129	Entrevistado [sentado tras un escritorio]	Bueno, ese es uno de los-los grandes problemas queee tiene nuestra gente ee... nuestra... históricamente nuestro pueblo no está preparado para eso... eee... históricamente digo porqueee eee... anteriormente por la misma situación de la tribu se dio-se dio en el sentido de que... eee había mucho acoso de la gente hablante [del español]- - - incluso los cambios de <i>apellidos</i> , en la etapa de la deportación... de... yaquis ¿no? en ese tiempo nadie quería ser yaqui, ¿no? Entonces hay muchos hay muchos hay muchos agravios en relación a eso... y que quedan todavía mmm - - - este... no sé todavía existe... en la gente esa mentalidad de que... ¿para qué? “primero hay que hablar español” ¿no? que... que... “que lo yaqui al fin ya lo traemos” ¿no? “Eso no se nos va perder” . <i>Es como decir: “la tierra... la tierra es de nosotros, es de nosotros y nos lo dio Dios... ¿Cómo va venir gente de fuera a eee... quitárnola? ¡Fíjese! ¡Lo que piensa un yaqui!</i>
132		... así como la lengua... igual. Dicen: “¿Cómo nos van a exterminar los yoris si nosotros tenemos las fortalezas? Tenemos nuestro territorio... tenemos nuestros pueblos, tenemos nuestra religión, tenemos nuestras-nuestras leyes.” Pero finalmente esas leyes, ese territorio, esa historia, está mediatizada, ¿por qué? Por los medios.
134		Entonces la gente se fue llenando de hábitos, de costumbres, de forma de vida... de... en ese aspecto a nuestras autoridades... <i>pues que nos les cae el veinte</i> , entonces tenemos que ser nosotros [los maestros] los que que a

¹⁴ Ver anexo 3. Entrevista realizada a uno de los profesores señalado como de *los políticos*, el cual desempeña trabajo como funcionario de la SEC en la comunidad. Esta se realizó en una de las oficinas de la zona regional de Vícam. La entrevista se llevó a cabo a puerta cerrada. El entrevistado se encuentra sentado en el lugar principal, detrás de un escritorio. La investigadora ocupa el lugar de enfrente del escritorio. Hay gran formalidad en la entrevista.

		veces... a veces yo digo eee... y... a-a lo mejor de mala onda, ¿no?
147		¿Qué... qué prioridad le va dar a la EDUCACIÓN, a-la-cultura-a-la-lengua e identidad... si-si si lo primero no se ha resuelto? Entonces... ese el esquema que trae el yaqui.

Más inmiscuidos de la ideología nacional y como resultado de su análisis sobre las condiciones estructurales (sociales y económicos), consideran que la lengua está en serio peligro de ser desplazada por el español como resultado de varios factores, entre ellos, primero, a consecuencia de los procesos históricos que crearon actitudes negativas hacia la lengua *jiak* y que no se han hecho conscientes por parte de los miembros de la comunidad como un agravio, segundo, por la intensificación de los medios de comunicación que cada vez se incrementan más dentro de la comunidad, tercero, por la creencia que, señalan, mantienen los yoemes de que la cultura yaqui se perpetuará eternamente; cuarto, porque las autoridades no son conscientes de los problemas y no hacen nada al respecto; quinto, debido a que la preocupación por la lengua no es algo prioritario para los yaquis; y, sexto, en forma global, debido a que la situación lingüística es consecuencia de problemas estructurales más amplios que tienen que ver con la ausencia de autonomía productiva.

Sin embargo, muchas de estas condiciones fatalistas se externalizan principalmente para dar sustento a los principales objetivos de *los políticos*, sumamente interesados en volver a posicionar un proyecto productivo en el territorio, por lo que su discurso valora a las comunidades como en peligro constante y sin opciones. Aunque no se niega el incremento de elementos culturales impuestos por la hegemonía nacional, en el análisis que se ofreció más arriba, en el capítulo dos respecto al habitus de los yaquis, se señala que los espacios identitarios siguen manteniendo su legitimidad en la hegemonía local y en ese contexto la lengua *jiak* no sufre de una actitud negativa en general. Los padres quieren que sus hijos aprendan español, pero también que continúen hablando *jiak*. Los

yaquis, además, según lo que se observó en la investigación de campo, no consideran que su cultura sea perpetua, por el contrario, su ética histórico-política les señala que el peligro está latente en todo momento y que sus tierras son ambicionadas por intereses económicos ajenos a la comunidad, por ese motivo continúan defendiendo la propiedad comunal y saben que esto sólo es posible en tanto se mantengan las condiciones sociales que permiten su permanencia: la organización tradicional, así como la estabilidad y legitimación de los Gobiernos Tradicionales. Por otro lado, las Autoridades Tradicionales, las *originales* principalmente, pero sobre todo los miembros de la organización ritual –temastianes y demás miembros del ritual religioso-, aunque no hagan patente la necesidad de “crear programas” que refuercen el uso de la lengua *jiak*, sí tienen consciente que la cultura se refuerza en los espacios identitarios. En ese sentido, la denuncia de *los políticos* carece de sustento, pues demandan de las Autoridades Tradicionales su participación en un campo político del que no forman parte. Pero esto es propiciado por otra situación: el hecho de que *los políticos* no cuenten con el respaldo, ni de la comunidad, ni de la mayoría de los Gobiernos Tradicionales, los orilla a descalificarlos. Obviamente con la intención de ser ellos quienes ocupen “ese lugar de vacío”. Su principal interés, como una forma de dar continuidad al frustrado PIDTY, se centra en promover el desarrollo integral y en ese proceso volver a posicionarse en la hegemonía local.

Argumentan que se reforzaría la cultura tradicional ampliando las actividades del PETY fuera de las escuelas e incluyendo a la comunidad con “trabajo de campo” – visitas a las comunidades realizado por los profesores- sobre todo en los lugares donde la lengua *jiak* está siendo desplazada por el español:

148	Entrevistado	<i>Entonces cuando nosotros [los maestros] empujamos esto... y meterle, de que esto es una necesidad, nos escuchan... [los</i>
-----	--------------	--

		miembros de la comunidad yaqui] <i>nos lo escuchan, entonces hay que hablarles con sinceridad y-y nos los pueden validar, hablarles con ejemplos es decirles, aquí hay... en este pueblo hay... dos o tres familias, “pero sus hijos, sus hijos ya no hablan la lengua. Sus hijos ya no son hablantes de la lengua” pero tenemos que - - - promover, tenemos que-que-que promover esa... reflexión, ese análisis - - - qué el yoreme reflexione de que esta es una realidad. Ubicarlo en su momento, de que - - - qué ésta es una realidad y que-que mañana esto va ser un problema fuerte ¿no? Un problema social fuerte que ya, ya lo tenemos ¿no? jóvenes que se van - - - prefieren sa-salirse de este mundo y se van... se van a otras partes, ¿no? [...]</i>
149		Entonces esa es-es una de las situaciones que tenemos en la actualidad con nuestra lengua. Tenemos que luchar y ese... ese es un compromiso mío, de... y de todos los profesores que ahorita estamos... involucrados en esto. Es doblemente el trabajo... buscar, por un lado, buscar la calidad que las autoridades escolares nos exigen, que-que es-estemos por lo menos un... poquito por encima de los estándares ¿no? porque ahorita todos estamos por debajo de los estándar - - - y - - - privilegiar lo que es lo nuestro.... de alguna forma.

Proponen concientizar a los miembros de la etnia para que se den cuenta de que la lengua es importante al igual que la tierra. Consideran que es responsabilidad de los maestros llevar a cabo esta tarea, debido a la incompetencia de las Autoridades Tradicionales. Sin embargo, aún cuando *los políticos* señalan que la tarea de concientización debe ser realizada por los maestros del PETY, en la práctica se puede observar dentro del proyecto apatía por realizar este trabajo, sobre todo porque la mayor parte de los que lo conforman actualmente simpatizan más con la posición de los *tradicionalistas*, y el resto de los profesores que no están integrados al PETY no están interesados en participar. La actitud negativa de estos últimos se desprende de que el grueso de los maestros que trabajan en las escuelas no desea verse involucrado en los problemas políticos heredados por el Proyecto Integral. Y menos aún, debido al tipo de relaciones políticas que este grupo establece al exterior de la comunidad.

La solución a todos los problemas de las comunidades yaquis, incluyendo el del desplazamiento lingüístico, se encuentra para *los políticos* en promover el desarrollo integral del pueblo yaqui.

En lo que se puede dar la razón a *los políticos*, es en su análisis respecto a las causas que propician el desplazamiento de la cultura, que es la falta de autonomía productiva, la cual obliga a los yaquis a integrarse con desventaja al mercado nacional, estas condiciones han orillado a la necesidad de cambiar el uso de suelo (de cultivo comunal a rentar las tierras a empresarios particulares).

Más que señalar al sistema educativo como la causa del bilingüismo y del desplazamiento lingüístico y cultural, interpretan que este fenómeno se incrementa por los motivos que ya se señalaron. Sostienen que los yaquis no se dan cuenta de que su cultura está siendo absorbida por la nacional debido a que no se tiene conciencia de la diferencia de ritmos, ni se percatan de la importancia de proponer proyectos que promuevan el desarrollo integral, rebasando el ámbito educativo:

137	Entrevistado	<i>El tiempo del ustedes es diferente al del yaqui, el tiempo del yaqui es diferente al del yori... el tiempo del yori es diferente al de nosotros porque... eee... nosotros, cuando ustedes van a cien por hora... nosotros vamos aaa... a treinta por hora ¿por qué? porque no nos interesa el tiempo por eso... por eso... por eso nos rebasan, por eso-por eso dicen que el plan [el PETY] no funcionó porque nosotros rebasamos el tiempo de los yaquis... entonces los yaquis se quedaron atrás.</i>
138		Nosotros-nosotros los alimentábamos bien... teníamos una comisión que alimentaba a la autoridad, pero eso no fue suficiente... porque finalmente ellos-no percibieron bien-bien lo que era el proyecto, que podía generar una fuerza – una autonomía propia ¿no? un equilibrio entre la sociedad yaqui y la sociedad <i>externa</i> - - - <i>Un equilibrio entre el gobierno yaqui y el gobierno... yori.</i> Tons, en el caso de-de la lengua, así está.
139		En este-este momento, la prioridad, la prioridad está... la prioridad del yaqui es la-es la sobrevivencia. ¿CÓMO VIVIR y cómo GENERAR esa sobrevivencia? ¿A través de

		qué? de programas de que la... que la misma CAPIS¹⁵ o la misma... el mismo gobierno les está-les está... yo mismo les digo: “maicear a los-a los... yaquis” Alguien que le está dando... co... comida a las gallina <i>pues, ¿no?</i> ‘para quitarles un poquito el hambre’ pero, pero <i>‘no les solucionamos el problema de fondo pues...’</i> [parafraseando al gobierno]
141	Entrevistado	Finalmente es una política totalmente paternalista, de “que yo te voy a dar de comer para que te cal-para que te calles, calmarte tu-tu hambre para que... para que no protestes, para que no me grites!
143		“Te doy una chivita te doy un becerrito pa que te lo comas o lo vendas” - - - <i>¿no? Eso es la forma.</i> Por eso este... a veces la cultura, a veces la educación, la salud, este... a veces dentro de las prioridades, de nuestro pueblo, es... es. A lo mejor está mal que yo lo diga, pero no está dentro de nuestras prioridades las-las prioridades de la tribu, ahorita en la actualidad es - - - lo productivo - - - ¿no? Y más que lo productivo es la-lo político, lo productivo, la tenencia de la tierra, ¡LA TIERRA Y EL AGUA!
145		La lucha histórica, la lucha TRADICIONAL ANCESTRAL que a-ahorita en pleno siglo veinteiuno está-está luchando todavía por-definir-su-territorio

Para lograr la concientización de las comunidades, proponen a largo plazo, rescatar la historia de los yaquis y enseñarla a los estudiantes para hacerles entender la necesidad de seguir luchando por el territorio¹⁶:

150	Entrevistado	Horita estamos... elaboramos un proyecto muy por fuera de lo que es la educación... hicimos un proyecto, un proyecto de rehabilitación y rescate de los centros - - - de los centros ceremoniales
152		que están en la sierra del Bacatete, cosa-cosa IMPORTANTÍSIMA para crear una conciencia... de este... de identidad ¿no? y sacar a relucir todo ese proceso histórico que han tenido el yaqui desde los (bs) tiempos

¹⁵ Comisión de Apoyo a los Pueblos Indígenas de Sonora que actualmente da financiamiento a pequeños productores y auspicia el sistema de becas a nivel primaria y secundaria para niños de las comunidades indígenas que estudien en escuelas instaladas en su territorio.

¹⁶ Ver anexo 3. La entrevista se realiza en un cubículo anexo al edificio que ocupan las oficinas de la zona escolar de Vícam, a puerta cerrada, no hay más presentes. El entrevistado ocupa el lugar principal del escritorio y la investigadora se sienta frente a él.

		¿no? de la defensa, de la sierra como defensa, como un buen refugio de los-de los yaquis... de la defensa de nuestros ancestros.
153		Tonces, en la sierra le digo hay cuarteles que hizo el ejército cuando <i>se, cuando el exterminio... hay panteones</i> . Horita ya estamos arreglando algunos, hay TUMBAS de personajes importantes que hicieron historia, ahí está ESE SEÑOR [señala una foto de Cajeme que está colgada en la pared]
154		<i>...que defendieron al-al pueblo... a su tierra. Eee... hay este... lugares... donde - - - se registraron batallas importantes</i> ¿no? Que esto nos puede generar incluso un futuro un proyectooo... cultural y QUE PUEDE GENERAR DIVISAS, PUEDE GENERAR RECURSOS, BIEN PLANTEADO, y educativamente nos puede servir. ¿Por qué? ¿Por qué no hacer...? Yo les decía ahí en Pótam a los muchachos [maestros] “ahí podemos hacer...” “¿Por qué no hacer... llevar a los muchachos que van a egresar de educación indígena? ¡Vamos a llevarlos! Vamos a llevar a los preparatorianos a los secundarios yaquis, vamos a llevarlos y darles pláticas, decirles: ¡Miren, AQUÍ FUE! Aquí es-es... aquí se desarrolló todo este trama. Todo este mundo de cosas que pasó en el pueblo.” ¿no? <i>así como en el pueblo... tiene su propia historia. Pues resaltar esa historia.</i>
155		Por que de esa manera-yo yo-siento que de esa manera ee, siempre he dicho que la historia nos hace conscientes , ¿no? nos hace ser más cocientes de lo que somos. Porque sino, si nosotros no somos concientes de nuestra historia, no valoramos la historia... no somos nada. No tenemos identidad, no tenemos... nada, en qué sustentarlo. ¿Por qué? Porque... ahora si antes se daba... se daba de-de-de... a través de la oralidad porque los padres o porque los abuelos, lo comunicaban directamente a los hijos ahora ya no se da.
157		Tonces, tenemos que rescatar eso, pero a través de texto, a través de-de... libros, a través de-de... no sé... a través de folletos. TENEMOS QUE DISEÑAR ALGO
161		Tonces... todo esto, el proyecto, todo esto encierra el proyecto yaqui... este - - - gran esquema <i>idealizado</i> por-por supuesto y que <i>noooo - - - pues yo siento que ahorita estamos en ese proceso y... y yo quiero... seguir buscando esas-esas alianzas del-del exterior para seguir apoyando la causa.</i>

Tomando en cuenta lo anterior se puede señalar que *los políticos* no tienen el interés mínimo en la planificación educativa, ni lingüística. Aunque esto no descarta que los otros dos grupos pretendan dirigir los objetivos del PETY hacia diferentes

objetivos, ajenos a la educación, en este caso es evidente la utilización del proyecto con miras en otros aspectos. *Los políticos* han buscado el apoyo externo principalmente porque dentro de las comunidades no tienen el respaldo necesario para hacer valer sus propuestas, toda vez que sus antecedentes políticos como líderes del Proyecto Integral – que condujo a la división de las Guardias Tradicionales- no cuentan con la legitimidad de la comunidad. Las divergencias políticas que se presentan con *los tradicionalistas* y con *los intelectuales* son añejas, pero se actualizan en la coyuntura actual y particular del PETY.

Es de señalarse que en los orígenes del Plan Integral los *intelectuales* y los *políticos* mantenían una jerarquía similar, pues ambos grupos fueron los principales líderes del plan, los primeros se ganaron su designación como *intelectuales* debido a que, a pesar de realizar poco activismo político, participaron con aportación de ideas durante el proceso, ideas que se llevaron a cabo hasta la ruptura del PETY. Deserción a la que se unieron *los tradicionalistas*. Actualmente los *políticos* buscan respaldo de las Autoridades Tradicionales *alternas*, sin embargo, esta relación no es muy evidente, debido a que *los políticos* prefieren conducirse con cautela y evitan que se identifique lo estrecho de las relaciones. No obstante, la cercanía se hace patente en coyunturas específicas.

La propuesta de los *políticos* diverge de la de los *tradicionalistas* respecto a quiénes deben participar en el proyecto. Los primeros argumentan que debe participar exclusivamente yaquis bilingües, mientras que los segundos sostienen que una de las debilidades es que no se cuenta con especialistas en antropología, sociología, lingüística, pedagogía e historia, que les asesoren en la planeación, instrumentación y aplicación del proyecto. Los *políticos* aseguran que la integración de personal externo sería para eliminar las trabas que pone la Dirección General de Educación Indígena ya

que la inclusión de especialistas los afianzaría políticamente ante la DGEI y la SEP, pues ellos se encargarían de justificar académicamente la pertinencia de sus objetivos.

Sin embargo, *los tradicionalistas* se oponen a esta propuesta porque *los políticos* ven “el rescate de los centros ceremoniales” del Bacatete como una cuestión de lucro hacia el exterior y porque se profanarían los espacios identitarios reservados a los yaquis más comprometidos con su cultura étnica.

Si algo tienen en común los integrantes del Proyecto Educativo es que todos son yaquis de nacimiento, son bilingües y que todos aseguran, al menos en su discurso, que se debe promover el proyecto como una propuesta que refuerce la cultura yaqui. Además, todos los que lo han dirigido en algún momento estuvieron organizados dentro del PIDTY. No obstante, la coincidencia más fuerte entre los tres grupos, es que todos participan de un campo político que no pertenece a la cultura yaqui. Sus propuestas para preservar la cultura y la lengua están dentro de los parámetros de la hegemonía nacional. Su posición de maestros los conduce a proponer, diseñar y practicar políticas dentro del marco de la política educativa federal y estatal.

Los tres grupos han hecho del proyecto una bandera de lucha, pero la cuestión lingüística y educativa, no son lo más importante, sino preservar una hegemonía local, ya sea del lado de unos u otros gobiernos tradicionales. Lo que se busca es una posición privilegiada como maestros que incida en el resto de la sociedad yaqui. Por ese motivo, en lo que alcanza a tocarse sobre las directrices que debe seguir el plan, divergen distintos proyectos, sobre todo en lo que respecta a los contenidos educativos y la planificación lingüística de estatus.

En la construcción de las diversas propuestas influye, como diría Bourdieu, *la experiencia imaginaria*, que se refiere al universo de cosas posibles hacia donde puede dirigirse el proyecto: “Los agentes se determinan en relación a unos *índices concretos*

de lo accesible y lo inaccesible, del “es para nosotros” y el “no es para nosotros”, división tan básica y fundamentalmente reconocida como la que separa lo sagrado de lo profano.”¹⁷ La experiencia imaginaria conduce a que en las propuestas se planteen tres concepciones acerca de lo yaqui, dependiendo de las particularidades del habitus, de los intereses políticos de cada grupo y de lo que se espera a futuro para la comunidad.

4.4 Alcances y retos del Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui

El PETY no aparece formalmente dentro del organigrama institucional de la DGEI estatal ni nacional, por lo que se cuenta con cierta autonomía para su desempeño. Esta característica, sin embargo, implica que los directivos de las instituciones educativas visualicen al proyecto como una instancia ajena al sistema de educación institucional por lo que no se comprometen con el proyecto y más que buscar su consolidación, estén prestos a desaparecerlo. La DGEI está dirigida por profesores que se autodefinen como mayos, el grupo indígena estadísticamente más numeroso del estado de Sonora, y la etnia más cercana territorialmente a los yaquis. El habitus de los mayos es diferente al de los yaquis, pues han experimentado casi una completa aculturación. Justamente su integración a la ideología nacional es la que les ha permitido escalar en la jerarquía social sonoreense. Los directivos de la DGEI, quienes han acogido los objetivos programáticos de la SEP, no ven con simpatía al PETY porque lo consideran un proyecto político más que educativo, y en consecuencia, optan por rechazar sus iniciativas. Los funcionarios mayos resaltan su origen étnico como una

¹⁷ P. Bourdieu, *El sentido práctico*, op cit p. 110.

garantía para respaldar sus propuestas, argumentando que el Estado ha incluido a los indígenas en la planeación y administración del sistema de educación indígena, pero lo que se observa es una participación institucional similar a la que cualquier funcionario mantiene dentro de la SEP. Estos mayos, por su habitus más aculturado a la ideología nacional y las características de su preparación profesional, así como sus intereses particulares y laborales, reproducen el estado de cosas que permiten que la educación indígena continúe enmarcada en los parámetros que designa la educación para los grupos étnicos. Los funcionarios de la Dirección General de Educación Indígena en Sonora limitan el campo de acción de los maestros del proyecto educativo yaqui, bloqueando sus propuestas y buscando su alienación al modelo que se propone desde la DGEI.

A pesar de estas dificultades y de las que se presentan al interior del proyecto educativo, algunos trabajos han logrado llevarse a cabo en el PETY, sobre todo porque éstas no han impedido que se diseñen propuestas que se concreten en la planificación educativa y la elaboración de materiales en lengua *jiak*.

Una vez que el PETY se integró a la Secretaría de Educación y Cultura, los objetivos que se apuntalaron fueron los siguientes: usar la lengua *jiak* como medio de enseñanza e instrucción; fortalecer el profesionalismo de personal del Comité Técnico, directivos y docentes de educación indígena; brindar una educación centrada en la interculturalidad; proteger el entorno natural; reconocer y valorar la historia; garantizar una mayor calidad educativa; disminuir el rezago educativo e incrementar los índices de eficiencia terminal; favorecer la permanencia de los niños y jóvenes indígenas en la escuela; desarrollar y fortalecer la capacitación con contenidos propios. Para lograrlo se estructuraron seis áreas: Lingüística, Contenidos Étnicos, Desarrollo Curricular y Planeación Didáctica, Vinculación escuela-comunidad, Diseño y, por último,

Computación y Apoyo técnico. Los avances que los maestros del PETY presentan en su documentación oficial tras diez años son las siguientes¹⁸:

Lingüística:

- Se cuenta con Alfabeto y gramática yaqui.
- Se han construido glosarios, diccionarios, neologismos y campos conceptuales de la lengua.
- Existe un 60% de avance en el manual para la enseñanza de la lengua Yaqui como L2.
- Se trabaja en la capacitación de docentes para el uso eficiente y funcional de la L1 y L2.

Contenidos étnicos:

- Investigación de contenidos.
- Análisis, síntesis, recreación y organización de las investigaciones.
- Incorporación de los contenidos étnicos en el proceso educativo.
- Elaboración de libro de cuentos, canciones infantiles, populares y cantos de venado.
- Generación de un banco de datos con contenidos propios de la comunidad Yaqui que se incorporara los Libros de Texto.

Desarrollo curricular y planeación didáctica:

- Se cuenta con mapa curricular para la elaboración de los Libros de Texto de tercero a quinto grado en L1 (Jiak Noki)
- Elaboración de guía didáctica para el uso del Jiak Noki.

Vinculación escuela-comunidad:

- Se busca desarrollar permanentemente acciones de promoción del PETY.
- Elaboración, distribución y difusión de materiales de información.
- Asesorías a estudiantes, padres y docentes de la tribu Yaqui.

Diseño:

- Recopilación de material de audio y videográfico.
- Analiza e incorpora imágenes de la comunidad Yaqui a materiales realizados por el PETY y adecuaciones a los materiales de la DGEI.
- Recopilar textos, encuadrarlos e ilustrarlos con dibujos o fotografías propias de la comunidad e imprimir el Original Mecánico.

Computación y apoyo técnico:

- Captura y edición de materiales para capacitación, difusión y organización general del PETY.
- Apoyo administrativo y operativo del PETY.
- Apoyo a las áreas de desarrollo del PETY.

¹⁸ *Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui*, Documento de evaluación interno del Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui, Vícam, Sonora, 2004.

En estas áreas es donde se encuentra lo que aquí se ha señalado como planificación lingüística, que como se verá tampoco está desvinculada de las cuestiones políticas. Principalmente porque en la escritura es donde se encuentra la objetivación de la planificación. Planificación del corpus –acompañada, además, por el contenido semántico que Voloshinov señala: “el signo es creado por alguna función ideológica específica y permanece inseparable de esta”,¹⁹ - y planificación de estatus.

Sin embargo, algunas inconsistencias se pueden encontrar en los resultados que el PETY ofrece, desprendidas seguramente de la falta de acuerdos entre los miembros que lo conforman. En lo referente a los testimonios se afirma de manera constante por parte de los *tradicionalistas* que la lengua de enseñanza será el *jiak* y el español se enseñará como segunda lengua, no obstante, en los avances, lo que se indica es que la lengua vernácula se diseña para ser enseñada como segunda lengua. El español, por tanto será la lengua que se usará en las aulas para instruir a los alumnos. En todo caso si la propuestas de *los intelectuales*, de usar el español como primera lengua y el *jiak* como segunda, fuera la que se ha impuesto en el debate de la planificación lingüística, de cualquier modo, los avances del PETY al respecto no han cumplido el objetivo, pues no se está elaborando ningún material que asegure el aprendizaje del español de manera efectiva. En esta lógica, la lengua *jiak* debe ser planificada como segunda lengua, pero el español se adquirirá sin ningún tipo de material didáctico. No se muestra en los avances el material necesario para que los niños monolingües en *jiak* aprendan el español. Pareciera que éste se aprenderá sólo porque el maestro lo habla.

En lo que respecta al área de contenidos étnicos se pueden observar todavía más limitaciones, pues *los intelectuales* aseguran que los materiales que habían sido recabados en el Programa de Archivo y Cultura se encuentran perdidos y no se han

¹⁹ V. Voloshinov, *El signo ideológico*, op cit p. 25.

podido recuperar, además de que los que se conservan no están inventariados ni organizados. Pero a esta dificultad, que puede ser resuelta, se suman otras. En el apartado *Debilidades* del documento oficial del PETY²⁰ se señala lo siguiente: “No se tiene personal especializado en las áreas de historia, psicopedagogía, sociología y letras”. Aunque se reconoce que esto limita las posibilidades de fortalecer el área, *los tradicionalistas* se oponen a la participación de personal externo que pudiera apoyarlos porque consideran que en el proyecto deben participar exclusivamente yaquis. *Los políticos* sí contemplan la integración de personal especializado en cada disciplina para fortalecer el proyecto, pero principalmente como una medida para reforzar las negociaciones al exterior. Se puede señalar que el avance en el área de contenidos étnicos está detenido por la falta de acuerdos respecto a quienes deben realizar el trabajo y porque los contenidos que hasta ahora se recaban se hacen de manera empírica, de acuerdo con la experiencia de vida de cada uno de los que los integrantes del PETY.

Respecto al área *Vinculación escuela-comunidad* también se pueden observar algunas contradicciones, se asegura que existe la “distribución y difusión de materiales de información”, pero esto se limita a las escuelas y a los miembros de algunas de las Guardias Tradicionales. En lo concerniente a la comunidad, pocas personas saben de la existencia del PETY. La propuesta de *los políticos* –de que los maestros salgan a realizar trabajo de campo con las comunidades- trata de salvar este punto, pero no tiene apoyo por lo que ya se señaló anteriormente. Finalmente, dentro de las *Debilidades* del proyecto se indica también que “no se cuenta con una figura que organice y fomente el uso de los materiales educativos”. En este sentido, la vinculación escuela-comunidad, es una propuesta que no se ha realizado.

²⁰ *idem*, p. 18.

No obstante, todo lo que se ha señalado, esta estructura ha dado como resultado la publicación de cuatro libros de texto gratuitos “Jiak Noki” (Lengua *Jiak*) de primero a cuarto año, avalados por la Secretaría de Educación Pública.²¹ Es necesario decir, sin embargo, que el diseño e impresión de los libros de primero y segundo ciclo fueron posibles gracias a las relaciones políticas que se establecieron durante el auge del PIDTY. Aprovechando las alianzas que en el sexenio de Salinas de Gortari se establecieron con las dependencias federales, uno de los líderes *intelectuales* del magisterio yaqui, logró entablar acuerdos con Ludka de Gortari, prima hermana del presidente, quien fungía como alta funcionaria en la Dirección General de Educación Indígena de la SEP. La relación permitió que los primeros libros de texto gratuito en lengua *jiak* se diseñaran en la Ciudad de México para el ciclo escolar 95-96. Los libros se negociaron en 1993 cuando todavía no se concretaba el ingreso de PETY a la DGEI, por parte de un solo maestro *intelectual* de la comunidad. Razón por la cual han sido criticados por algunos maestros yaquis de educación bilingüe. Argumentan que los contenidos no son los mejores y que el alfabeto que se usó no es factible para el aprendizaje de la lectura en *jiak*. Algunos maestros yoemes reconocen que los dos primeros textos en lengua vernácula fueron más el resultado de una relación política que de una planificación estructurada, por eso sólo participó quien los negoció. Los textos que se construyeron con posterioridad: los de tercero, cuarto y quinto son resultado del trabajo colectivo del equipo del PETY. Los dos primeros han sido aprobados por la SEP, en cambio el de quinto, y ahora el de sexto grado, ya concluidos, no pueden evaluarse positivamente, pues no han logrado editarse ni ser aprobados por la DGEI.

Para que los libros de texto sean validados ante la SEP deben ser aprobados por el Consejo Técnico de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora, pero,

²¹ Está en espera de ser aprobada la impresión del libro de quinto grado, ya concluido, y está diseñándose el de sexto grado.

justamente el problema para la reproducción de los materiales se ha presentado en esa instancia, pues los miembros del consejo no aprueban los nuevos textos que el PETY ha diseñado. Los funcionarios de la DGEI argumentan que no reúnen los requisitos necesarios para ser avalados, sosteniendo que éstos tienen gran carga ideológica y responden más a un proyecto político que al educativo.

Gramsci señala que *la gramática normativa presupone siempre una 'elección' una dirección cultural, es decir, un acto de política cultural-nacional*²² y que “le es necesario” a una hegemonía desarrollar y consolidar el lenguaje. Si esto pasa con la normativización de la lengua, con más razón en la planificación del estatus al elegirse una lengua para la enseñanza y todavía más en los contenidos que esa lengua va transmitir. “La gramática normativa establece las reglas del sentido común; y esas reglas una vez aceptadas, se convierten en sistemas de control.”²³ En este sentido, la posición de los funcionarios de la DGEI, cuando califican los libros de texto elaborados por el PETY como portadores de gran carga ideológica, pretende separar la relación entre enseñanza e ideología. En el discurso se asegura la neutralidad de los contenidos, sin embargo, todo proyecto educativo diseñado desde las instituciones estatales responde a objetivos y convenciones de la hegemonía nacional, interesada en promover una ideología en particular. Carlos Altamirano señala las convenciones literarias, que pueden citarse aquí para explicar las directrices usadas en la aceptación de los libros de texto:

Las obras literarias no son producidas en un vacío social ni, mucho menos, en un medio estético neutro. Todo nuevo texto se recorta sobre el horizonte de una tradición cultural y de un sistema literario. Ambos constituyen el campo intelectual donde está predeterminado o que es posible (verosímil) escribir, o por lo menos, todo aquello contra lo que se escribe, lo que se deforma y se fractura si el proyecto literario se construye en oposición a la norma estética aceptada. La convención limita el horizonte de lo posible: qué

²² Cfr en A. Paoli, *op cit*, p. 34.

²³ *idem* p. 41.

géneros, cuáles especies, qué temas, qué moral y qué ideología refracta la literatura.²⁴

Se descalifica la integración de la ideología de los grupos indígenas en la enseñanza, pero se niegan los contenidos de la ideología hegemónica nacional. Las acusaciones de los *tradicionalistas* en este sentido son sensatas, pues reconocen que los libros de texto que la DGEI impone, no son acordes con el hábitus de la cultura yaqui. La DGEI establece mecanismo de control a través de los libros de texto, en los que reglamenta lo que debe y no debe ser aprendido, lo que es legítimo e ilegítimo para la enseñanza. Los contenidos predeterminados a favor de la ideología hegemónica nacional buscan la conformación de sujetos nacionales:

En efecto, el mecanismo clave de toda ideología consistiría siempre en constituir a los individuos en *sujetos*, es decir centro imaginarios de iniciativa y libertad, como modo de asegurar su real sujeción al orden social y a las tareas que éste asigna. De ahí que la ideología funcione siempre como cemento de la cohesión social.²⁵

Los libros de texto, según la ideología nacional hegemónica, deben fortalecer la identidad nacional. La separación entre ideología y enseñanza es también una estrategia política que pretende deslegitimar los intereses de las comunidades étnicas. Avalados en el discurso de la cientificidad de la enseñanza, los funcionarios de la DGEI, interesados en alienar los trabajos del PETY a los objetivos del aparato institucional educativo, niegan sus propios intereses políticos e ideológicos y reclaman el reconocimiento e integración de sus contenidos como los pertinentes. En esta trampa caen los *intelectuales*, quienes consideran que el proyecto debe ser “educativo”, no político, y debe cumplir los objetivos curriculares de la DGEI.²⁶

²⁴ C. Altamirano, *op cit* p. 21.

²⁵ *idem*, p. 62.

²⁶ “Cuando los indígenas reclaman derechos sobre sus tierras, derecho a la facultad de gobernarse según sus tradiciones, a hablar su propia lengua, a vestirse a su propia manera, a creer en sus propios dioses, esto se considera una deslealtad a la identidad nacional; lo cual es producto de los errores en el análisis de

Se puede señalar que en este caso se encuentran dos niveles de hegemonías enfrentadas, la nacional –a través de la DGEI estatal- que no avala los libros, de frente a las hegemonías locales de los yaquis. La primera argumentando que la lengua *jiak* debe ser el medio para el aprendizaje del español y de la cultura nacional. En el caso de los maestros yaquis, debido a las diferencias internas, todavía no se define el rumbo. Al menos por el lado de los *tradicionalistas* (que ahora están a la cabeza en el PETY) se argumenta la necesidad de mantener contenidos que incluyan sus conocimientos tradiciones y el uso de su lengua vernácula. Por ese motivo, la posición de los *intelectuales* es la más cuestionada por los otros grupos del PETY porque éstos no se percatan de la repercusión ideológica que implica usar el español como primera lengua de enseñanza. En ese sentido puede señalarse que para asegurar el mantenimiento de la lengua *jiak* en los espacios escolares ésta debe ser la que se use en la enseñanza escolar.

La planificación lingüística de estatus se vincula, por parte de las autoridades de la DGEI en Sonora, con los contenidos de los textos, exigiendo que éstos se incluyan en español para evaluar su pertinencia. A lo que se oponen los maestros yaquis, pues consideran que los textos deben ser totalmente en lengua vernácula. Ante el problema que se presenta para la aprobación de los materiales, los maestros del PETY usan como contrapeso político la relación que mantienen con la SEP en la Ciudad de México. Un maestro (de los *políticos*) del proyecto comenta²⁷:

168		Educación indígena, <i>nosotros dependemos del estado</i> [de Sonora] administrativamente - - - y normativamente dependemos de la dgei, o sea, desde el punto de vista de-de
-----	--	--

la realidad de los grupos étnicos. Y cuando hablamos de los grupos étnicos de América Latina nos estamos refiriendo a cerca de treinta millones de indígenas que, según algunos lingüistas, hablan 458 idiomas en trece países e incluso, 1 700 lenguas y variantes dialectales. Esta diversidad étnica y lingüística entre una población altamente significativa, tiene que generar planteamientos muy claros con respecto a las políticas educativas de estas naciones.” S. Nahmad, “Impactos de la reforma al Artículo 4º Constitucional sobre la política lingüística en México” en Garza Cuarón, Beatriz (coord), *Políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones / CIICH, UNAM, 1997, p. (113)

²⁷ Ver anexo 3.

		<p>las políticas educativas se están generando desde allá [del centro del país, por parte del gobierno federal] ¿no? de-de... <i>por eso el proyecto yaqui tiene esa-esa ventaja pues, ¿por qué? porque nos ponemos en contrapeso, por-por decir, si el estado [de Sonora] no quiere nosotros-nosotros vamos a-a la federación, allá, a la dgei Y LA DGEI NO TIENE PORQUE DECIRNOS QUE NO porque es parte de la filosofía, es parte de la política DE-QUE-LAS-REGIONES-SE-IMPLEMENTE-UN-VERADERO-PROYECTO ¿o no? una verdadera educación indígena ¿no? y eso lo a-a puesto en-en contrapeso, si por ellos fuera [los funcionarios de la DGEI de Sonora], ya le hubieran dado carpetazo.</i></p>
--	--	---

Los directivos del PETY argumentan que las trabas que se imponen a sus materiales son por la falta de comprensión que tienen los funcionarios –de la DGEI de la SEC- sobre los objetivos generales de la educación indígena y argumentan a su favor que los contenidos de los textos son acordes con lo que propone la reforma educativa para este tipo de sistema. Aquí se presenta un testimonio de un *tradicionalista* al respecto²⁸:

68	Entrevistado	La Dirección General de Educación Indígena ven con mucho recelo los materiales que hacemos nosotros porque han de pensar: ‘¡Aaay, son subversivos o son este tipo, ah...’ y nos los piden hasta en español , han de pensar ‘¡éStoS quieren crEAr aluMnos igual dE Bárbaros que elOs!’ igual de... beli... que antes pero no es eso... Lo que queremos, como cualquier otra cultura: PROTEGERLA.
69	Investigadora	O sea <i>los demás libros de otros grupos indígenas</i> vienen en español y en lengua indígena?
70	Entrevistado	NO , vienen también en lengua indígena...
71	Investigadora	¿En lengua indígena? <i>Pero...</i>
72	Entrevistado	No, lo que pasa es que la-la la diferencia es que (...) la diferencia es que <i>e-el autor</i> de la-del mapa curricular, <i>como le llamamos nosotros</i> , [lo] adaptó <i>pues</i> . No los hizo como la DGEI lo estipulaba <i>pues</i> . Por eso se crea el proyecto: para que nosotros metamos contenidos que en verdad a nosotros nos convengan,
79		<i>Entonces... lo que... nuestra intención es impartir la</i>

²⁸ Ver anexo 2.

		<i>alfabetización con contenido regional, como la marca el plan y programa nacional...</i> desde el 93 la reforma educativa, desde el 93.
80		<i>No nos aceptan los textos</i> porque la secretaria también es quisquillosa , ‘¡ah! tienen los materiales, ¡ah! tienen los enfoques...’ [refiriéndose a la opinión que tienen las autoridades de la SEP sobre los libros que ellos han elaborado] todo lo que nos marca la sep, lo único que cambian son los contenidos. Entonces los libros que tienen los libros Jiak Noki es de carácter formativo.- - - El enfoque es formativo: formar a los niños yaquis (...) pero incluimos el [enfoque] comunicativo de la SEP porque no podemos desligarlo de las políticas nacionales de la SEP.
93		El trabajo no es porque nosotros lo queramos, ¡es institucional ahora! - - - lo que nosotros estamos plantando por el hecho de hacerlo, porque ¡ASÍ ES! Nos lo planteamos como tribu que lo que es, que ahora esto ya es ¡A chaleco! - - - <i>y es lo que no entiende la DGEI.</i> [menciona a un funcionario de la DGEI] <i>N quiere desbaratar esto porque para él es una lata pues.</i>

El problema, que para los *tradicionalistas* es de comprensión, sin embargo, es parte del *malentendido institucional*, que se compone de rumores, prejuicios o actos incomprensibles, y son las principales herramientas de control de las instituciones.²⁹ Este sirve para limitar las posibilidades de los actores. El malentendido institucional quita responsabilidad a las acciones que se llevan a cabo, pues éstas se interpretan como acciones aplicadas incorrectamente por parte de los funcionarios, pero el fondo su función es permitir el cumplimiento de los objetivos reales de la institución.

Debido “a la incomprensión” los maestros del PETY han tenido que buscar alianzas con otras instituciones como la Universidad de Sonora y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), en espera de poder imprimir sus materiales. Justamente el malentendido institucional se abriga en la posibilidad de que los actos incomprensibles puedan ser solventados por otras instituciones encargadas de aspectos similares. Sin

²⁹ F. González, “Una institución carcelaria: ilusión y malentendido” en *Ilusión y grupalidad*, Siglo XXI, México, 1991, P. 179-221.

embargo, dado que las responsabilidades eludidas por la institución encargada no son prioridad de las otras a las que se acude, estas pueden quedar sin asumirse por ninguna de ellas. En este caso, nada garantiza, ni obliga a los directivos de las otras instituciones a imprimir los materiales.

Los directivos de la DGEI no atienden las demandas y propuestas del PETY amparados en que éste es un proyecto político, no uno educativo. El malentendido institucional entonces comienza a entenderse. Esto se hace evidente en las contradicciones que presentan, pues mantienen una actitud negativa respecto al PETY porque lo consideran un proyecto del cual no se han obtenido los resultados esperados, sin embargo, reconocen que gracias a éste los índices de aprovechamiento escolar han mejorado.

Aquí se plasma la opinión de uno de los funcionarios más importantes de la DGEI en Sonora³⁰:

	Quinto fragmento	
188	Investigadora [sentada al otro lado del lugar principal de un escritorio]	¿Pero este [el PETY] surgió por iniciativa de ustedes o por iniciativa de la comunidad o de los profesores yaquis?
189	Entrevistado [sentado detrás de un escritorio]	Nooo, esa fue una posición política que tomó un gobernador que fue Mario Fabio-Beltones en su trato directo con los gobernadores yaquis ¿no? y en ese tiempo no lo manejaba la Secretaría [SEP], en ese tiempo lo manejaba el gobierno del estado directamente, que en este proyectooo no estaba a como está ahorita e-en su programación, sino simplemente el proyecto educativo era-eran becas, era-era... erannn hacer

³⁰ Entrevista realizada a uno de los funcionarios de la Dirección General de Educación Indígena. Entrevista realizada a puerta cerrada a uno de los funcionarios directivos de la Dirección General de Educación Indígena en las oficinas de la Secretaría de Educación y Cultura. No se encuentran más personas presentes. La entrevista se realizó en el contexto de una gran carga de trabajo, de manera apresurada, debido a la preparación de un evento que debía realizarse al día siguiente como parte de los festejos del día de la lengua materna indígena. El hombre se muestra impaciente y molesto, parece que me atiende por compromiso institucional. Descuelga el teléfono para que no entren llamadas.

		investigación, pero no había un rumbo bien definido - - - ¿sí? Tonces cuandoo, por problemas internos de... de los mismos yaquis se deshace el famoso paticy que no, no.
190	Investigadora	¿entonces el pety estaba dentro del paticy?
200	Entrevistado	<i>Ey!... y - - - ya sólo quedan las becas y... el proyecto educativo, [...] las becas quedan con el estado y el pety se lo mandan a la secretaría para que le de una orientación más adecuada. Y que no se la hemos podido dar al cien por ciento, pero ahorita estamos encajando un poquito ya de cómo... cómo vincularlo pues y darle el enfoque que debe de tener... y en un... Hemos estado con resistencias, incluso con los mismos profes <i>porque siempre hay resistencia al cambio, ¿no?</i> Ahorita lo que queremos hacer es que el enfoque que tengan, y <i>todas las actividades</i>, no sólo el proyecto educativo, ya todas las acciones de los supervisores vaya encaminado hacia el aprovechamiento escolar, a lo técnico pedagógico en un noventa y cinco por ciento de las actividades que tengan que hacer - - -</i>

Para los funcionarios de la DGEI el proyecto debe cumplir las expectativas del sistema escolar nacional, dado que se originó “como una iniciativa del gobierno estatal”. El hecho de que los mismos profesores del proyecto reconozcan el origen del mismo sólo hasta 1994, cuando éste se integró a la SEC, permite el reforzamiento de esta visión y que se le descalifique como un proyecto político que no se somete a los lineamientos educativos. Los directivos de la DGEI reconocen diferencias profundas con los miembros del PETY, sobre todo con *los tradicionalistas*.

202	Investigadora	<i>¿Y cuáles son las diferencias principales para que no se desarrolle bien el proyecto?</i>
203	Entrevistado	Lo que sucede es que al-el... como el proyecto siempre lo habían utilizado con miras políticas, ahí es donde está el problema, ¿no? - - - en donde están los jalones entre ellos mismos
204		Entro yo aquí y: ¿sabes qué? [como si se dirigiera a uno de los miembros del pety] SI USTED trabaja en el proyecto educativo y-y quiere... este... aparecer... en las páginas políticas, ¡hágalo usted personalmente pero no en nombre del proyecto! - - - ¡y escoge... o te pones a trabajar o te vas a hacer política! <i>Esa ha sido mi posición ¿no?</i> y eso es lo que no le ha gustado a muchos. <i>Pero sí, todavía nos queda uno racio allí, desafortunadamente el es coordinador actualmente</i> [de los

		tradicionalistas]: N. [...] pero el proyecto es nuestro, de la dirección de aquí. De aquí nosotros les pagamos, de aquí, de aquí les decimos: “¿qué necesitan para hacer eso?” y aquí les damos.
--	--	---

Los representantes de la DGEI descalifican al PETY señalando que ante todo es un proyecto político. Sin embargo, al menos, tanto los *tradicionalistas* como los *políticos* –los dos grupos más enfrentados al interior del proyecto- no lo niegan. Ambos reconocen que se deben buscar las alianzas políticas, unos la de los Gobiernos Tradicionales *originales* y los otros la de los Gobiernos Tradicionales *alternos* y, en el caso de estos últimos, de especialistas externos para tomar fuerza. Esto es lo que más critican los funcionarios de la DGEI, quienes pretenden remitir el proyecto a una cuestión puramente escolar y educativa, de acuerdo a cómo lo indican las prácticas políticas de la SEP, como si esta institución no fuera también *otro proyecto político*.

Los tradicionalistas manejan en su discurso que la educación debe ir centrada en preservar las tradiciones yaquis de acuerdo con su habitus, a través de reforzar el respeto de los espacios identitarios. Para *los políticos* la estrategia es crear conciencia para el mañana que involucre señalar las posibilidades de desarrollo integral que se pueden construir por la comunidad, educar a los estudiantes para promover el desarrollo futuro. Según el directivo principal del PETY, del grupo de *los tradicionalistas*, el proyecto tiene doble función, la de ser un espacio de investigación y la de mantenerse como espacio político³¹:

	Octavo fragmento	
117	Entrevistado	Ahí está la lucha, nosotros entre las políticas del-del pety, <i>precisamente para que sea formal esto, precisamente formamos que esto se convirtiera en un centro de investigación cultural y académica, que tuviera un carácter formal e institucional para</i>

³¹ Ver anexo 2. Entrevista realizada a uno de los profesores *tradicionalistas*. La misma se realiza en las oficinas del PETY, el entrevistados se sienta enfrente de la investigadora en dos sillas cercanas. A cada momento entre y sale gente del lugar, el entrevistado invita a la investigadora a desayunar pan con atole mientras se realiza la conversación. El ambiente es de cordialidad y poco formal.

		que entonces N [funcionario de la DGEI estatal] dijera “Ah bueno, ustedes dependen de la institución”
118	Investigadora	Ah, ya y tuvieran financiamiento
119	Entrevistado	¡ASÍ ES más obligado por la institución! Hoy, si usted revisa la cuestión estructural-estructural de la dgei y de la secretaría, no va encontrar “AQUÍ ESTÁ EL PIDTY” , no la va encontrar PORQUE NO ESTÁ pues, es una atención meramente POLÍTICA pues.
120	Investigadora	Ah, ya
121	Entrevistado	Porque esto fue un planteamiento POLÍTICO - - - La atención es <i>política</i> . Por eso no nos subordinamos, ¿y qué nos hacen? Pues lo único que nos hacen es que NO NOS DAN recursos
122	Investigadora	O sea es más posible que lo cierren, pero no se van a someter porque no están dentro de un organigrama oficial...
123	Entrevistado	No, y sin embargo, nos sometemos hasta cierto punto ¿no?
124	Investigadora	Es parte de la negociación
125	Entrevistado	Pues si
126	Investigadora	En la negociación tiene que haber flexibilidad
127	Entrevistado	Por eso ellos dicen son así, y así y así... pero no puedo ser sumiso ante una lucha, es proyecto político, ES PARTE DE LA LUCHA , ni mis compañeros tampoco.

Las argumentaciones que presentan los profesores yaquis no pueden tacharse de ilegítimas si se toma en cuenta que el Estado sí pone en práctica un sistema educativo que sustenta a la cultura nacional sin que nadie se lo cuestione. La educación escolar está diseñada para preparar y aglutinar a la sociedad en torno a un proyecto que involucra aspectos estructurales de desarrollo, económicos y sociales a nivel nacional. Si la educación formal construye ciudadanos mexicanos aptos para integrarse a la cultura y producción nacionales, el hecho de que a los yaquis se les niegue la posibilidad de reforzar su cultura, a través de la educación, para preparar sujetos que aprendan su cultura y pugnen por el desarrollo integral de su comunidad, implica la exclusión de su cultura, la negativa de sus derechos comunitarios y la integración a la cultura nacional. No debiera negarse a las culturas minoritarias ser ellas. El argumento de que los contenidos de los textos propuestos por el PETY están ideologizados, es una estrategia de deslegitimación de la cultura étnica, pero los miembros del proyecto no

han podido hacer frente a las concepciones (también ideológicas) de la hegemonía nacional, ni a las prácticas que se desprenden de ellas, toda vez que carecen de una propuesta de planificación cultural. Klaus Zimmerman, expone del siguiente modo la estrecha relación que guarda la planificación lingüística con la identitaria y cultural:

Debemos tener en cuenta que existe una profunda relación entre política lingüística y política de la identidad, es decir, que la planificación lingüística es parte de algo que podemos llamar *planificación de la identidad*. Esto vale para los dos sentidos: una planificación en contra de una lengua y una planificación a favor de una lengua determinada. Esta relación debe tenerse en cuenta especialmente al tratarse de la recuperación de las culturas oprimidas y discriminadas y la revitalización de las lenguas amerindias, todas restringidas en sus ámbitos comunicativos y todas amenazadas de extinción.³²

Los intelectuales de la hegemonía nacional sí han desarrollado, planificado, promovido, instrumentado y ejecutado dispositivos culturales. Con base en éstos han construido todo un entramado de prácticas sociales encargadas de instruir a la sociedad acerca de cuáles son los elementos de la identidad nacional. A estos se les relaciona directamente con el español, por medio de la literatura, la enseñanza escolar, los medios de comunicación, etcétera. Esta planificación y ejecución buscan hacer incuestionable la relación entre el idioma español y la mexicanidad. En esta lógica, las lenguas indígenas son las que rompen con la armonía y la unidad del Estado. Los profesores del PETY carecen de este tipo de planificación para la cultura yaqui. Su propuesta, hasta al momento, se remite, aunque de manera ambigua, a las disputas sobre cómo imaginan que debería ser la educación, sin aterrizar en un proyecto definido. Más aún, la vinculación PETY-comunidad no es posible porque no hay un proyecto que exponga los pasos a seguir para el reforzamiento de la cultura. Así como para el Estado no basta la educación escolar en español para desplazar a las lenguas indígenas, sino que ésta es

³² K. Zimmerman, *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios, Ensayos de ecología lingüística*, Madrid, Vervuert-Iberoamericana, 1999, p. 135. En este texto el autor ofrece una propuesta de planificación cultural para los grupos amerindios.

sólo una parte de la serie de cambios estructurales que lo provocan, en la planificación cultural yaqui, debería contarse con una propuesta, al menos, de cómo promover la reproducción de la cultura yome fuera de las escuelas. Principalmente en los espacios identitarios yaquis, donde verdaderamente se fortalece la cultura y se configuran las actitudes positivas hacia la lengua *jiak*.

La planificación cultural, por tanto, no se restringe la producción de materiales en lengua *jiak*, sin embargo, para todos los grupos involucrados, éste parece ser el centro de debate.

Otra de las problemáticas que los directivos del PETY evalúan como causas que disminuyen el impacto del proyecto es la falta de interés de algunos profesores yaquis – apropiados de la cultura nacional- a quienes tiene que, prácticamente, convencerse de hablar la lengua vernácula en las aulas y de tomar cursos de capacitación para el aprender a usar los libros de texto. El comentario de un *tradicionalista* señala:

95		Yo he estado en reuniones del sindicato y les digo: “ <i>así debe ser la educación indígena</i> ”, y no sólo para educación primaria: secundaria, preparatoria, en la universidad, una asignatura en lengua indígena. [...] y no es un trabajo que lo dice ya el proyecto, es un trabajo que la dgei está plantando.
96		Tenemos que convencer a los maestros de de eso... pero-de rescatar la cultura, la identidad, <i>pero hay maestros no que no quieren, ¡hay maestros que no les importa!</i>

Al desinterés se agregan las dificultades que se presentan a causa del personal no yaqui que se integra a las escuelas de educación indígena. Según acusan los maestros del PETY, éstos logran colocarse en las escuelas yaquis a través del “compadrazgo” que mantienen con los directivos de la SEC y de la DGEI, quienes dan preferencia a “su gente”. Un testimonio dice³³:

³³ Ver anexo 2.

105	Entrevistado	¿Lo que quieren es acomodar a su gente en la chamba! [risas] No tienen una visión, no tienen
106	Investigadora	Sí, lo ven como un trabajo cualquiera
107	Entrevistado	Sí, entonces siempre han sido mayos los que han estado arriba.... y no, no nos han pelado, como DicEn l Os chAmACOs pOr acÁ. Nomás lo hacen por cuestiones políticas de [bs] pero no tienen <i>visión, mucho menos MISIÓN.</i>
108	Entrevistado	Nadamás del voy a decir, dentro del subsistema hay dos-dos... instancias: el patrón y el trabajador, el patrón representado por la secretaría de educación y cultura y el trabajador representado por el sindicato ¿no? Entonces, estas partes son las que negocian y ven . . . como tienen, <i>ven, nada más un detalle</i> , como tiene-que... los perfiles, <i>nomás un detalle</i> , ven los perfiles, del trabajador. En este caso con nosotros, tiene que ser <i>un perfil netamente bilingüe</i> . Tonces, la parte oficial eee, de acuerdo a los compromisos políticos que se crean, se crean, que no creamos, ¡se crean!
109	Investigadora	Mjm
110	Entrevistado	Mete personal, co-contrata personal no con los per [bs] ni académico, ni lingüísticos. Tonces, nosotros como proyecto educativo - - - <i>los hemos denunciado pues</i> - - - públicamente y fuertemente - - - <i>y pues eso es pues</i> , que no los dejamos ser, y no hemos actuado de una manera más fuerte - - - porque inmediatamente <i>hay mucha represión pues</i> , hay mucha represión... eee...
111	Investigadora	<i>¿Pero lo que contratan a ese personal son los de la sec?</i>
112	Entrevistado	¿Mande?! [se hace el que no me escucha]
113	Investigadora	¿Son los de la sec?
114	Entrevistado	¿Sec? hay una comisión mixta [conformado por personal de al dgei y un representante del sindicato]
115		En los últimos dos años entraron dieciséis maestros, entre maestros secretarias y economas , cocineras pues, de las dieciséis personas que entraron, más que seis nomás cumplieron el perfil, lingüístico y no me refiero a lo académico, ¿eh? Yo los critico mucho en el sentido de ¿cómo ¡chigados! quieren calidad educativa si no meten personal PREPARADO pues? en es sentido académico y lingüístico. Tonces, que no se haga tonta la secretaría <i>pues...</i>
116		En toda la historia de educación indígena [en la zona] somos ciento sesenta y dos maestros aquí en educación indígena - - - y han entrado un... veinticinco por ciento , por ahí más o menos, un veinticinco por ciento [que no tienen el perfil] alrededor de cuarenta, cuarenta y dos maestros... y a la fecha son los que... con los que tenemos más bronca con esos maestros porque a través del tiempo crean derechos, pues, SINDICAL... y con el tiempo quieren ocupar puestos... de autoridad pues, sabiendo que no tienen el perfil lingüístico

		y vuelve la grilla pues, en contra de quien pugnan por eso... Entonces es un mal que está ahí latente, que creó el mismo sistema y que crearon las mismas autoridades de nosotros [las de la dgei estatal]. Por eso hay más de cuarenta y dos maestros que nos son yaquis... y peor si uno llega a la autoridad escolar.
--	--	---

La situación se reproduce en todas las comunidades étnicas de Sonora, donde se puede ver maestros mayos en puestos clave. Los funcionarios de la DGEI no prestan atención ni resuelven este tipo de cuestiones porque están involucrados, pero además, en al caso yaqui, los reclamos se descalifican como un problema institucional con el PETY.

Como ya se mencionó más arriba, los directivos de la DGEI manejan un doble discurso, respecto al Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui, lo evalúan como un proyecto que ha permitido aumentar las cifras positivas del estado respecto a la educación indígena y le afirman a los maestros yaquis que el proyecto es viable, mientras que, por otro lado, ante el gobierno estatal lo descalifican como un problema al que hay que atacar.

Un funcionario de la DGEI comenta³⁴:

168	Entrevistado	Necesitamos la elaboración de materiales en lengua indígena paraaa... avanzar ennn... aprovechamiento escolar <i>de los niños y niñas indígenas</i> por una razón... el año pasado... hay un rezago educativo, perdón, en todo el país y se asienta más en-en [interrupción de una secretaría que se despide] se asienta más y <i>se siente más</i> en los municipios-en los estados donde hay-existen niños indígenas <i>¿Por qué se siente más y se ve más? Porque existen muchos maestros que no son indígenas y que trabajan con niños indígenas</i>
170		Es el problema que pasa con los maestros que no son indígenas, de ahí es donde-donde proviene un poquito el acotamiento del aprovechamiento escolar. Este año, en el ciclo pasado tuvimos el-el [suela el teléfono, lo descuelga y coloca el auricular con fuerza sobre el escritorio] tuvimos el primer lugar, un poquito arriba en aprovechamiento

³⁴ Ver anexo 4.

		escolar A NIVEL NACIONAL ¿si? Según la comisión <i>esa</i> de evaluación
--	--	---

Sin embargo, aunque el proyecto ha dado resultados favorables, la DGEI no pretende ni apoyar ni promover proyectos similares en otras comunidades, antes se prefiere modificar al PETY de acuerdo con las políticas pactadas con el gobierno estatal:

175	Investigadora	El Pety está elaborando estos materiales, ¿no?
176	Entrevistado	Sí, elaboran algunos materiales - - - ellos han hecho algunos, pero están en revisión ahora.
196	Investigadora	¿Y este modelo del pety, es un modelo que se pretende extender a las otras [comunidades. No me deja concluir, se ve molesto]
197	Entrevistado	<i>No precisamente, no precisamente. LO ESTAMOS REORIENTANDO. Ahorita estamos en pláticas con el gobierno del estado que le-ha visto con buenos ojos que para el próximo año lectivo tengamos en nuestro... plan de trabajo... algo parecido al pety pero ya másss centrado en lo que vamos hacer para no estar batallando con la gente, como estamos batallando ahorita. Centrarlo en lo TÉCNICO-PEDAGÓGICO en un noventa y cinco por ciento - - - y si se pude al cien por ciento - - - ¿Cómo incidir en el aprovechamiento ESCOLAR DE LOS NIÑOS DE PRESCOLAR para sacarlos adelante?</i> [Comienza a golpear con una pluma sobre su escritorio mientras habla]. <i>¿Cómo incidir en los niños de primaria para que tengan mejores calificaciones en su [bs]?</i> [Sigue golpeando el escritorio con la pluma] <i>ESE ES EL OBJETIVO PRINCIPAL DE ESTO. Y le gustó al señor gobernador, al señor secretario y al parecer... vamos a tener buenos... buenos resultados para el próximo año... con quién esté porque aquí estamos de paso.</i>
192		Ese proyecto, en primer lugar, tiene once años y no hemos visto los frutos <i>que debíamos de tener, ¿no? y ahorita... hay... sus jaloneos normales</i> pero que yo sé que vamos a quitar esos obstáculos y los vamos a encaminar bien.

Los funcionarios de la DGEI, imbuidos en la ideología hegemónica nacional, se mueven bajo la lógica de eficiencia y eficacia, consideran que lo importante es subir las

estadísticas de aprovechamiento. No están pensando ni en la cultura, ni en la lengua, están preocupados por que los materiales ayuden a mejorar las estadísticas de eficiencia terminal y por cumplir con los contenidos curriculares que la SEP impone. Están convencidos de que el PETY, por ser financiado por la SEP, debe seguir estos mismos objetivos:

200	Investigadora	<i>¿Y el lingüista que trabaja en el proyecto educativo <i>está por parte de la dgei también?</i></i>
201	Entrevistado	[Cada vez golpea con más fuerza el escritorio con la punta de su pluma]
202	Entrevistado	Si
203	Investigadora	<i>¿Y él es el encargado de hacer estos materiales que se van a publicar?</i>
204	Entrevistado	<i>¿El-el... N?[menciona al lingüista]</i>
205	Investigadora	Si
206	Entrevistado	<i>Sí, es parte de... nosotros le pagamos</i>
		[Deja de hablar y ahora comienza a azotar la pluma con movimientos más rápidos]
207	Investigadora	<i>¿Y...y... o sea la gente que se opone a las reformas del pety es gente que es pagada por la...</i>
208	Entrevistado	¡Son ellos mismos! [golpea] - - - son ellos mismos [vuelve a golpear] - - - son ellos mismos. <i>Pero no podemos actuar así tan drásticamente, vale más irlo platicando, ir planchando las cosas y creo que da mejores resultados así, porque bien podemos decirles: “¡ASÍ SE VA HACER!”, pero nos veríamos mal... nos veríamos mal. Yo creo que podemos tener-hacer un trabajo de convencimiento para hacerlo. ¿Qué nos ha llevado tiempo? Sí, pero vamos a tener mejores resultados.</i> [golpea cada vez más y más rápido]

Los maestros del PETY, hasta ahora, han mantenido en ejecución prácticas políticas que les han permitido sortear las exigencias de la SEP y la SEC a través de la DGEI, sin embargo, las diferencias internas que mantienen no ha permitido tampoco hacer un bloque fuerte que se oponga de manera contundente a éstas. No obstante el proyecto sigue en marcha sin que la lengua sea el elemento principal en disputa. Lo que

se observa son proyectos más amplios por parte de cada sector, en los que la lengua se vuelve sólo un recurso para lograr otros fines. El PETY es un botín político para todos los grupos que conforman el campo de las políticas del lenguaje, incluso para la DGEI de Sonora, que pretenden apropiarse de él para cumplir sus expectativas.

4.5 La situación del lenguaje en las escuelas de educación indígena

Pese a los discursos que se han señalado más arriba –el de *los tradicionalistas*, el de *los políticos*, el de *los intelectuales* y el de los funcionarios de la DGEI- la realidad que se vive en la vida cotidiana en los centros escolares de educación indígena para los niños yaquis, es ajena a toda la discusión. Los directivos, tanto del PETY como de la DGEI, no son maestros que impartan clases frente a grupo, son parte de un campo político al que sólo ellos tienen acceso y del cual han hecho su campo de batalla. Las escuelas quedan fuera de su campo de acción, los alcances obtenidos respecto a educación y la planificación lingüística, se limitan a los objetivos programáticos e inmediatos que se proponen sin que estos se traduzcan efectivamente en acciones que se ejecuten en las escuelas.

Los maestros que trabajan en las escuelas de educación indígena no están comprometidos con las necesidades de la comunidad, ni se interesan por tomar en cuenta las características culturales de la sociedad yaqui. Están imbuidos en la lógica laboral del magisterio. Los vicios del sector magisterial se reproducen, casi de manera similar a los que se llevan a cabo en el sistema nacional. Puede observarse el empeño por alcanzar escalafones más altos en el sistema educativo y poco interés por integrarse a los programas del PETY; en cambio, acuden a los llamados de la SEC y de la DGEI si esto representa puntos en la escala laboral.

Aunque la mayor parte de los profesores que imparten clase dentro del territorio son yaquis de nacimiento, esto no significa que estén comprometidos con su cultura. Muchos de ellos no hablan el *jiak* o señalan, como consecuencia de una actitud negativa hacia la lengua vernácula, que la entienden pero no la hablan. Esto indica, lo que se ha sostenido más arriba, que las manifestaciones del habitus del sector magisterial muestran particularidades de adaptación a la cultura hegemónica nacional, y corrobora lo que aseguran los yaquis más apegados a la tradición: “que todos son yaquis, pero no todos se comportan como yaquis”.

En las prácticas lingüísticas que se desarrollan en las escuelas, la realidad muestra una praxis desligada de los planteamientos políticos y de la planificación lingüística que los miembros del PETY alegan, al menos discursivamente. La falta de planificación educativa y lingüística se hace evidente en las aulas. Los maestros que menor competencia tienen del *jiak* son quienes imparten las clases de primer y segundo año, mientras que los maestros con mayor competencia se encuentran en los últimos grados. Sin embargo, pese a que algunos profesores podrían impartir las clases totalmente en lengua *jiak*, éstas se llevan a cabo en español y sólo se habla la lengua vernácula en caso de que los alumnos no hayan comprendido del todo la sesión.

A continuación se ejemplifican algunas situaciones registradas en el diario de campo.

Situación 1:

Clase de educación física a un grupo de segundo de primaria.

Las instrucciones a seguir para la realización de los ejercicios se llevan a cabo en lengua *jiak*. Los niños deben correr de un extremo a otro de la explanada que sirve a la vez como cancha de fútbol. Deben tocar la línea de un extremo y regresar corriendo a tocar la línea del otro. [...] Casi al final de la clase el maestro reúne a los niños en torno de él y comienza a explicar la importancia de seguir las normas de higiene. Toda la explicación es en español.

Lo que se observa en esta situación es una diferenciación de estatus en el uso de las lenguas. El profesor sabe que la mayoría de los niños tienen mejor competencia en *jiak*, por eso da las instrucciones en lengua vernácula, pero cuando se trata de transmitir los “conocimientos científicos”, entonces la lengua seleccionada es el español.

Situación 2:

Clase de ¿español? a un grupo de segundo grado.

La maestra dice que le entiende al *yaqui*, pero no lo habla. El grupo es de aproximadamente unos veinte niños. Se encuentran en un salón sin calefacción a pesar del calor primaveral. [...] La maestra dice que la clase se trata de que los niños aprendan “qué es más grande que” y “qué es menos que”. Escribe un ejemplo en el pizarrón:

“El grupo de segundo A es el más inteligente”

“El grupo de segundo A es el menos travieso”

A partir de este ejemplo los niños deben responder el siguiente ejercicio:

“Completa las oraciones utilizando frases comparativas

La gallina _____ que un pollito.

El señor es _____ que su hijo.

Los niños son _____ que los adultos.

La camioneta es _____ que una bicicleta.

El avión es _____ que el coche.”

En el ejercicio hay varios problemas, en los ejemplos no se indica la frase “más que” o “menos que”. Además, ¿los niños sabrán cuál es la dimensión real de un avión? [...]

La profesora usa las dos lenguas para dar la clase, habla español y de repente suelta frases en *jiak*. Varios niños se le acercan, dice la maestra, que para decirle que no le entienden a eso “de menos que o más que”. Los niños preguntan todo en lengua *jiak*. La maestra les responde en español, aunque de pronto, cuando parece que se desespera les empieza a hablar en lengua vernácula.

Situación 3

Clase de español, a un grupo de sexto año.

El profesor domina el español y el *jiak*. [...] Los alumnos deben aprender a distinguir el acento, por lo que los ejercicios se tratan pasar al pizarrón e identificar las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas. La clase se imparte es español. [...] Se hace evidente frente al pizarrón que algunos niños no pueden resolver el problema. El maestro comienza a explicarles en lengua *jiak*. Los niños siguen sin entender, regresan a su lugar.

Aunque en este trabajo no se profundizará en los métodos pedagógicos, sin embargo, en estos ejemplos se pueden observar algunos problemas. Primero: no hay una planificación lingüística que señale en que lengua debe impartirse la clase, cada profesor usa las dos lenguas de manera indistinta de acuerdo con su parecer personal; no obstante, algo que se presenta de manera continua es que todos los contenidos que deben impartirse son en español sin importar la materia. Segundo, hay una constante confusión por parte de los profesores acerca de por qué el niño no adquiere el conocimiento. Al parecer ni se lo cuestionan. Simplemente se ignora la duda del niño, como en la situación 2, en que la profesora sigue hablando en español, en espera de que el alumno entienda sólo por repetirle las cosas varias veces. Tercero, se carece de un método efectivo para la enseñanza del español: en la situación 3 el profesor, repite al alumno varias palabras graves para que el alumno “aprenda” cuáles son.

En los tres ejemplos se hace manifiesta la falta de planificación educativa, lingüística y pedagógica para la enseñanza. En estas condiciones las estigmatizaciones por “deficiencia en el aprendizaje” se hacen patentes. Algunas de las soluciones institucionales son las siguientes: los niños de primer año que no han aprendido español pueden pasar a segundo grado con la misma maestra “para que no se desanimen” y puedan seguir el proceso de castellanización “sin cambios violentos”, si en la segunda oportunidad no logran desarrollar una competencia adecuada en castellano entonces deben repetir el año. Los alumnos que no logran adquirir los conocimientos básicos obligatorios en el año que se recursa, son relegados en el salón y enviados al programa

de educación especial.³⁵ Esta situación se repite en varios planteles, según afirmó la coordinadora del programa de educación inicial para la zona yaqui.

Lo señalado muestra que las tareas del PETY no se han traducido en prácticas efectivas en la educación indígena y que las polémicas al interior de esta instancia no han pasado del plano político. Por otro lado, la constante disputa que se mantiene en el Proyecto por los libros de texto, tampoco muestra impacto en las aulas. Los maestros no hacen uso de los libros de contenidos étnicos y muchos niños aseguran que nunca se los entregaron o que los extraviaron porque nunca los usan. En una clase de sexto año se pudo constatar que los alumnos no llevan el libro en lengua *jiak* a la clase porque dicen que no lo saben leer.

Todas estas anomalías muestran los límites del PETY, pero además indican la falta de vinculación con las escuelas. Lo cual deja ver que el Proyecto se mantiene dentro de su campo político, con sus reglas internas, sus disputas laborales y sus objetivos, desligado de la situación lingüística y educativa; conservándose como un espacio de disputa política en el que sólo participan los interesados en resguardarlo.

Para la mayoría de los maestros, el PETY es una instancia a la que se puede apelar para conseguir la colocación en los planteles de educación indígena dentro del territorio, pero en lo concerniente a los objetivos generales no se sienten vinculados.

Resumen

El Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui se consolidó en el contexto del desmembramiento del PIDTY. El rubro de educación era de los más rezagados dentro la

³⁵ En el período que se realizó la investigación había en un sólo plantel 28 niños inscritos en el programa de educación especial. Todos éstos estaban internados en el albergue indígena porque sus padres vivían en rancherías alejadas de los pueblos. Las clases especiales se impartían de 2 a 4 de la tarde tres veces por semana.

estructura del Plan Integral –según muestran las constantes tareas pospuestas y frustradas. Se contaba con poco financiamiento y por ese motivo, los profesores que no gozaban de una posición privilegiada en la organización del Proyecto decidieron romper con él y adherirse a las SEC. Una vez que el PIDTY fue desfinanciado por el gobierno federal, las disputas que se suscitaron obligaron a los líderes yaquis, *los políticos*, a abandonar el territorio yaqui.

Después de trece años de la fundación del PETY y diez de la desaparición del PIDTY, los líderes yaquis se han vuelto a encontrar en un espacio político que sólo les pertenece a ellos, el de la planificación educativa. En éste se han reproducido algunas prácticas que dieron al traste con el PIDTY, entre ellas la disputa por el liderazgo. Sin embargo, pese a las luchas internas que se presentan al interior del proyecto, éste sigue en marcha, aunque con varias inconsistencias. Estas pueden interpretarse como resultado de que éste aún se encuentra en fase de construcción, como indican algunos de sus dirigentes; sin embargo, más de diez años deberían ofrecer resultados más acordes con lo que se sostiene discursivamente. Pues mientras que en las palabras se construye toda una argumentación a favor de la identidad yaqui, en la práctica, en los espacios escolares, donde debiera reflejarse el trabajo del PETY, la realidad dista mucho de lo que se asegura.

Capítulo CINCO: El campo de las políticas del PETY de frente a la comunidad yaqui

Cuando se señala que en los campos políticos los participantes son actores sociales pertenecientes a un sector comprometido con las reglas del juego, se deja establecido que en este espacio social, la comunidad en general no es convocada ni participa, pero tampoco está interesada en pertenecer a algunos de ellos. En el caso de la sociedad yaqui el campo político local está conformado por distintas instancias y diferentes grupos de poder. En éstos, las luchas se hacen evidentes por obtener los beneficios que a cada sector corresponden. En este sentido, se puede hablar de diversos campos. A cada uno de ellos, definido al menos por ciertos objetivos aglutinadores, corresponde una cierta forma de participación y en él se implican los yaquis que desean obtener algún beneficio de éstos. Se puede observar, dentro de las comunidades a grupos activos en diseñar, instrumentar, promover, gestionar y ejecutar proyectos de desarrollo ganadero, pesquero, agrícola, apícola, etcétera. Las propuestas se presentan ante el gobierno de Sonora quien evalúa si es pertinente su financiamiento. Como a cada grupo étnico del Estado corresponde un determinado porcentaje del presupuesto destinado a los pueblos indígenas, o bien, hay un fondo destinado para cada rubro de desarrollo productivo dentro de la entidad, el financiamiento no puede ser extensivo a todas las propuestas de los grupos gestores yaquis. La limitación presupuestal, aunada a la falta de interés por parte de los gobiernos estatal y federal para incentivar proyectos productivos en las comunidades indígenas, ha conducido a que los Gobiernos Tradicionales del territorio, *los originales* y *los alternos*, profundicen sus diferencias, toda vez que ambos buscan obtener el respaldo para sus iniciativas. En cada rubro las disputas entre grupos se agudizan por obtener los beneficios del presupuesto.

Los dos bloques de Guardias Tradicionales, los *originales* –con sede en Vícam Pueblo y respaldo de Pótam- y los *alternos* –con sede en Estación Vícam y apoyo de Pótam Pinito-, son las dos referencias políticas más significativas al interior de las comunidades. En torno a éstas se organiza la sociedad yaqui no sólo en relación con los programas productivos, sino que involucra aspectos de la ritualidad tradicional yoeme; es decir que cada Guardia Tradicional cuenta con su propia organización ritual. Los otros seis pueblos: Bélem, Cócorit, Tórim, Bácum, Huirivis y Ráhum, no tienen una posición definitiva, las diferentes comunidades que conforman a los pueblos se alienan coyunturalmente a uno u otro bloque según los intereses, negociaciones y acuerdos que se pacten con éstos:

Sin embargo, las facciones se mantienen como un conflicto de clase política y no directamente de los miembros de la comunidad yaqui. Esta separación se manifiesta en que en los pueblos la división no es excluyente, pues los habitantes sin cargos o roles políticos importantes, adaptan su participación de acuerdo a sus necesidades, aunque exista un mayor apego a una de ellas, eso no significa que no acudan a la guardia contraria para alguna solicitud específica.¹

La sociedad en torno a los Gobiernos Tradicionales *alternos* han sabido reproducir las características tradicionales de los *originales*, por lo que formar parte de estos nuevos gobiernos no representa para la población yoeme en general la noción de desidentidad que los *originales* argumentan. Sin embargo, para quienes desean gozar de los beneficios de las políticas sociales estatales, está presente la conveniencia de respaldar a uno de los dos bloques. Esto sí traza diferencias coyunturales en las relaciones que los miembros de la comunidad agregados a las Guardias Tradicionales mantienen con los de los gobiernos contrarios.

Los maestros en general, pero sobre todo los del Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui, por vivir dentro del territorio, y, varios de ellos, por ser partícipes de los otros

¹ F. De la Maza, *idem*, p. 126.

campos políticos, buscan que su compromiso con las distintas Guardias repercuta dentro del Proyecto. Mientras se tenga mayor participación en diferentes campos y esto se traduzca en beneficios, las Guardias Tradicionales se fortalecen y la posición de los profesores cobra mayor dominio. Bajo esta lógica, el que el Proyecto se encuentre bajo el dominio de uno u otro bloque, es fundamental para garantizar la continuidad y respaldo de la población a ciertos gobiernos. Pero no sólo eso, en algunos casos, alguno de los grupos de profesores líderes, pretende ocupar el papel de intermediario con el gobierno estatal, usurpando el lugar que legítimamente le corresponde a los Gobiernos Tradicionales; para lograrlo se persigue que el PETY sea el espacio directivo de las negociaciones.

Los miembros de la comunidad que participan en los campos, por su parte, se relacionan con los que les son de interés, pero en el educativo y en el de las políticas del lenguaje no intervienen porque no forma parte de sus prioridades, de su competencia, de sus intereses o no les es factible el acceso por carecer de la formación profesional que se requiere para estar en él. Por ese motivo, los únicos que se debaten al interior del Proyecto Educativo son los maestros, quienes pueden obtener una posición favorable en la comunidad a través del mismo. Este campo político-educativo, que no puede separarse de la institucionalidad, se desarrolla bajo la lógica que se ha determinado desde el poder hegemónico nacional. Aquí lo que vale es la pertenencia a un sector determinado, el magisterial, cuyas prácticas están condicionadas por las directrices que se trazan desde las instituciones educativas y los discursos multiculturalistas. Bajo esta normativización, los maestros colocan la discusión de la planificación del lenguaje dentro de los discursos indigenistas hegemónicos globales y retomando éstos, tratan de usar los mismos argumentos que el sistema educativo nacional y la ideología mundial producen en contra del desplazamiento lingüístico para construir sus propuestas. Los

maestros yaquis se han apropiado de la ideología que promueve que la escuela es el único espacio desde el cual se puede hacer efectiva la educación y también han hecho suya la crítica intelectual hegemónica nacional, que asegura que el lugar para evitar el desplazamiento cultural es la escuela, por ese motivo, la comunidad no es incluida, porque ésta no comparte tal visión. No se muestra un reflejo del habitus yaqui en la planificación cultural ni lingüística, sólo adaptaciones de los discursos indigenistas, hegemónicos-intelectuales-nacionales, que aseguran velar por la protección de las culturas indígenas, pero que en el fondo están también protegiendo su propio espacio político.

El campo político en el que se discute la educación y el lenguaje, pertenece a la cultura nacional occidentalizada, sus normas, métodos, programas, objetivos, prácticas, etcétera, corresponden a la institucionalidad y a las formas de adaptación o resistencia que el poder hegemónico nacional e internacional ha trazado. Por lo tanto, no se ha desarrollado una propuesta autónoma, construida desde el habitus yaqui. Justo porque el habitus del magisterio no comparte la identidad yaqui que se cimienta desde los espacios identitarios. La discusión de la planificación lingüística y educativa, sigue las pautas señaladas desde las instituciones nacionales hegemónicas. Por ese motivo las tareas se centran en la enseñanza escolar y no se ha diseñado una propuesta de planificación cultural acorde con las particularidades de la cultura yaqui.

En cambio, la situación sociolingüística en el territorio se desarrolla bajo otra lógica. Los miembros de la comunidad, conformados con otras particularidades del habitus, cuentan con otras instancias en las que el uso de la lengua vernácula se reproduce y se fortalece. Estas prácticas no podrían denominarse estrictamente como parte del campo de las políticas del lenguaje, ya que no juega aquí la condición necesaria de querer incidir en el uso de una determinada lengua en el grueso de la

sociedad, sino que la práctica lingüística es praxis que se mueve bajo otros parámetros. No existe el campo de las políticas del lenguaje –campo de la ideología occidental-, sino espacios identitarios desde los que se reproduce la cultura yaqui. El lenguaje no está en cuestionamiento porque éste forma parte del habitus. Y en el habitus de los yaquis también la lengua española es parte de la cultura yaqui actual.

Aunque hablar de la situación lingüística en la sociedad yaqui sería parte de otra investigación, aquí se pueden mencionar algunos aspectos que permiten clarificar porque el campo de las políticas del lenguaje no es una instancia social de la que formen parte todos los miembros de la comunidad. El habitus de los yaquis no contempla la planificación lingüística como una condición para seguir hablando la lengua *jiak* –ni siquiera se conoce el concepto, está fuera del habitus yaqui y del de la mayoría de la población nacional y mundial- ésta se adquiere en la interacción social, se pone en práctica en la vida cotidiana y se valora en relación con la identidad de ser yaqui. Como se mencionó en el segundo capítulo, el habitus yaqui se reproduce en los espacios identitarios, no en la escuela y no en los libros. La lengua *jiak* no ha necesitado de las instituciones occidentales para seguirse hablando, más bien éstas son las que la han querido desplazar. Lo que ha evitado efectivamente el desplazamiento de la lengua *jiak* ha sido la fortaleza de la identidad y la continuidad de la cultura yoeme. Lo que ha inferido en la modificación de las actitudes hacia las lenguas es, entre otras causas, la ideología que se promueve desde el sistema escolar, en la que se indica que la lengua *jiak* es parte del acervo cultural, que debe conservarse para la comunicación local, pero que el español es la lengua que debe hablarse, leerse y escribirse para pertenecer a la sociedad nacional.

La planificación lingüística del PETY no se ha separado de esta noción, por eso se promueve una educación bilingüe y se carece de una planificación cultural. Si el

proyecto fuera acorde con el habitus yaqui lo que se tendría que promover es una educación monolingüe en *jiak*, la planificación de la enseñanza del español como segunda lengua y fomentar la participación de la población en los espacios identitarios. Sólo en éstos es donde la lengua vernácula mantiene la hegemonía y donde las actitudes toman un cause positivo hacia la cultura yaqui.

Consideraciones Finales

La historia de los yaquis ha conformado un habitus que les ha permitido la adquisición de dos lenguas. Aunque la competencia sea mayor o menor dependiendo de cada hablante en una de ellas, y las actitudes condicionen la preferencia por poner en práctica una de la dos, el aprendizaje tanto del español como del *jiak* es un proceso conjunto, por lo que no puede decirse que los yaquis tienen una lengua materna y una adquirida como segunda lengua, sino dos lenguas maternas porque ambas son parte del habitus de los yaquis. Esta situación lingüística es posible porque los yaquis mantienen una actitud positiva hacia su lengua vernácula y la ponen en práctica, y al mismo tiempo reconocen que el español es también una lengua que debe hablarse. Lo que sí se puede señalar es que la lengua hegemónica entre los yaquis es el *jiak*, sobre todo en las comunidades donde los espacios identitarios conservan mayor injerencia social.

En las comunidades yaquis el español y el *jiak* han podido estar en contacto sin que la lengua vernácula sea desplazada debido a que los yaquis han luchado por conservar elementos estructurales propios de su cultura, entre ellos el dominio de su territorio, la organización social bajo el mando de los Gobiernos Tradicionales y la conservación de sus tradiciones religiosas. Aunque la hegemonía nacional ha realizado una serie de políticas y aplicado una serie de prácticas para homogenizarlos de acuerdo con la cultura nacional, los yaquis han adecuado a su sistema cultural los elementos que les han parecido viables, pero han rechazado aquellos que han identificado como amenazantes a su cultura. No se han realizado nunca asambleas que toquen el punto específico de la lengua, en cambio, respecto a los otros elementos culturales, la discusión es constante. Lo que indica que mientras los elementos estructurales significativos para un pueblo se mantengan y se valoren, es muy probable que la lengua

permanezca como medio de presentación de esa realidad. Para los yaquis el conflicto con la hegemonía nacional no está en la lengua, se encuentra en la disputa por la restitución total de su territorio y por hacer tácito el respeto de su forma de organización tradicional.

La problematización del derecho a hablar la propia lengua, como una necesidad ineludible de la comunidad, es una construcción ideológica del magisterio, que, apegados a las ideologías nacionales hegemónicas hacen de la lengua el falso problema de los pueblos étnicos. Esto no resta responsabilidad a los gobiernos de ejecutar políticas y planificaciones lingüísticas que buscan el exterminio de las lenguas minoritarias, pero incluso para ellos el fin no es la castellanización, sino sólo un medio para lograr la desaculturización de las comunidades indígenas de su identidad, con el objetivo de intervenir su territorio, saquear sus recursos e integrarlos como mano de obra barata a la producción nacional. Por lo que los derechos lingüísticos antes que eso deberían ser derechos culturales, y estos deberían implicar que los pueblos tengan la libre elección de dirigir su organización social, tradicional y económica, dentro del territorio que ellos señalen como propio.

Anexos: Entrevistas a miembros del Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui

Anexo uno: Entrevista a uno de los *intelectuales*.

Entrevista realizada a uno de *los intelectuales* en las oficinas de supervisión de la zona escolar de educación inicial para la región yaqui. La oficina no es la que ocupa cotidianamente el entrevistado. La entrevista se realiza a puerta cerrada. En el lugar sólo se encuentran, además del entrevistado y la investigadora, una secretaria que no pertenece al PETY sino a la zona de supervisión de educación inicial, la mujer no es yaqui, ni vive en la comunidad.

1	Entrevistado [sentado tras un escritorio en una oficina]	Creo que la escuela... con la escuela... se incrementó el proceso de castellanización, todavía, todavía... <i>fíjate que incluso ahora</i> - - - Todavía hay comunidades por ejemplo donde se habla muy, mucho la lengua [jiak]. No le dan valor a la lengua. El padre de familia te exige que tú le enseñes hablar español. Qué me parece correcto. Me parece correcto porqueee. . . . si... si lanzamos un producto de primaria a secundaria el tratamiento va ser totalmente en español. Si lo lanzamos a primaria, per-perdón a secundaria... sin-sin una... sin un español más o menos aceptable - - - va tener muchos problemas para adecuarse... Entonces ahí-ahí <i>hay un poco de razón</i>
2		Lo que si tenemos que hacer nosotros y tiene que hacer educación indígena es garantizar que el NIÑO esté bien formado, que no se avergüence de su lengua. Que se esfuerce por hablar un español <i>si-si es posible perfecto</i> . Es difícil ¿no? pero que por lo menos sea... sea muy, muy aceptable
3		Para que pueda acceder a otros niveles que en este caso son... son... primaria y-y este, este secundaria y-y preparatoria
4		Te lo digo por esto si en la comunidad, por ejemplo, en la familia tienen, por ejemplo... se la pasan la mayor parte hablando en la lengua tienen, aunque sea... aunque bueno ahora ya con la televisión, con la computadora, tienen más, pero por ejemplo, con las comunidades que no tienen, que no ven la tele mucho... tienen mayores dificultades para poder expresarse bien. Por lo tanto - - - y te lo digo con conocimiento de causa miraaa, me tocó hacer unas investigaciones con los niños en la escuela donde-donde yo les aplicaba diagnósticos, si yo-yo, por-por ejemplo, el año-el año antepasado... yo... les llevábamos una pequeña encuesta y le preguntábamos al niño-al niño ¿cuántos hermanos tienes? en español, entonces él-él responde: “yo-yo tengo dos ”. Está mal... y como el maestro sabe que el niño no tiene dos hermanos - - - sino, tiene también dos hermanas, ¿no?
5		Si yo le pregunto ¿cuántos hermanos tienes en español? Él culturalmente me-me entiende que son dos hermanos
6	Investigadora [sentada del otro lado del escritorio de frente al	Hombres

	entrevistado]	
7	Entrevistado	¡ Sí, hombres! y no está contando a las hermanas por lo tanto su respuesta es - - - es correcta, <i>pero no es la que yo-yo estoy buscando...</i> la que yo estoy buscando... necesito que me diga cuántos tiene: hombres y mujeres . Entonces muchos de los problemas es-están están en función de-de, si yo les estoy dando una clase a un niño quizás él me esté interpretando <i>mal-mal al-al propósito que-que yo tengo</i> .
8		Entonces están aceptando la imposición de la cultura
9		Entonces todo-todo eso tiene que estar bien bien claro del profesor - - - Es un problema no del lenguaje sino de comprensión Y es más o menos el problema del asunto del bilingüismo
10		Entonces para mí lo ideal sería-sería que... hubiera las dos lenguas, la lengua materna, <i>pero que hubiera el español oral como segunda lengua</i> , pero que garantizara el aprendizaje del español
11		Porque tú sabes que el conocimiento puede ser adquirido en una-en cualquiera de las dos lenguas. Y si es en su lengua que es en la que cognitivamente maneja todos los procesos te entra más fácil. Y si tiene una sola lengua esto mismo que aprende no lo aprende dos veces ni tres veces. Lo puede expresar en español. Entonces yo creo que debe haber un aprendizaje de la segunda lengua que viene siendo el español o al revés...
12	Investigadora	¿Entonces cómo debe de ser?
13	Entrevistado	El español como lengua materna y el-el yaqui como segunda lengua de recuperación
14	Investigadora (intentando volver a tomar la palabra)	<i>Mmm laaa...?</i>
15	Entrevistado	Que en este caso viene siendo el yaqui la segunda lengua
16	Investigadora	Está más complicado, ¿no?
17	Entrevistado	Si pero sería - - - necesario porque si queremos atender el-el-la pérdida de la lengua pues tenemos que hacer que el niño la aprenda en segunda lengua [el jiak] dedicarle un tiempo

Anexo 2: Entrevistas a los *tradicionalistas*.

Entrevista realizada a un profesor que puede ser identificado como del grupo de *los tradicionalistas* en las oficinas del PETY. En el lugar entran y salen constantemente personas que trabajan en el proyecto. Todas las prácticas lingüísticas entre ellos se realizan en jiak. En un cubículo abierto, el entrevistado se sienta muy cerca de la investigadora.

	<i>Primer entrevista</i>	
	Primer fragmento	
18	Investigadora [sentada en una silla frente al entrevistado]	Le voy a explicar como surgió mi proyecto. Yo estoy investigando acerca del Plan Educativo de la Tribu Yaqui, pero-pero cómo surgió, dentro de una propuesta más amplia que el Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui, pero... pero me quedan algunas dudas respecto aaa-a qué responden estas política de crear un nuevo proyecto... un nuevo proyecto educativo.
19	Entrevistado [sentado muy cerca de la investigadora en otra silla]	Mira, lo que pasa es que educación indígena, te estoy hablando del 94 eee... dentro de sus curriculas ¿no? del currículum conjunto como dicen, ¿no? Busca - - - entre sus políticas educativas la integración de los grupos indígenas al acervo nacional. Tonces nosotros plantemos el Proyecto Educativo que en ese entonces era bastante plebe...[se refiere a que él era muy joven] ¿qué sería? hace doce años [...] fue... bueno, todo fue en... bajo un diagnóstico, ¿no? Un diagnóstico que arrojó lo siguiente: que había falta de aprovechamiento, eee falta de material didáctico en el medio indígena, falta de políticas por parte del Estado para yaaa-yaaa la atención directa ¿no? en forma oficial, de hecho ahorita todavía está muy marcado en las leyes pero no se ve en la práctica.
20		Entonces lo abocado ya... a las políticas de la tribu es precisamente fortalecer la identidad de los niños indígenas yaquis
(Interferencia en la situación comunicativa de otras personas (secretarias). Toda la comunicación se lleva a cabo en lengua <i>jiak</i> . Hablan de lo que van a desayunar)		
21	Entrevistado	Tonses... la idea es... <i>formar niños yaquis</i> a través de la escuela, fortalecer la cultura, usos y costumbres y enseñar en la lengua indígena, la lengua yaqui. Ese es uno de los grandes propósitos PERO a través de que educación básica tenga las instancias para atenderla.
22		Acordémonos que la DGEI nada más tenía hasta primaria... tonces le falta la secundaria... nosotros hemos planteado hasta nivel medio superior hasta superior.
23	Investigadora	<i>Mmmm</i>
24	Entrevistado	De hecho hace escasos diez días planteamos la necesidad de hacer una universidad aquí en la tribu
25	Investigador	<i>¿Ah, si?</i>
26		<i>Sí, me imagino que debe tener las características que a nosotros nos convenga como una necesidad, ¿no?</i> entonces dentro de los preceptos que nosotros tenemos contenidos es que el niño que el niño sepa conducirse como niño yaqui

		pues pero tampoco olvidar que está dentro de un mundo globalizado, un mundo-un mundo <i>nacional</i> . <i>Queremos hacer un niño competente en ambas culturas y en ambas lenguas</i>
--	--	---

	Segundo fragmento	
27	Entrevistado	- - - Tonces en ese tiempo cuando... cuando en ese tiempo, en el 94... nos meten... nosotros planteamos de queee, de que-de qué los futuros jóvenes... los futuros yaquis tuvieran ESA CAPACIDAD de trabajar, de DESENVOLVERSE, en una sociedad DIVERSA , pero sin descuidar su- <i>su identidad</i> . ¿Esto qué quiere decir? Que el niño tiene que ser yaqui, netamente yaqui , pero también tiene que sopesar <i>la otra cultura</i> , ¿no? Así como <i>N</i> [nombra a alguien] ahí está la prueba. Hecho viviente, es un hecho viviente. <i>N</i> es... está muy convencido de su identidad. Muy palpable en su forma de ser, lo práctica, lo hace y vive de la tecnología y es universitario y es investigador . Entonces, de esa manera...entonces la educación es muy importante para nosotros porque... a través de ella... queremos... volver a... un poco - - - contrarrestar <i>las otras culturas también que es la cultura nacional</i> .
28		Tonses... ir más allá es... es - - - tener una autonomía yo-yo una propuesta fue-fue mía, que la tribu tuviera su propia-propia educación pues. Claro, auspiciado por recursos federales y estatales <i>pero que la tribu pudiera decir “yo-yo quiero este tipo de jóvenes yaquis en el futuro”</i> .

	Tercer fragmento	
29	Entrevistado	Nosotros planteamos que el niño antes que ser sonoreense o ser mexicano tiene que ser YAQUI, tiene que reconocer lo que es él, pues , sus hábitos internos... pues... La tribu por lo que lucha por su identidad, sus valores, lo que dice la ley pues, <i>¿y cómo enseñarlo?</i>
30		El enfoque que traemos es que el niño sea competente en ambas culturas y en ambas lenguas que- que no se sienta menos de ser yaqui por ser indígena y que tampoco se sienta mal por pertenecer a una sociedad diversa
31		A mí en 94-en 94, <i>te voy a ser sincero</i> [ríe], me sacaron-me sacaron de una escuela para integrarme al proyecto y el sustento fue de-de <i>eso</i> : que tenemos que fortalecer la identidad yaqui . Ahorita... Ya ves que ahorita la... ¿cómo se llama? la interculturalidad, la culturación está muy fuerte... (...)
32		En 94 fue con esa idea... no se si te das cuenta... no sé si ya revisó los <i>JIAK NOKI</i> [se refiere a los libros de texto]
33	Investigadora	<i>Mhm</i> , sí, revisé bien el uno y el dos...
34	Entrevistado	Bueno, este, ahí, este... habla de, precisamente de-mi-hogar,

		de-mi-comunidad, de-mi-escuela, mi-entorno, <i>otros-grupos-indígenas</i>
35	Investigadora	La-verdad-de-nuestros-mayores
36	Entrevistado	esos contenidos están ahí de manera que <i>esos</i> abarcan los-saberes-de-la comunidad . ¡No todos , no? Lo que intentamos es graduar esos conocimientos hasta sexto grado

	Cuarto fragmento	
37	Entrevistado	Somos muy favorecidos de que-los-contenidos los hicimos muy, pero muy acorde con nuestra identidad . - - - Todo lo que está ahí es parte de la tribu, <i>no le metimos nada...</i>
38		Pero tenemos muchas broncas, ¡Mira! , el Estado , o la secretaría o cualquiera de las dos, en este caso <i>la del estado</i> , eee le echa la bronca... a-a los maestros de... que... <i>salen bajos en aprobación</i> . Usted sabe que este es un problema que tan siquiera es estatal... [se refiere a que no es un problema exclusivo de la educación indígena yaqui]
39	Investigadora	No... nacional
40	Entrevistado	Es un problema nacional...
41	Investigadora	Y a todos los niveles...
42	Entrevistado	Tonses nosotros en lo particular - - - planteamos de- que- por-que las políticas educativas ¡PUES LES FALTA! pues, este caso como indígenas, ¡fíjate! , como indígenas... <i>¿qué hace falta? ¡Pues máas materiales! Qué se rompan las-las asimetrías</i> que hay en comparación con los materiales que hay en programa nacional
43		<i>La lengua... en nuestro caso, de los indígenas, es un problema para el quien no la habla</i> [se refiere a que las lenguas indígenas son un problema para los monolingües en español], porque dicen: es que no aprende porque son indios, <i>¿no?</i> Pero finalmente no le aprenden porque no le entienden al español, pues. Por eso nosotros planteamos una educación a través de-los contenidos, a través-de-la-lengua-indígena, pues Y QUE EL ESPAÑOL sea adquirida como segunda lengua , como-como lengua de estudio [como lengua que se debe estudiar], <i>¿no?</i>
44		O sea no nosss hacemos... como lo plateaba Cajeme, o sea, no queremos hacer una nación dentro de una nación, ¡CLARO esO-ese sERía eL ideal !...
45	Investigadora	¡¿eso decía Cajeme?!
46	Entrevistado	<i>¡Si! [risas]</i>
47	Investigadora	¡Apoco... ¿y Juan Banderas que decía?!
48	Entrevistado	[risas] <i>¡taMbién... TamBién l o Decía JuAn BandEras!</i>
49	Investigadora	¿pero Juan Banderas si quería una nación dentro de una nación, no?
50	Entrevistado	¡Si para... para la confederación de los indígenas aquí en el noroeste! <i>una nación dentro de una nación, ¡pero también yo</i>

		<p><i>lo digo pues. Porque ese-esa- esa es la razón de ser yaqui pues! - - - ¡El que no piense así es porque ya se siente hasta rebasado pues!- - - a mí al menos ¡me da... me da..! ¿cómo se dice? yo-siento-de-que ¡tenemos que fortalecer la nación yaqui pues...! - - -¡Somos una nación! de hecho, ¡no porque esté la judicial ahí o porque estáaa la ingerencia de los municipios, pero todo lo demás es autónomo, de la tribu pues! ¡El territorio es de nosotros, nosotros hacemos lo que nos da la gana ahí... tenemos nuestras leyes... nuestra iglesia... aquí la que manda mayormente-mente es las autoridades tradicionales... tenemos nuestra iglesia, su forma tradicional de organización!</i></p>
--	--	--

	Cuarto fragmento	
51	Entrevistado	<p>Es un comentario nada más para afirmar lo que nosotros queremos. Le voy a decir algo, nosotros como proyecto (...) ¡mire! Para nosotros son ocho pueblos yaquis, por consiguientes son ocho autoridades yaquis <i>no pude haber ni diez, ni doce, ni catorce ni quince...</i> ni veinte, ni veintiséis como se ha hecho-o como SE HACEN LLAMAR ALGUNOS... el hecho de que nosotros veamos la educación es para precisamente <i>decirle al niño que no es así pues...</i> tenemos nuestra propia estructura política y que no debe haber más que eso pues, por ejemplo, si yo soy maestro luchando por la identidad yo digo que éstas no son autoridades yaquis [señala un documento donde las autoridades tradicionales <i>alternas</i> han firmado]- - - ¿sabe usted por qué?</p>
52	Investigadora	<i>Nooo...</i>
53	Entrevistado	<i>Sí sabe usted porqué...</i> [lo dice provocándome para que le de información que he recabado]
54	Investigadora	<i>Nooo</i>
55	Entrevistado	<i>A ver, dígame usted los ocho pueblos yaquis...</i>
56	Investigadora	<i>Bacúm... Tórim... Hurivi... Pótam... Vícam...</i>
57	Entrevistado	<i>¡¿y dónde está Vícam?!</i>
58	Investigadora	¡Para allá! [señalando con el brazo extendido hacia el lugar donde se ubica]
59	Entrevistado	<p><i>¿Se fija que tan lógica es el plateamiento de nosotros? (...) les guste o no les guste aquí la autoridad ¡ES VÍCAM PUEBLO! Estamos luchando justamente- precisamente con la gente que desvirtúa... que va a desbaratar nuestraaa identidad ¿mmm? Y son nuestra propia gente pues. Por intereses políticos. [...] El problema es el gobierno. El divide y vencerás. [...] Se rompen las tradiciones, lo que importa es el poder</i> [dice parafraseando al gobierno].</p>

	Quinto	
--	--------	--

	fragmento	
60	Entrevistado	¡LA AUTORIDAD ES VICAM PUEBLO y si yo un día me meto a la política, ESTÁS SON LAS AUTORIDADES le guste a quién le guste! ¿Por qué? Porque esto es romper con la autoridad. Aquí está el programa, la intención justamente es fortalecer. ¿Y a quién no le conviene, ahora que le estoy diciendo? ¡AL SISTEMA!
61	Investigadora	Sí
62	Entrevistado	Sí
63	Investigadora	Nos les conviene que se una la tribu...
64	Entrevistado	¡CLARO!
65		¡Estamos luchando contra eso...! Nosotros aquí el presupuesto está muy limitado...

Entrevista realizada a uno de los profesores *tradicionalistas*. La misma se realiza en las oficinas del PETY, el entrevistados se sienta enfrente de la investigadora en dos sillas cercanas. A cada momento entre y sale gente del lugar, el entrevistado invita a la investigadora a desayunar pan con atole mientras se realiza la conversación. El ambiente es de cordialidad y poco formal.

	<i>Segunda entrevista</i>	
	Primer fragmento	
66	Entrevistado	¡Precisamente yo lo señalo, a mis apóstoles, a mis... maestros, ideólogos del proyecto, se lo señalo mucho a los-a los-a los- a mis... a los que... a los que me formaron, pues! [lo dice molesto]- - - porque esa gente que me formo a mí como-un como... como ser un luchador, de esto pues de la cuestión de la tribu... ellos - - - corrompieron pues , de una u otra manera, nuestros usos y costumbres pues - - - ¿cómo lo corrompieron? Como líderes pues... valieron – más - sus - intereses personales - - - de poder que los intereses de la tribu pues [...] Por eso yo les digo: “!NO ES ASI SEÑORES! usted no me enseñó así, ¡usted me enseñó que hay que luchar por esto! - - - ¿o no es así?” [lo dice como si hablara con ellos] - - - hace poco que me echaron la bronca de que yo me confabulé con la Autoridades Tradicionales para sacar a N [un jefe de educación]: “no es así compañero” [repitiendo lo que dice a sus homólogos]. Los maestros me

		decían que las autoridades no deben meterse en cosas de educación.
67		“ <i>No es así compañera.</i> [refiriéndose a lo que dice a los maestros] <i>Trabajamos para el pueblo y en beneficio de los niños del pueblo</i> ” y hasta el sindicato dice: “Educación al servicio del pueblo” . <i>Entonces - - - tenemos que obedecer, como instituciones y como yoremes a lo que nos dicen las autoridades tradicionales y vuelvo a decir: “¿o no es así mi jefe, usted no lo decía eso cuando el 94? ‘le debemos obediencia y respeto a las autoridades tradicionales’ [parafraseando a quien lo instruyó] ¿qué no es así?” y ya no me contestan.</i>

	Segundo fragmento	
68	Entrevistado	La Dirección General de Educación Indígena ven con mucho recelo los materiales que hacemos nosotros porque han de pensar: ‘¡Aaay, son subversivos o son este tipo, ah...’ y nos los piden hasta en español, han de pensar ‘¡éStoS quieren crEAr aluMnos igual dE Bárbaros que ellos!’ igual de... beli... que antes pero no es eso... Lo que queremos, como cualquier otra cultura: PROTEGERLA.
69	Investigadora	O sea <i>los demás libros de otros grupos indígenas</i> vienen en español y en lengua indígena?
70	Entrevistado	NO , vienen también en lengua indígena...
71	Investigadora	¿En lengua indígena? <i>Pero...</i>
72	Entrevistado	No, lo que pasa es que la-la la diferencia es que (...) la diferencia es que <i>e-el autor</i> de la-del mapa curricular, <i>como le llamamos nosotros</i> , [lo] adaptó <i>pues</i> . No los hizo como la DGEI lo estipulaba <i>pues</i> . Por eso se crea el proyecto: para que nosotros metamos contenidos que en verdad a nosotros nos convengan,
73		¡Mira! La SEP mandó un libro que se llama de-de- algo de interculturalidad , habla de la identidad, de la protección de la cultura, pero está hecho de acuerdo a las conveniencias del estado <i>pues</i> , ¿no? entonces, a no-nosotros nomás nos usaron para traducir, ¡ese no es el chiste!
74	Investigadora	<i>No, pues no...</i>
75	Entrevistado	Pues no...
76	Investigadora	...está reproduciendo el mismo discurso
77	Entrevistado	Está formando niños con la identidad nacional, pues... <i>está bien</i> no-no le - - - echamos que sea bueno, pues...o malo, pero lo que pasa es que nosotros tenemos que fortalecernos, pues, <i>como lo dice la verdad de nuestros mayores</i>

	Tercer	
--	--------	--

	Fragmento	
78	Entrevistado	Los libros no están hechos acorde con el contexto, pues, como son los libros nacionales. Pues contenidos son que hablan mmm hasta de Oaxaca, de por allá de Veracruz de contenidos... nacionales, ¿no?
79		<i>Entonces... lo que... nuestra intención es impartir la alfabetización con contenido regional, como la marca el plan y programa nacional...</i> desde el 93 la reforma educativa, desde el 93.
		- - -
80		<i>No nos aceptan los textos porque la secretaria también es quisquillosa, '¡ah! tienen los materiales, ¡ah! tienen los enfoques...'</i> [refiriéndose a la opinión que tienen las autoridades de la SEP sobre los libros que ellos han elaborado] <i>todo lo que nos marca la sep, lo único que cambia son los contenidos. Entonces los libros que tienen los libros Jiak Noki es de carácter formativo.- - - El enfoque es formativo: formar a los niños yaquis (...)</i> pero incluimos el [enfoque] comunicativo de la SEP porque no podemos desligarlo de las políticas nacionales de la SEP.
81		Lo que el Estado ha intentado es que nosotros seamos institucionalistas <i>pues, ¡Claro! no estamos pelados con la institución porque nosotros somos la institución,</i> perooo, mmm, dicen, <i>¡nosotros somos el patrón!</i> Y yo para no entrar en conflicto: <i>'ta bueno ¡tú eres el patrón!'</i> pero, para mí el patrón es el que creó el proyecto educativo ES LA AUTORIDAD TRADICIONAL. Si usted se da cuenta en todos los documentos que hacemos dice Autoridades Tradicionales de la Tribu Yaqui.
82	Investigadora:	<i>Mhm...</i>
83	Entrevistado	<i>Porque para-para nosotros no es una política del Estado, es una política de la tribu.</i>

	Cuarto fragmento	
84	Investigadora	A mí me dijeron en la DGEI que ustedes no se querían disciplinar...
85	Entrevistado	[risas, después toma de nuevo actitud de seriedad]
86		[con tono triste] No quieren al proyecto en dirección general.
87		Si nos acatamos a la ley, ahora en 2006, <i>es todo esto que estamos haciendo...</i> Ya la-lo ley ya cambió, nos da LA Razón, ya nos Dice que tienE que hAcERse eSte trabajo, lo que nosotros empezamos en 94, dice lo-la ley que SÍ debemos hacer eso, no porque a mí ya se me pegue la gana ni porque a la tribu se le pegue la gana sino ya por ley.
88	Investigadora	¿Cuál es la ley que los apoyó en eso?
89	Entrevistado	¿En ese tiempo?

90	Investigadora	No, ahorita, ¿cuál es la ley que los apoya en eso?
91	Entrevistado	<i>Ashh, ¡ya tE diJe! Los lineamientos generales de educación indígena con enfoque en educación intercultural bilingüe...</i>
		[pausa porque ha sonado el teléfono y acude a contestarlo. Regresa a continuar con la entrevista]
92	Entrevistado	Están-están, las-las leyes generales de lingüística, ¿no? la que se aprobó en 2003 - - - ¡Están las organizaciones internacionales, la UNESCO, tratados de Barcelona, España! - - - ¡Tratados internacionales por los pueblos indígenas, la ONU, la Constitución Política de los Estados Unidos en el artículo segundo el artículo cuarto, la ley de educación nacional, la ley de educación estatal! heMoS buscAdO en TodAs pARtes coMo juSTificar lo que eStAmos haciEndo ya en forma formal
93		El trabajo no es porque nosotros lo queramos, ¡es iNstitucional ahorA! - - - lo que nosotros estamos plantando por el hecho de hacerlo, porque ¡ASÍ ES! Nos lo planteamos como tribu que lo que es, que ahora esto ya es ¡A chaleco! - - - y es lo que no entiende la DGEI. [menciona a un funcionario de la DGEI] N quiere desbaratar esto porque para él es una lata pues.
94		Debe haber educación para los indígenas, en- primaria, en-secundaria, en-universidad, debe haber ya una asignatura pues. - - - como lo marca ahora. Hay, ya-hay una asignatura oficial en lengua indígena en primaria.
95		Yo he estado en reuniones del sindicato y les digo: “ <i>así debe ser la educación indígena</i> ”, y no sólo para educación primaria: secundaria, preparatoria, en la universidad, una asignatura en lengua indígena. [...] y no es un trabajo que lo dice ya el proyecto, es un trabajo que la dgei está plantando.
96		Tenemos que convencer a los maestros de de eso... pero-de rescatar la cultura, la identidad, <i>pero hay maestros no que no quieren, ¡hay maestros que no les importa!</i>

	Quinto fragmento	
97	Entrevistado:	Los libros uno y dos se hicieron con la sep a través de la Dirección General de Educación Indígena
98		¿pero no tuvo que ver la SEC ahí... la Secretaría de Educación y Cultura? No, acordémonos que estaba centralizada...
99	Investigadora	¿Todavía en esa época cuando se hizo el Jiak Noki?
100	Entrevistado	Sí, sí...
101	Investigadora	Mmm
102	Entrevistado	A través de la Dirección General de Educación Indígena, ya el tercero y cuarto l OS hicimos aquí, ¿no le digo? Se batalló para que lo... se batalló mucho pa la edición. Hicimos el de

		quinto, y ahí lo tenemos el de quinto, hasta ahora que el profesor N empezó a-a moverlos con INALI y con la universidad-la UNISON para buscar recursos pa editar ya que la secretaria-la sep, la sep no quiere
103	Investigadora	¿Es el que la secretaria [SEP] no quiere aprobar por qué no tiene los contenidos oficiales?
104		<i>Bueno, es que - - - tiene sus políticas, pues, una de ellas es de que... tiene ellos queee... platearlo pues, es como un celo como la que tiene la secretaria de educación y cultura es como... como/ si tú eres la institución... y... yo soy... el trabajador, pues a ti no te gustaría que yo te diera órdenes [risas leves] ¿no? [bs] o que dijera: ¡Así trabajas! Porque aquí la institución es la que debe decir cómo debe de ser la educación [señala parafraseando a las instituciones educativas]. Hemos concluido que es un celo pues.</i>

	Sexto fragmento	
105	Entrevistado	¿Lo que quieren es acomodar a su gente en la chamba! [risas] No tienen una visión, no tienen
106	Investigadora	Sí, lo ven como un trabajo cualquiera
107	Entrevistado	Sí, entonces siempre han sido mayos los que han estado arriba.... y no, no nos han pelado, como DicEn lOs chAmACOs pOr acÁ. Nomás lo hacen por cuestiones políticas de [bs] pero no tienen visión, mucho menos MISIÓN.

	Séptimo Fragmento	
108	Entrevistado	Nadamás del voy a decir, dentro del subsistema hay dos-dos... instancias: el patrón y el trabajador, el patrón representado por la secretaria de educación y cultura y el trabajador representado por el sindicato ¿no? Entonces, estas partes son las que negocian y ven . . . como tienen, <i>ven, nada más un detalle, como tiene-que... los perfiles, nomás un detalle, ven los perfiles, del trabajador. En este caso con nosotros, tiene que ser <i>un perfil netamente bilingüe</i>. Tonces, la parte oficial eee, de acuerdo a los compromisos políticos que se crean, se crean, que no creamos, ¡se crean!</i>
109	Investigadora	Mjm
110	Entrevistado	Mete personal, co-contrata personal no con los per [bs] ni académico, ni lingüísticos. Tonces, nosotros como proyecto educativo - - - <i>los hemos denunciado pues - - - públicamente y fuertemente - - - y pues eso es pues</i> , que no los dejamos ser, y no hemos actuado de una manera más fuerte - - - porque inmediatamente <i>hay mucha represión pues</i> , hay mucha represión... eee...
111	Investigadora	¿Pero lo que contratan a ese personal son los de la sec?

112	Entrevistado	¿¿Mande?! [se hace el que no me escucha]
113	Investigadora	¿Son los de la sec?
114	Entrevistado	¿Sec? hay una comisión mixta [conformado por personal de al dgei y un representante del sindicato]
115		En los últimos dos años entraron dieciséis maestros, entre maestros secretarías y economas, cocineras pues, de las dieciséis personas que entraron, más que seis nomás cumplieron el perfil, lingüístico y no me refiero a lo académico, ¿eh? Yo los critico mucho en el sentido de ¿cómo ¡chigados! quieren calidad educativa si no meten personal PREPARADO pues? en es sentido académico y lingüístico. Tonces, que no se haga tonta la secretaría <i>pues...</i>
116		En toda la historia de educación indígena [en la zona] somos ciento sesenta y dos maestros aquí en educación indígena - - y han entrado un... veinticinco por ciento , por ahí más o menos, un veinticinco por ciento [que no tienen el perfil] alrededor de cuarenta, cuarenta y dos maestros... y a la fecha son los que... con los que tenemos más bronca con esos maestros porque a través del tiempo crean derechos, pues, SINDICAL... y con el tiempo quieren ocupar puestos... de autoridad pues, sabiendo que no tienen el perfil lingüístico y vuelve la grilla pues, en contra de quien pugnan por eso... Entonces es un mal que está ahí latente, que creó el mismo sistema y que crearon las mismas autoridades de nosotros [las de la dgei estatal]. Por eso hay más de cuarenta y dos maestros que nos son yaquis... y peor si uno llega a la autoridad escolar.

	Octavo fragmento	
117	Entrevistado	Ahí está la lucha, nosotros entre las políticas del-del pety, <i>precisamente para que sea formal esto, precisamente formamos que esto se convirtiera en un centro de investigación cultural y académica, que tuviera un carácter formal e institucional para que entonces N [funcionario de la DGEI estatal] dijera “Ah bueno, ustedes dependen de la institución”</i>
118	Investigadora	Ah, ya y tuvieran financiamiento
119	Entrevistado	¡ASÍ ES más obligado por la institución! Hoy, si usted revisa la cuestión estructural-estructural de la dgei y de la secretaría, no va encontrar “AQUÍ ESTÁ EL PIDTY” , no la va encontrar PORQUE NO ESTÁ pues, es una atención meramente POLÍTICA pues.
120	Investigadora	Ah, ya
121	Entrevistado	Porque esto fue un planteamiento POLÍTICO - - - La atención es <i>política</i> . Por eso no nos subordinamos, ¿y qué nos hacen? Pues lo único que nos hacen es que NO NOS dAN reCURSOS

122	Investigadora	O sea es más posible que lo cierren, pero no se van a someter porque no están dentro de un organigrama oficial...
123	Entrevistado	No, y sin embargo, nos sometemos hasta cierto punto ¿no?
124	Investigadora	Es parte de la negociación
125	Entrevistado	Pues si
126	Investigadora	En la negociación tiene que haber flexibilidad
127	Entrevistado	Por eso ellos dicen son así, y así y así... pero no puedo ser sumiso ante una lucha, es proyecto político, ES PARTE DE LA LUCHA , ni mis compañeros tampoco.

Anexo 3: Entrevistas a *los políticos*.

Entrevista realizada a uno de los profesores señalado como de *los políticos*, el cual desempeña trabajo como funcionario de la SEC en la comunidad. Esta se realizó en una de las oficinas de la zona regional de Vícam. La entrevista se llevó a cabo a puerta cerrada. El entrevistado se encuentra sentado en el lugar principal, detrás de un

escritorio. La investigadora ocupa el lugar de enfrente del escritorio. Hay gran formalidad en la entrevista.

	<i>Primer entrevista</i>	
	Primer fragmento	
128	Investigadora [sentada al otro lado del escritorio]	¿Usted sabe de algu-alguna discusión de las autoridades tradicionales con respecto a la-a la lengua, qué hayan discutido alguna preocupación con respecto a la lengua?
129	Entrevistado [sentado tras un escritorio]	Bueno, ese es uno de los-los grandes problemas queee tiene nuestra gente ee... nuestra... históricamente nuestro pueblo no está preparado para eso... eee... históricamente digo porqueee eee... anteriormente por la misma situación de la tribu se dio-se dio en el sentido de que... eee había mucho acoso de la gente hablante [del español]- - - incluso los cambios de <i>apellidos</i> , en la etapa de la deportación... de... yaquis ¿no? en ese tiempo nadie quería ser yaqui, ¿no? Entonces hay muchos hay muchos hay muchos agravios en relación a eso... y que quedan todavía mmm - - - este... no sé todavía existe... en la gente esa mentalidad de que... ¿para qué? “primero hay que hablar español” ¿no? que... que... “que lo yaqui al fin ya lo traemos” ¿no? “Eso no se nos va perder” . <i>Es como decir: “la tierra... la tierra es de nosotros, es de nosotros y nos lo dio Dios... ¿Cómo va venir gente de fuera a eee... quitárnola? ¡Fíjese! ¡Lo que piensa un yaqui!</i>
130		Yo soy yaqui y yo no pienso así , ¿entiende, no? <i>Yo sé que la tierra peligr... yo sé que la tierra se le puede arrebatar al yaqui</i>
131	Investigadora	<i>Mjm...</i>
132		<i>... así como la lengua... igual. Dicen: “¿Cómo nos van a exterminar los yoris si nosotros tenemos las fortalezas? Tenemos nuestro territorio... tenemos nuestros pueblos, tenemos nuestra religión, tenemos nuestras-nuestras leyes.”</i> Pero finalmente esas leyes, ese territorio, esa historia, está mediatizada, ¿por qué? Por los medios.
133		El medio en que nos desarrollamos es un medio que está constantemente bombardeado por los medios de comunicación , por la radio la televisión etcétera y va-va dejando de lado lo-lo que <i>verdaderamente es la esencia ¿no? del- de la identidad, de la historia...</i>

	Segundo fragmento	
134	Entrevistado	Entonces la gente se fue llenando de hábitos, de costumbres, de forma de vida... de... en ese aspecto a nuestras autoridades... <i>pues que nos les cae el veinte</i> , entonces tenemos que ser nosotros [los maestros] los que que a veces... a veces yo digo eee... y... a-a lo mejor de mala

		onda, ¿no?
136	Tercer fragmento	
137	Entrevistado	<i>El tiempo del ustedes es diferente al del yaqui, el tiempo del yaqui es diferente al del yori... el tiempo del yori es diferente al de nosotros porque... eee... nosotros, cuando ustedes van a cien por hora... nosotros vamos aaa... a treinta por hora ¿por qué? porque no nos interesa el tiempo por eso... por eso... por eso nos rebasan, por eso-por eso dicen que el plan [el PETY] no funcionó porque nosotros rebasamos el tiempo de los yaquis... entonces los yaquis se quedaron atrás.</i>
138		Nosotros-nosotros los alimentábamos bien... teníamos una comisión que alimentaba a la autoridad, pero eso no fue suficiente... porque finalmente ellos-no <i>percibieron bien-bien lo que era el proyecto, que podía generar una fuerza – una autonomía propia</i> ¿no? un equilibrio entre la sociedad yaqui y la sociedad <i>externa - - - Un equilibrio entre el gobierno yaqui y el gobierno... yori.</i> Tons, en el caso de-de la lengua, así está.
139		En este-este momento, la prioridad, la prioridad está... la prioridad del yaqui es la-es la sobrevivencia. ¿CÓMO VIVIR y cómo GENERAR esa sobrevivencia? ¿A través de qué? de programas de que la... que la misma CAPIS¹ o la misma... el mismo gobierno les está-les está... yo mismo les digo: “ maicear a los-a los... yaquis ” Alguien que le está dando... co... comida a las gallina <i>pues, ¿no? ‘para quitarles un poquito el hambre’</i> pero, pero <i>‘no les solucionamos el problema de fondo pues...’</i> [parafraseando al gobierno]
140	Investigadora	Mjmm
141	Entrevistado	Finalmente es una política totalmente paternalista, de “que yo te voy a dar de comer para que te cal-para que te calles, calmarte tu-tu hambre para que... para que no protestes, para que no me grites!
142	Investigadora	Mjmm
143	Entrevistado	“Te doy una chivita te doy un becerrito pa que te lo comas o lo vendas ” - - - ¿no? <i>Eso es la forma.</i> Por eso este... a veces la cultura, a veces la educación, la salud, este... a veces dentro de las prioridades, de nuestro pueblo, es... es. A lo mejor está mal que yo lo diga, pero no está dentro de nuestras prioridades las-las prioridades de la tribu, ahorita en la actualidad es - - - lo productivo - - - ¿no? Y más que lo productivo es la-lo político, lo productivo, la tenencia de la tierra, ¡LA TIERRA Y EL

¹ Comisión de Apoyo a los Pueblos Indígenas de Sonora que actualmente da financiamiento a pequeños productores y auspicia el sistema de becas a nivel primaria y secundaria para niños de las comunidades indígenas que estudien en escuelas instaladas en su territorio.

		AGUA!
144	Investigadora	<i>Eso es?</i>
145	Entrevistado	La lucha histórica, la lucha TRADICIONAL ANCESTRAL que a-ahorita en pleno siglo veinte-veintiuno está-esté luchando todavía por-definir-su-territorio
146	Investigadora	<i>Eso...</i>
147	Entrevistado	¿Qué... qué prioridad le va dar a la EDUCACIÓN, a-la-cultura-a-la-lengua e identidad... si-si si lo primero no se ha resuelto? Entonces... ese el esquema que trae el yaqui.
148		<i>Entonces cuando nosotros [los maestros] empujamos esto... y meterle, de que esto es una necesidad, nos escuchan... [los miembros de la comunidad yaqui] nos lo escuchan, entonces hay que hablarles con sinceridad y-y nos los pueden validar, hablarles con ejemplos es decirles, aquí hay... en este pueblo hay... dos o tres familias, “pero sus hijos, sus hijos ya no hablan la lengua. Sus hijos ya no son hablantes de la lengua” pero tenemos que - - - promover, tenemos que-que-que promover esa... reflexión, ese análisis - - - qué el yoreme reflexione de que esta es una realidad. Ubicarlo en su momento, de que - - - qué ésta es una realidad y que-que mañana esto va ser un problema fuerte ¿no? Un problema social fuerte que ya, ya lo tenemos ¿no? jóvenes que se van - - - prefieren sa-salirse de este mundo y se van... se van a otras partes, ¿no? [...]</i>
149		Entonces esa es-es una de las situaciones que tenemos en la actualidad con nuestra lengua. Tenemos que luchar y ese... ese es un compromiso mío, de... y de todos los profesores que ahorita estamos... involucrados en esto. Es doblemente el trabajo... buscar, por un lado, buscar la calidad que las autoridades escolares nos exigen, que-que es-estemos por lo menos un... poquito por encima de los estándares ¿no? porque ahorita todos estamos por debajo de los estándar - - - y - - - privilegiar lo que es lo nuestro.... de alguna forma.

La entrevista se realiza en un cubículo anexo al edificio que ocupan las oficinas de la zona escolar de Vícam, a puerta cerrada, no hay más presentes. El entrevistado ocupa el lugar principal del escritorio y la investigadora se sienta frente a él.

	<i>Segunda entrevista</i>	
	Primer fragmento	
150	Entrevistado	Horita estamos... elaboramos un proyecto muy por fuera de lo que es la educación... hicimos un proyecto, un proyecto de rehabilitación y rescate de los centros - - - de los centros ceremoniales
151	Investigadora	...ah!
152	Entrevistado	que están en la sierra del Bacatete, cosa-cosa

		IMPORTANTÍSIMA para crear una conciencia... de este... de identidad ¿no? y sacar a relucir todo ese proceso histórico que han tenido el yaqui desde los (bs) tiempos ¿no? de la defensa, <i>de la sierra como defensa, como un buen refugio de los-de los yaquis... de la defensa de nuestros ancestros.</i>
153		Tonces, en la sierra le digo hay cuarteles que hizo el ejército cuando <i>se, cuando el exterminio... hay panteones.</i> Horita ya estamos arreglando algunos, hay TUMBAS de personajes importantes que hicieron historia, ahí está ESE SEÑOR [señala una foto de Cajeme que está colgada en la pared]
154	Investigadora	<i>Mmm</i>
155	Entrevistador	<i>...que defendieron al-al pueblo... a su tierra. Eee... hay este... lugares... donde - - - se registraron batallas importantes ¿no? Que esto nos puede generar incluso un futuro un proyectooo... cultural y QUE PUEDE GENERAR DIVISAS, PUEDE GENERAR RECURSOS, BIEN PLANTEADO, y educativamente nos puede servir. ¿Por qué? ¿Por qué no hacer...? Yo les decía ahí en Pótam a los muchachos [maestros] “ahí podemos hacer...” “¿Por qué no hacer... llevar a los muchachos que van a egresar de educación indígena? ¡Vamos a llevarlos! Vamos a llevar a los preparatorianos a los secundarios yaquis, vamos a llevarlos y darles pláticas, decirles: ¡Miren, AQUÍ FUE! Aquí es-es... aquí se desarrolló todo este trama. Todo este mundo de cosas que pasó en el pueblo.” ¿no? así como en el pueblo... tiene su propia historia. Pues resaltar esa historia.</i>
156		Por que de esa manera-yo yo-siento que de esa manera ee, siempre he dicho que la historia nos hace conscientes, ¿no? nos hace ser más cocientes de lo que somos. Porque sino, si nosotros no somos concientes de nuestra historia, no valoramos la historia... <i>no somos nada.</i> No tenemos identidad, no tenemos... <i>nada, en qué sustentarlo.</i> ¿Por qué? Porque... ahora si antes se daba... se daba de-de-de... a través de la oralidad porque los padres o porque los abuelos, lo comunicaban directamente a los hijos <i>ahora ya no se da.</i>
157		Tonces, tenemos que rescatar eso, pero a través de texto, a través de-de... libros, a través de-de... no sé... a través de folletos. TENEMOS QUE DISEÑAR ALGO
158	Investigadora	<i>QUE EL MAESTRO ESTÉ BIEN PREPARADO PARA QUE LO ENSEÑE, AUNQUE SEA CONTÁNDOLO...</i>
159	Entrevistado	EXACTO, pero que lo conozca. Pero si el profesor no lo conoce ni sabe su historia, ni de dónde viene, ni quién es, <i>¿pues qué estamos haciendo, no?</i>
160	Investigadora	<i>Pues sí</i>
161	Entrevistado	Tonces... todo esto, el proyecto, todo esto encierra el

		proyecto yaqui... este - - - gran esquema idealizado por-por supuesto y que noooo - - - pues yo siento que ahorita estamos en ese proceso y... y yo quiero... seguir buscando esas-esas alianzas del-del exterior para seguir apoyando la causa.
162		<i>Tal vez, tal vez... nosotros seamos la última generación... yo-yo digo que yo-a lo mejor-yo soy la última generación que... donde yo... yo escuchaba la-la historia de mi pueblo, pues. La historia... Yo le llamo historia real ¿no? porque es una historia vivida por mis padres, por mis abuelos... principalmente por mis abuelos que vivieron la deportación y todo eso...</i>

163	Entrevistado	Nosotros somos federalizados porque presupuestalmente pertenecemos-dependemos de la federación
164	Investigadora	Ah, ya...
165	Entrevistado	Pero - - - <i>normativamente pertenecemos al estado</i> [de Sonora], o sea, el estado es como decir, la-la federación, anteriormente, manejaba el recurso desde allá ¿no? a nosotros nos pagaban desde la federación,
166	Investigadora	¡Aja!
167	Entrevistado	directamente , ¿no? por ejemplo, los trámites que de plaza, los trámites de cualquier cuestión cuestión administrativa se tenía queee <i>tenía que venir de allá, de la dirección general</i> - - - Tonces con la famosa descentralización ¿no? y del acuerdo del-del de la modernización educativa s-se trasladan los recursos para acá, ¿no? y se conforma lo que es la secretaría de educación y cultura. [...] Los federalizados, que somos nosotros, que antes éramos del gobierno federal también estamos dentro de-ese... de-ese... de-esa secretaría, <i>pero con presupuesto diferente</i> [...] El gobierno dijo “este el presupuesto que tengo destinado para el estado de Sonora, tú lo vas a manejar” [la sec]
		[...]
168		Educación indígena, <i>nosotros dependemos del estado</i> [de Sonora] administrativamente - - - y normativamente dependemos de la dgei, o sea, desde el punto de vista de-de las políticas educativas se están generando desde allá [del centro del país, por parte del gobierno federal] ¿no? de-de... por eso el proyecto yaqui tiene esa-esa ventaja pues, ¿por qué? porque nos ponemos en contrapeso, por-por decir, si el estado [de Sonora] no quiere nosotros-nosotros vamos a-a la federación, allá, a la dgei Y LA DGEI NO TIENE PORQUE DECIRNOS QUE NO <i>porque es parte de la filosofía, es parte de la política DE-QUE-LAS-REGIONES-SE-IMPLEMENTE-UN-VERADERO-PROYECTO</i> ¿o no? <i>una verdadera educación indígena ¿no? y eso lo a-a puesto en-en contrapeso, si por ellos fuera</i>

		[los funcionarios de la DGEI de Sonora], <i>ya le hubieran dado carpetazo.</i>
--	--	--

Anexo 4: Entrevista realizada a uno de los funcionarios de la Dirección General de Educación Indígena.

Entrevista realizada a puerta cerrada a uno de los funcionarios directivos de la Dirección General de Educación Indígena en las oficinas de la Secretaría de Educación y Cultura. No se encuentran más personas presentes. La entrevista se realizó en el contexto de una gran carga de trabajo, de manera apresurada, debido a la preparación de un evento que debía realizarse al día siguiente como parte de los festejos del día de la lengua materna indígena. El hombre se muestra impaciente y molesto, parece que me atiende por compromiso institucional. Descuelga el teléfono para que no entren llamadas.

	Primer entrevista	
	Primer fragmento	
168	Entrevistado:	Necesitamos la elaboración de materiales en lengua indígena paraaa... avanzar ennn... aprovechamiento escolar <i>de los niños y niñas indígenas</i> por una razón... el año pasado... hay un rezago educativo, perdón, en todo el país y se asienta más en-en [interrupción de una secretaria que se despide] se asienta más y <i>se siente más</i> en los municipios-en los estados donde hay-existen niños indígenas <i>¿Por qué se siente más y se ve más? Porque existen muchos maestros que no son indígenas y que trabajan con niños indígenas</i>

	Segundo fragmento	
170	Entrevistado:	Es el problema que pasa con los maestros que no son indígenas, de ahí es donde-donde proviene un poquito el acotamiento del aprovechamiento escolar. Este año, en el ciclo pasado tuvimos el-el [suela el teléfono, lo descuelga y

		coloca el auricular con fuerza sobre el escritorio] tuvimos el primer lugar, un poquito arriba en aprovechamiento escolar A NIVEL NACIONAL ¿sí? Según la comisión <i>esa</i> de evaluación
171	Investigadora:	¡Ah sí, sí escuche...!
172	Entrevistado:	<i>que está a nivel nacional. La CNE, creo que le llaman...</i>
173	Investigadora:	Ceneval
174	Entrevistado:	Ceneval. ¿Por qué? Nosotros estuvimos... nos dieron información, estuvimos algunos puntos POR ENCIMA DE PRIMARIAS GENERALES en educación indígena [se refiere a que el sistema indígena de Sonora estuvo por encima de las de nivel nacional formal] pero al ponernos a analizar ya a pun-estado por estado, donde nos fuimos arriba en aprovechamiento escolar es DONDE LA MAYORÍA DE LOS MAESTROS de educación indígena en los estados [hablan la lengua indígena], donde hay más niños indígenas, pero también hay más maestros indígenas PERO TAMBIÉN donde hay más materiales en LENGUA INDÍGENA - - - Donde hay más materiales en lengua indígena y en los estados donde hay grupos indígenas, pero se habla la lengua indígena, pero que hay poco material en lengua indígena, ahí estuvimos bajos. Esto nos da una evaluación de que... <i>los materiales en lengua indígena son necesarios - - -</i> y de que... <i>podemos salir adelante,</i> tener mejor aprovechamiento escolar siii-con la existencia de materiales en lengua indígena - - - ¿Por qué estamos abajo, por qué México está abajo en lo general? Porque existimos muuuchos indígenas que no estamos atendidos ADECUADAMENTE - - - por esa razón.

	Tercer fragmento	
175	Investigadora	El Pety está elaborando estos materiales, ¿no?
176	Entrevistado	Sí, elaboran algunos materiales - - - ellos han hecho algunos, pero están en revisión ahora.
177	Investigadora	¿Usted cree que el hecho de que no haya materiales en lengua indígena y la educación se de... en español afecta a la lengua indígena?
178	Entrevistado	No creo, AFIRMO que el hecho de que... a nuestros niños se les diga que su lengua no sirve para nada y que deben APRENDER POR FUERZA EL ESPAÑOL para poder desarrollarse... eso limita y hace que algunos padres no quieran que sus hijos hablen la lengua - - - y sí repercute en la sociedad indígena ese - - - pues esa forma de pensar y esa forma de INCULCAR de los docentes no indígenas a la sociedad indígena
179	Investigadora	<i>Y... ¿la Dirección General de Educación Indígena tiene algún programa de concientización de la lengua para los maestros para-para evitar que esto ocurra?</i>

180	Entrevistado:	Mmm... pues hay el proyecto educativo que tiene en Sonora sólo el yaqui... yo creo... no sé si hayas ido... el proyecto educativo yaqui que está para la sus-investigación y elaboración de material...
181	Investigadora	Ah sí...
182	Entrevistado	... en lengua indígena, queee... nosotros lo hicimos, pero que-que lo tenemos que hacer con profesores yaquis, ¿no?

	Cuarto fragmento	
183	Investigadora	¿Es la única comunidad [los yaquis] que lo tiene, cómo le llaman <i>Paty o pety</i> ?
184	Entrevistado	El proyecto educativo
185	Investigadora	el PETY...
186	Entrevistado	Es el único hasta ahorita
187	Investigadora	Ah

	Quinto fragmento	
188	Investigadora [sentada al otro lado del lugar principal de un escritorio]	¿Pero este [el PETY] surgió por iniciativa de ustedes o por iniciativa de la comunidad o de los profesores yaquis?
189	Entrevistado [sentado detrás de un escritorio]	Nooo, esa fue una posición política que tomó un gobernador que fue Mario Fabio-Beltones en su trato directo con los gobernadores yaquis ¿no? y en ese tiempo no lo manejaba la Secretaría [SEP], en ese tiempo lo manejaba el gobierno del estado directamente, que en este proyectooo no estaba a como está ahorita e-en su programación, sino simplemente el proyecto educativo era-eran becas, era-era... erannn hacer investigación, pero no había un rumbo bien definido - - - ¿sí? Tonces cuandooo, por problemas internos de... de los mismos yaquis se deshace el famoso pat icy que no, no.
190	Investigadora	¿entonces el pety estaba dentro del paticy?
191	Entrevistado	<i>Ey!... y - - - ya sólo quedan las becas y... el proyecto educativo, [...] las becas quedan con el estado y el pety se lo mandan a la secretaría para que le de una orientación más adecuada. Y que no se la hemos podido dar al cien por ciento, pero ahorita estamos encajando un poquito ya de cómo... cómo vincularlo pues y darle el enfoque que debe de tener... y en un... Hemos estado con resistencias, incluso con los mismos profes porque siempre hay resistencia al cambio, ¿no? Ahorita lo que queremos hacer es que el enfoque que tengan, y todas las actividades, no sólo el proyecto educativo, ya todas las acciones de los supervisores</i>

		vaya encaminado hacia el aprovechamiento escolar, a lo técnico pedagógico en un noventa y cinco por ciento de las actividades que tengan que hacer - - -
192		Ese proyecto, en primer lugar, tiene once años y no hemos visto los frutos <i>que debíamos de tener, ¿no? y ahorita... hay... sus jaloneos normales</i> pero que yo sé que vamos a quitar esos obstáculos y los vamos a encaminar bien.
193	Investigadora	<i>¿Y cuáles son las diferencias principales para que no se desarrolle bien el proyecto?</i>
194	Entrevistado	Lo que sucede es que al-el... como el proyecto siempre lo habían utilizado con miras políticas, ahí es donde está el problema, ¿no? - - - en donde están los jalones entre ellos mismos
195		Entro yo aquí y: ¿sabes qué? SI USTED trabaja en el proyecto educativo y-y quiere... este... aparecer... en las páginas políticas, ¡hágalo usted personalmente pero no en nombre del proyecto! - - - ¡y escoge... o te pones a trabajar o te vas a hacer política! <i>Esa ha sido mi posición ¿no?</i> y eso es lo que no le ha gustado a muchos. <i>Pero sí, todavía nos queda uno racio allí, desafortunadamente el es coordinador actualmente [de los tradicionalistas]: N. [...] pero el proyecto es nuestro, de la dirección de aquí. De aquí nosotros les pagamos, de aquí, de aquí les decimos: “¿qué necesitan para hacer eso?” y aquí les damos.</i>

	Sexto fragmento	
196	Investigadora	<i>¿Y este modelo del pety, es un modelo que se pretende extender a las otras [comunidades. No me deja concluir, se ve molesto]</i>
197	Entrevistado	No precisamente, no precisamente. LO ESTAMOS REORIENTANDO. Ahorita estamos en pláticas con el gobierno del estado que le-ha visto con buenos ojos que <i>para el próximo año lectivo tengamos en nuestro... plan de trabajo... algo parecido al pety</i> pero ya másss centrado en lo que vamos hacer para no estar batallando con la gente, como estamos batallando ahorita. Centrarlo en lo TÉCNICO-PEDAGÓGICO en un noventa y cinco por ciento - - - y si se pude al cien por ciento - - - <i>¿Cómo incidir en el aprovechamiento ESCOLAR DE LOS NIÑOS DE PRESCOLAR para sacarlos adelante?</i> [Comienza a golpear con una pluma sobre su escritorio mientras habla]. <i>¿Cómo incidir en los niños de primaria para que tengan mejores calificaciones en su</i>

		[bs]? [Sigue golpeando el escritorio con la pluma] ESE ES EL OBJETIVO PRINCIPAL DE ESTO. <i>Y le gustó al señor gobernador, al señor secretario y al parecer... vamos a tener buenos... buenos resultados para el próximo año... con quién esté porque aquí estamos de paso.</i>
198	Investigadora	[risas]
199	Entrevistado	<i>Ahorita estamos y mañana no, pero el equipo que tenemos está encaminando todo para allá.</i>

	Séptimo fragmento	
200	Investigadora	<i>¿Y el lingüista que trabaja en el proyecto educativo está por parte de la dgei también?</i>
201	Entrevistado	[Cada vez golpea con más fuerza el escritorio con la punta de su pluma]
202	Entrevistado	Si
203	Investigadora	<i>¿Y él es el encargado de hacer estos materiales que se van a publicar?</i>
204	Entrevistado	<i>¿El-el... N?[menciona al lingüista]</i>
205	Investigadora	Si
206	Entrevistado	<i>Sí, es parte de... nosotros le pagamos</i>
		[Deja de hablar y ahora comienza a azotar la pluma con movimientos más rápidos]
207	Investigadora	<i>¿Y...y... o sea la gente que se opone a las reformas del pety es gente que es pagada por la...</i>
208	Entrevistado	¡Son ellos mismos! [golpea] - - - son ellos mismos [vuelve a golpear] - - - son ellos mismos. <i>Pero no podemos actuar así tan drásticamente, vale más irlo platicando, ir planchando las cosas y creo que da mejores resultados así, porque bien podemos decirles: “¡ASÍ SE VA HACER!”, pero nos veríamos mal... nos veríamos mal. Yo creo que podemos tener-hacer un trabajo de convencimiento para hacerlo. ¿Qué nos ha llevado tiempo? Sí, pero vamos a tener mejores resultados.</i> [golpea cada vez más y más rápido]

Bibliografía

Acevedo Conde, María Luisa e Iñigo Aguilar, entre otros, *Educación Interétnica*, México, INAH-CNCA, 1996.

Aguilar Zeleny, Alejandro, “El suelo que pisamos” *Memoria del XV Simposio de historia y antropología de Sonora*, Vol. 2, Instituto de Investigaciones Históricas/UNISON, Sonora, México, 1991, 255.

Almada, I., *Breve historia de Sonora*, México, FCE/COLMEX, 2000.

Algarra, Manuel, *Teoría de la comunicación: una propuesta*, Madrid, Tecnos, 2003, Pp. 75-87.

Altamirano, Carlos, *Conceptos de sociología literaria*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1980.

Auge, M., *Los “no lugares” espacios de anonimato, Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona, Gedisa, 1993.

Becerra Sánchez, Antonio, “Educación extraescolar y desarrollo regional” en Hernández López, Ramón, *La educación para los pueblos indígenas de México. Acción educativa en las áreas indígenas*, Secretaría de Educación Pública, México, 2000.

Beuchot, Mauricio, *La semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia*, México, F.C.E., 2004.

Bourdieu, P., “Algunas propiedades de los campos” en *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, 1990.

_____, “El mercado lingüístico” en *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo, 1990.

_____, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus Humanidades, 1991.

_____, “Lo que quiere decir hablar” en *Sociología y cultura*, México, Ed. Grijalbo, 1984.

Brice, Shirley, *La política del lenguaje en México*, México, INI, 1992.

Cañez F., Gloria, “Por cinco siglos: las etnias de Sonora y ...la fuerza de su voz”, *Memoria del XVII Simposio de historia y antropología de Sonora*, Vol. 1, Instituto de Investigaciones Históricas/UNISON, Sonora, México, 1992, pp. 73-91.

Castro Silva, Tonatiuh, “Siglos y linderos yaquis. Ensayo de articulación temporal-espacial de una cultura regional” *Memoria del XXV Simposio de historia y antropología*

de Sonora, Instituto de Investigaciones Históricas/UNISON, Sonora, México, 2000, pp. 155-180.

Cienfuentes, Bárbara, *Historia de los pueblos indígenas de México. Multilingüismo a través de la historia*, México, CIESAS/INI; 1989.

Cienfuentes, Bárbara y María del Consuelo Ros, “Oficialidad y planificación del español: dos aspectos de la política del lenguaje en México durante el Siglo XIX” en *Iztapalapa*, Políticas del Lenguaje en América Latina, Año. 13, No, 29, enero-junio 1993, UAM-I, México.

Coronado Suzán, Gabriela, “El final de una historia inconclusa (1976-1986)” en García Mora, Carlos, *La antropología en México, Panorama histórico: los hechos y los dichos (1880-1986)*, Vol. II, México, INAH, 1987, pp.441-461.

Cot, J., *Sociología política*, Barcelona, Editorial Blume, 1978.

De la Maza, Francisca, *El sistema político yaqui contemporáneo: un análisis del gobierno, los conflictos y su relación con el estado mexicano en el pueblo yaqui de Pótam, Sonora*, Tesis de Maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, 2003.

Díaz-Courder, Ernesto, Situación actual de las lenguas amerindias... **(incompleta, buscar)**. **Coordinador de la maestría en lingüística indoamericana, CIESAS.**

Dowse, R. y John Hughens, *Sociología Política*, Madrid, Alianza Universidad, 1975.

Duverger, M., *Sociología Política*, España, Editorial Ariel, 1972.

Estrada Fernández, Zarina, “Diccionarios bilingües indígena-español: sus aportaciones a la cultura, historia y lenguaje sonoreño”, *Memoria del XVI Simposio de historia y antropología de Sonora*, Vol. 2, Instituto de Investigaciones Históricas/UNISON, Sonora, México, 1993, pp. 282-293.

Fábila, Alfonso, *Las tribus yaquis de Sonora. Su cultura y anhelada autodeterminación*, México, Instituto Nacional Indigenista, 1939.

Figuroa, Alejandro, *Por la tierra y por los santos, Identidad y persistencia cultural entre yaquis y mayos*, México, CNCA/Culturas Populares, 1994.

_____, “Reproducción cultural e identidad étnica entre los Yaquis y los Mayos”, *Memoria del XVI Simposio de historia y antropología de Sonora*, Vol. 2, Instituto de Investigaciones Históricas/UNISON, Sonora, México, 1993, pp.257-268.

Florescano, Enrique, *Origen y desarrollo de los problemas agrarios en México*, México, Ed. Era, 1991.

Foucault, Michael, *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquest, 1970.

Fougeyrollas, P. “La crisis contemporánea de la política” en Herry Lefebvre, *La actualidad de la política*, Argentina, Rodolfo Alonso Editorial, 1972.

García Canclini, Néstor, “Introducción: la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu” en Bourdieu, Pierre, *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, 1984.

García Marcos, F., *Fundamentos críticos de sociolingüística*, Madrid, Manuales, Universidad de Almería, 1999.

Garza Cuarón, Beatriz (coord), *Políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones / CIICH, UNAM, 1997.

González, Fernando, “Una institución carcelaria: ilusión y malentendido” en *Ilusión y grupalidad*, Siglo XXI, México, 1991.

Hammel, E., “Introducción. Derechos Lingüísticos como derechos humanos, debates y perspectivas”, *Alteridades, Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales*, año 5, No. 10, UAM-I, México, 1995.

_____, “Políticas y planificación del lenguaje: una introducción” *Iztapalapa*, año 13, No. 29, Enero-Junio, México, UAM-I, 1993.

Haugen, Einar, “Lingüística y planificación idiomática” en Garvin, Paul y Yolanda Lastra, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México, UNAM, (Lecturas Universitarias, No, 20), P. 278-279.

Hernández, Raúl, “El programa Enciclomedia en la Educación Indígena”, *Educare. Nueva Época*, año 1, No. 3, diciembre 2005, SEP/ Subsecretaría de Educación Básica. (Revista para los maestros de México).

Hernández López, Ramón, *La educación para los pueblos indígenas de México. Acción educativa en las áreas indígenas*, Secretaría de Educación Pública, México, 2000.

Huxley, A., *Un mundo feliz*, México, Editores Mexicanos, s/f.

Indigenismo y lingüística, Documentos del foro “La política del lenguaje en México”, México, UNAM, IIA, 1980.

Jara Romo, Ana Lisbe, *La comunidad yaqui*, Tesis de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Sonora, 1971.

Jerónimo Romero, Saúl, “Visión historiográfica de los yaquis”, *Memoria del XXI Simposio de historia y antropología de Sonora*, Instituto de Investigaciones Históricas/UNISON, Sonora, México, 1996, pp. 475-488.

Lastra, Yolanda, *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*, México, COLMEX, 2003.

Lechner, N., "El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos" en Rosalía Winocur, *Culturas políticas a fin de siglo*, México, Juan Pablos Editores/FLACSO, 1997.

Lionnet, Andrés, *Los elementos de la lengua cahita*, México, UNAM, 1977.

Lipset, S. M. y otros, *Sociología política y de otras instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 1977.

López Sánchez, Javier, "Ideas para la práctica docente con enfoque intercultural", *Educare. Nueva Época*, año 1, No. 3, diciembre 2005, SEP/ Subsecretaría de Educación Básica.

López Soto, Virgilio, "Tribu Pascua Yaqui. Su identidad", *Memoria del XIX Simposio de historia y antropología de Sonora*, Vol. 2, Instituto de Investigaciones Históricas/UNISON, Sonora, México, 1994, pp. 351-362.

Maquiavelli, N., *El príncipe*, México, Ed. Porrúa, 1994.

Marcuse, H., *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, México, Planeta/Agostini, 1993.

Muñoz Cruz, Héctor, *Políticas y prácticas lingüísticas en regiones indígenas de México*, Seminario sobre Políticas Educativas y Lingüísticas en México y Latinoamérica, UNESCO, Ciudad de México, 10 al 12 de diciembre del 2001.

Muñoz Orozco, Macximiliano, "Lenguas y literaturas del noroeste" *Memoria del XXI Simposio de historia y antropología de Sonora*, Instituto de Investigaciones Históricas/UNISON, Sonora, México, 1996, pp. 502-516.

Muñoz Orozco, Macximiliano y Socorro Guzmán, "Política indigenista: pasado y presente", *Memoria del XXIII Simposio de historia y antropología de Sonora*, Instituto de Investigaciones Históricas/UNISON, Sonora, México, 1998, pp. 135-148.

Moctezuma Zamarrón, José Luis, "Cahita-castilla, lealtad y cambio lingüístico", *Memoria del XIII Simposio de historia y antropología de Sonora*, Vol. 2, Instituto de Investigaciones Históricas/UNISON, Sonora, México, 1989, Pp.361-377.

_____, *De pascolas y venados. Adaptación y persistencia de las lenguas yaqui y mayo frente al español*, México, Colegio de Sinaloa/S.XXI, 2001.

_____, "El mayo: un idioma amenazado de muerte" en *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, México, Vol. IX, No. 32, Noviembre, 1987.

_____, "Procesos históricos en la dinámica del desplazamiento lingüístico del yaqui y el mayo frente al español II (siglo XIX y Porfiriato)" *Memoria del XXIII Simposio de historia y antropología de Sonora*, Instituto de Investigaciones Históricas/UNISON, Sonora, México, 1998, pp. 65-80.

_____, “Variación lingüística Yaqui-Mayo” *Memoria del XIII Simposio de historia y antropología de Sonora*, Vol. 2, Instituto de Investigaciones Históricas/UNISON, Sonora, México, 1989, 255.

Olivarría, María Eugenia y Terrazas Mata, Beatriz, *Yaquis. Pueblos indígenas de México*, México, INI, 1995.

Ortega, José, *Los horizontes de la Geografía. Teoría de la geografía*, España, Editorial Ariel, 2000.

Paoli, Antonio, *La lingüística en Gramsci, Teoría de la comunicación política*, México, Ediciones Coyoacán, 2002.

Peña Haaz, Elsa Margarita y Juan Manuel Gálvez Andrade, “Aspectos demográficos de la población hablante de la lengua indígena en Sonora”, *Memoria del XVI Simposio de historia y antropología de Sonora*, Vol. 2, Instituto de Investigaciones Históricas/UNISON, Sonora, México, 1993, pp. 285-367.

Prelót, M., *La Ciencia Política*, Argentina, EUDEBA S.E.M., 1997.

Roucek, J., “Algunos aspectos de la sociología política”, *Revista de sociología*, No. 1, año XVIII, enero-abril, México, UNAM, 1956.

Sabine, G., *Historia de la teoría política*, F.C.E., México, 1988.

Santos, M., “Espacio y método”, *Neocrítica*, No, 65, Septiembre 1986.

Sariego Rodríguez, Juan Luis, “Propuestas y reflexiones para una antropología del norte de México” en De la Peña, Guillermo y Luis Vásques (Coord.) *La antropología sociocultural en el México del milenio. Búsquedas, encuentros y transiciones*, México, F.C.E., 2002.

Saussure, de, F., *Curso de lingüística general*, Méxic, Origen/Planeta, 1985.

Schmelkes, Sylvia, “Los males de la uniformidad”, *Educare. Nueva Época*, año 1, No. 3, diciembre 2005, SEP/ Subsecretaría de Educación Básica. (Revista para los maestros de México).

Schumann, Otto, “Movimientos lingüísticos en el Norte de México” en Hers, Marie-Areti, *Nómadas y sedentarios en el Norte de México. Homenaje a Beatriz Braniff*, México, UNAM, 2000.

Sierra, Griselda, Serie Los Municipios de Sonora, Tomo III, Gobierno del Estado de Sonora, 2003.

Spicer, Edward H., “El problema yaqui”, *América Indígena*, No. 4, Vol. V, México, D.F. Oct-1945.

_____, *Los yaquis. Historia de una cultura*, México, UNAM, 1990.

Tello Díaz, Marta, *El mismo diablo nos robó el papel. Dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras*, México, CNCA-Culturas Populares, 1994.

Trujillo, Octaviana, “La experiencia de los yaquis en los Estados Unidos”, *Notas Actuales*, Boletín de la Embajada de los Estados Unidos, No. 463. 10 de diciembre de 2003.

_____, “Los Yaquis sobrevivimos porque teníamos identidad”, *Notas Actuales*, Boletín de la Embajada de los Estados Unidos, No. 463. 10 de diciembre de 2003.

Urquijo Durazo, Josefina, *La lengua yaqui en Hermosillo. Perspectivas de un proceso de desplazamiento lingüístico en una zona urbana*, Universidad de Sonora, Tesis de Licenciatura en Lingüística, 1989.

Valenzuela, Gerardo, *Las políticas de desarrollo autogestivo en comunidades indígenas. El caso del plan integral de desarrollo de la tribu yaqui*, Tesis de maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Políticas Públicas, COLSON, Hermosillo, Sonora, 2004.

Valiñas, Leopoldo, *La alfabetización y su problemática: el caso mixe (lo difícil de escribir lo inescrible)*, México, Tesis de Maestría en Lingüística, ENAH, 1986.

_____, “La doble dimensión de la lengua en los procesos de identidad” en *III Coloquio Paul Kircchoff. Identidad: Análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*, México, UNAM/IIA, 1996.

_____, “La escuela en el medio indígena debería ser monolingüe y universal”,
<http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?names=News&file=articlee&sid=61>,
Wednesday, 13 de abril de 2007, a las 13:49:59

_____, “Lo que la lingüística yutoazteca podría aportar en la reconstrucción histórica del Norte de México” en Hers, Marie-Areti, *Nómadas y sedentarios en el Norte de México. Homenaje a Beatriz Braniff*, México, UNAM, 2000.

Vasconcelos, José, *La raza cósmica*, México, Asociación Nacional de Libreros, 1983.

Velasco, Toro, José, *Los yaquis. Historia de una activa resistencia*, México, Universidad Veracruzana, 1988.

Villoro, Luis, “Lo indígena manifestado por la acción y el amor” en *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México, SEP, CIESAS, 1987.

Viveros Álvarez, Rubén y Mondragón, Jorge, “La educación indígena”, *Educare. Nueva Época*, año 1, No. 3, diciembre 2005, SEP/ Subsecretaría de Educación Básica.

Voloshinov, Valentin Nikólaievich, *El marxismo y la filosofía del lenguaje (los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje)*, Madrid, Alianza Editorial, 1992.

_____, *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.

Warman, Arturo, *Los indios mexicanos en el umbral de milenio*, México, FCE, 2003.

Zimmerman, Klaus, *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios, Ensayos de ecología lingüística*, Madrid, Vervuert-Iberoamericana, 1999.

Documentos:

Abram, Matthias L., *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina, Documento para discutir en el Grupo Gerencial del Departamento de Desarrollo del BID*, Washington D.C. 2004.

Autoridades Tradicionales de los Ocho Pueblos “Yaquis”, *Plan Integral de Desarrollo de la Tribu Yaqui*, 1983.

Carta de Pátzcuaro, resultado del Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, 7, 8 y 9 de octubre de 1975, convocado por la Confederación Nacional Campesina en Janitzio.

Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües, Vícam, Sonora, del 17 al 19 de mayo de 1976.

La población hablante de lengua indígena de Sonora, México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2005.

Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui, Documento de evaluación interno del Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui, Vícam, Sonora, 2004.

Sobre el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües. Reunión nacional de directores regionales y supervisores de educación indígena, 18 a 23 de febrero y 4 al 9 de marzo de 1974.

Páginas de Internet.

<http://www.cdi.gob.mx/index.php>

http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_sección=470