

Los actores educativos frente al uso de la lengua materna en un centro escolar indígena de Chiapas

The educational actors faced with the use of the mother tongue in a indigenous school of Chiapas

Agentes educativos sobre o uso da língua materna em uma escola indígena em Chiapas

Oscar Cruz Pérez

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México

oscar.cruz@unicach.mx

Germán Alejandro García Lara

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México

german.garcia@unicach.mx

Jesús Ocaña Zúñiga

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México

jesus.ocana@unicach.mx

Carlos Eduardo Pérez Jiménez

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México

carlos.perez@unicach.mx

Resumen

En este trabajo se analizan aspectos en torno a la educación, la escuela y la lengua, así como sus implicaciones en el proceso de escolarización de alumnos de bachillerato. El estudio realizado es de tipo cualitativo en la modalidad de estudio de caso y los sujetos participantes son alumnos, profesores y directivos de un centro escolar de nivel medio superior de la comunidad de San Andrés Larráinzar, en el estado de Chiapas.

Para ello se aplicaron entrevistas abiertas dentro del centro escolar, las cuales fueron audiograbadas y transcritas en formato digital mediante la herramienta de software Atlas.ti, y analizadas con la estrategia *bottom-up* (ascendente). De esa manera se elaboraron síntesis a manera de redes conceptuales donde se recuperan los elementos más representativos relacionados con la concepción que tienen los alumnos frente al uso de la lengua materna, su posición al respecto y sus consecuencias, así como la visión de los profesores y directivos del centro escolar frente a la práctica pedagógica monolingüe en castellano, las alternativas ante los problemas académicos de los alumnos y la evaluación de los aprendizajes.

Se concluye que la lengua indígena constituye una limitante para el proceso educativo en la escuela, ya que se contrapone con su uso informal a los procesos comunicativos e interactivos entre los mismos alumnos.

Palabras clave: lengua indígena, bachilleres, monolingüe.

Abstract

This paper discusses issues surrounding education, school and language as well as its implications for the process of schooling for high school students. The study is qualitative in the form of case study and the participants are students, teachers and managers of a school in upper level of the community of San Andrés Larráinzar, in the State of Chiapas.

So were open inside the school, interviews which were recorded and transcribed into digital format using Atlas.ti software tool, and analyzed with the strategy bottom-up (ascending). That way were prepared synthesis as conceptual networks where where recovered the most representative items related to the conception that students have related to the use of the mother tongue, its position on the matter and its consequences, as well as the vision of teachers and directors of the school about the monolingual teaching practice in Spanish, the alternatives for the academic problems of students and the learning evaluation.

It is concluded that the indigenous language is a limiting factor for the educational process at school, since he is at odds with his informal use communicative and interactive processes between the students.

Key words: indigenous language, bachelors, monolingual.

Resumo

Este artigo discute questões em torno da educação, escola e linguagem, bem como suas implicações no processo de educação para estudantes do ensino médio. O estudo é qualitativo na forma de participantes do estudo de casos e temas são alunos, professores e gestores escolares de nível médio mais elevado da comunidade de Larráinzar, no estado de Chiapas.

Para fazer isso de entrevistas abertas na escola foram aplicadas, que foram áudio-gravadas e transcritas em formato digital pela ferramenta de software Atlas.ti, e analisados com a estratégia de bottom-up (ascendente). Assim síntese foram desenvolvidos por meio de redes conceituais onde os elementos mais representativos relacionados com a concepção de que os estudantes têm sobre o uso da língua materna, a sua posição e as suas consequências recuperar e visão de professores e gestores escolares versus prática de ensino monolíngue em castelhano, alternativas para os problemas escolares dos alunos e avaliação da aprendizagem.

Conclui-se que a língua indígena constitui uma limitação para o processo educativo na escola, uma vez que contrasta com o seu uso informal processos comunicativos e interativas entre os próprios alunos.

Palavras-chave: indianas, licenciado, linguagem monolíngues.

Fecha recepción: Enero 2016

Fecha aceptación: Julio 2016

Introducción

La educación es un proceso que ayuda al ser humano a formar parte de la sociedad. Para Hameline (1981), la educación es un juramento civilizatorio, un segundo nacimiento de la humanidad dentro del orden social a partir de un proceso de institucionalización que se basa, legítima y opera en todos los espacios sociales y simbólicos que el hombre como ente social ha construido para su continuidad. La familia, la iglesia, el vecindario, los espacios laborales y de juego y, por supuesto, la escuela, son solo algunos contextos donde se educa a los seres humanos.

Ante la complejidad de la educación, la sociedad moderna ha creado instituciones para que se hagan cargo o se responsabilicen de ciertas tareas y acciones que favorezcan su estabilidad, funcionamiento y desarrollo, así como para superar los conflictos que en ella surjan. Fue así como surgió una institución especializada en ofrecer un conjunto de conocimientos que los espacios y encuentros informales y espontáneos no pueden enseñar. Dicha institución es la encargada de llevar a cabo el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el cual las nuevas generaciones se apropian de la información y conocimientos sobre ciencia, tecnología, literatura o arte, y a la cual denominamos escuela, centro escolar o institución educativa.

En la sociedad contemporánea, la escuela proporciona a los individuos acceso a contenidos culturales que están fuera del alcance de los grupos primarios, es decir, la familia, los amigos y el vecindario, siendo la responsable de impartir lo que se ha denominado educación formal. Para Gimeno (2000), la escuela es un invento social lleno de representaciones simbólicas que construye significados, valores, aspiraciones y expectativas que operan en las formas de pensar, de querer y relacionarse entre los individuos y la naturaleza, creando en ellos imágenes de lo que deben ser y hacer como miembros de la sociedad. La educación es considerada una institución necesaria, deseable y hasta indispensable para la constante mejora del ser humano; es construida por los deseos y expectativas de autoridades, políticos, padres, profesores y niños, que se sedimentan y naturalizan, lo que dificulta su cuestionamiento y crítica. Sin embargo, para algunos teóricos la escuela representa un espacio de violencia, represión y

sacrificio (Belgich, 2005), de reproducción social y violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1998), de disciplina de la conciencia y del cuerpo (Foucault, 1993), e incluso algo innecesario (Illich, 1985).

Para Aristi (1990), las prácticas educativas en la escuela tienen un fundamento moral, cuyas acciones se ejecutan sobre la naturaleza del sujeto para dirigirla o para oponerse a ella mediante prohibiciones y restricciones, prácticas pedagógicas repetitivas, que al mismo tiempo de potencializar sus habilidades, crean valores y orientaciones que permiten a los alumnos adquirir los elementos fundamentales de la moralidad colectiva. Así, las escuelas asumen la responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje de los niños. Asimismo, intentan, no siempre con éxito, proporcionar una dirección a dicho aprendizaje y dotarle de un máximo de eficacia (Stenhouse, 1991).

La escuela es un artículo de consumo intelectual y social que se ofrece a la comunidad, para lo cual indaga la importancia o el interés que los grupos de poder le otorgan y después intenta guiar a los alumnos hacia aquello que en último término es valioso, importante y necesario:

Los conocimientos escolares adquieren existencia social concreta a través de una serie de mediaciones. En primer lugar, son un recorte y ordenamiento particular de la realidad, fruto de varias mediaciones institucionales que se llevan a cabo mediante una serie de decisiones y discriminaciones, a partir de un conjunto específico de conocimientos pretendidamente científicos, que la escuela debe transmitir. Estas decisiones constituyen una definición de conocimiento legítimo (Edwards, 2005, p. 147).

En la práctica concreta, las escuelas enseñan o informan sobre la ciencia, el arte, la literatura y el mundo de los valores e intentan desarrollar habilidades sobre saber conocer, hacer y pensar; dichos contenidos y habilidades se transmiten como verdades absolutas que construyen un patrón de referencia obligada para el alumno. Este tiene más posibilidades de “triunfar” en la medida que pueda desarrollar y reproducir adecuadamente lo que determina dicho patrón. En este sentido, la escuela se concibe como una institución homogénea en la que interactúan

administradores, profesores, alumnos y padres de familia, con los mismos intereses, objetivos, preocupaciones y recursos, de tal manera que niega otros saberes y desdeña las diferencias culturales de los sujetos.

A partir de estos referentes, la educación escolarizada en México desconoce la existencia de una diversidad cultural en las comunidades indígenas del país, las cuales conforman una población numerosa y representativa de México. Entre los estados con más pueblos indígenas se encuentran Oaxaca, Chiapas, Quintana Roo y Yucatán. En México, 6.5 % de la población habla una lengua indígena (INEGI, 2010). Chiapas, al igual que otros estados del sureste mexicano, tiene una composición pluriétnica y pluricultural. Según la SEGOB (2014), 1 511 010 personas pertenecen a algún pueblo indígena en Chiapas, sin embargo, los datos varían dependiendo del criterio que se tenga sobre el término indígena.

Cada pueblo indígena posee una identidad cultural, estrechamente asociada a ciertas tradiciones y a su dialecto. Orduna (2003) denomina a dicho conjunto de rasgos y elementos que distinguen a cada comunidad como identidad cultural, por la cual la comunidad es juzgada, valorada, apreciada, definida o rechazada por otros. La identidad cultural no es algo estancado sino dinámico, que evoluciona a partir del contacto con otras culturas. Según la UNESCO, todo grupo étnico-cultural tiene derecho a pertenecer a una determinada cultura y ser reconocido como diferente, a conservar su propia cultura y patrimonio cultural tangible o intangible, y a no ser forzado a pertenecer a una cultura diferente o ser asimilado por ella.

En palabras de Varas y Serrano (2001), la identidad de un pueblo es definida históricamente a través de múltiples aspectos que plasman su cultura, por ejemplo, la lengua —instrumento de comunicación y construcción de realidad entre los miembros de la comunidad—, las relaciones sociales, los ritos y ceremonias, o los comportamientos colectivos, es decir, los sistemas de valores y creencias. En este sentido, la lengua es un elemento indispensable para nombrar esta cultura, transmitirla, reconstruirla y aprenderla, por lo que la lengua del indígena es un elemento de identidad cuya pérdida conduce al abandono de sus raíces, al olvido e incompreensión de sus orígenes. Precisamente sobre el lenguaje se construye la ideología de una cultura. La propia ideología se expresa y reproduce a través del lenguaje. Por otra parte, la

lengua se asimila a la nación, a un pueblo. La lengua materna es un símbolo de identidad, un nexo o elemento identificador de pertenencia al grupo. Las lenguas minoritarias (que no deben confundirse con lenguas regionales o locales) son consideradas además como una expresión de la riqueza cultural y un vehículo del patrimonio cultural inmaterial, cuya desaparición conduce inevitablemente a la pérdida definitiva de tradiciones y expresiones orales.

Al respecto, Massó (2006) sostiene que el fortalecimiento de la identidad cultural no tiene como único objeto conservar a las culturas; también busca impulsar el despliegue de sus potencialidades en el presente y en el futuro, permitir el ejercicio de los derechos culturales, establecer canales más justos de diálogo y participación en la toma de decisiones y evitar procesos de interacción avasalladores entre culturas diferentes.

En relación con el aspecto educativo, las formas y modelos de atención a las poblaciones indígenas en México tienen y han tenido el mismo denominador, el de integrar a las comunidades originarias a la sociedad hegemónica occidentalizada. La Dirección General de Educación Intercultural (DGEI) sostiene que es indispensable la recuperación de la lengua indígena como un recurso poderoso en el aula y en las prácticas educativas y pedagógicas, tras reconocer que las lenguas maternas de los niños son el punto de partida para la construcción y reconstrucción del conocimiento, y por tanto para la comunicación dialógica y horizontal en la negociación de significados y significantes de los contenidos escolares y las relaciones sociales. Sin embargo, desde las décadas posteriores a la revolución mexicana y hasta la actualidad las políticas gubernamentales se han caracterizado por la buena voluntad para atender las poblaciones indígenas, pero todavía están lejos de concretar los fundamentos de su origen y contrarrestar la hegemonía de la cultura dominante.

Según Piero Gorza (2002), la escuela se propone como instrumento ideológico de integración de sectores marginales de la población al contexto nacional, más que como medio de crecimiento cultural afectivo. Charles (1987), por su parte, describe a la escuela como un nuevo sistema de dominación política, de nuevas prácticas de trabajo, la introducción de creencias y costumbres y la imposición de una lengua extraña, que originó una ruptura completa en el sistema de vida indígena. Como enfatiza García (2004), la educación

escolarizada para los indígenas no partía de las propias etnias, sino de los intereses y las conceptualizaciones que desde la esfera gubernamental se habían diseñado y operado.

De acuerdo con Stavenhagen (1995), los grupos indígenas en México han encabezado movimientos para la recuperación de sus tierras de las que han sido desplazados, el reconocimiento de sus lenguas y la defensa de su uso, la adaptación del sistema educativo a sus necesidades culturales, el control sobre las escuelas de su comunidad, el combate al racismo de que son objeto, la defensa de su participación y autodeterminación política, etcétera.

Si bien es cierto que uno de los logros de estos movimientos indígenas ha sido el derecho a la educación pública, todavía no se ha concretado cabalmente un servicio educativo que atienda su diversidad cultural y que garantice a todos los miembros de los pueblos indios una formación que integre su historia, conocimientos, técnicas, sistemas de valores y lengua materna. En este sentido, el presente trabajo analiza el uso de la lengua materna en una escuela indígena de los Altos de Chiapas, a partir de los actores educativos que en ella participan.

PROCESO METODOLÓGICO

El presente análisis se hizo desde una perspectiva cualitativa, lo cual permite interpretar, comprender y desvelar los motivos de las acciones del ser humano. La realidad subjetiva del hombre se manifiesta a través de mensajes y significados (Muruetta, 2004).

El contexto de investigación es el municipio de San Andrés Larráinzar, ubicado en la región económica "II Altos". La lengua materna de sus habitantes es el tsotsil y el tseltal. Según el INEGI, en el 2005 el municipio tenía 15 304 habitantes, 12 715 hablantes de su lengua materna, de los cuales 62.35 % es bilingüe (tsotsil o tseltal/ castellano) y 37.61 % es monolingüe. La mayoría de los pobladores de la comunidad se dedica a las actividades agrícolas y a la cría de ovinos y animales domésticos para su autoconsumo. De acuerdo a los Indicadores de Pobreza y Rezago Social 2005, el Consejo Nacional de Evaluación de la

Política de Desarrollo Social, ubica al municipio en grado muy alto de marginación y rezago social y en grado medio al desarrollo humano.

Se trabajó con el director y 7 docentes del bachillerato, 4 integrantes del comité de padres de familia y 12 alumnos del plantel educativo, el cual cuenta con un total de 240 estudiantes.

Con el previo consentimiento de los participantes, se realizaron entrevistas abiertas a cada uno de ellos dentro del centro escolar sobre la temática de la escuela y su quehacer en ella. Para ello se utilizó el registro audiograbable levantado en el lugar de la aplicación y se procedió a transcribir todas las entrevistas realizadas en formato digital. Posteriormente, mediante el software Atlas.ti, se llevó a cabo el análisis de contenido con la estrategia bottom-up (ascendente), y se resaltaron citas sobre el lenguaje y su relación con el proceso de aprendizaje y la identidad indígena. En este mismo sentido, se procesaron las entrevistas realizadas a docentes y al director de la escuela, poniendo particular interés en la descripción que hicieron sobre el desempeño académico de los estudiantes. Una vez completada la revisión a las transcripciones de las entrevistas, se procedió a asociar códigos a cada una de las marcas textuales realizadas. Posteriormente, los códigos resultantes fueron agrupados en familias de acuerdo a los criterios de coincidencia semántica y de contexto. Con estos elementos se procedió a crear síntesis a manera de redes conceptuales sobre familias de códigos y códigos libres mediante enlaces semánticos que permitieran representar de mejor manera las respuestas de los alumnos así como de los docentes. Finalmente, se describieron y analizaron las redes conceptuales para crear una estructura narrativa de los elementos.

EDUCACIÓN, ESCUELA Y LENGUA

Los alumnos frente al uso de la lengua materna

A partir de las respuestas vertidas por los alumnos, se construyó la red conceptual que se muestra en el gráfico 1. Las respuestas de los alumnos en relación con el uso de la lengua materna en el centro escolar, refieren de manera enfática el hecho de que el castellano, en su opinión, constituye una barrera de comunicación que trae como consecuencia dificultades y

problemas en la comprensión de los contenidos temáticos de las asignaturas. Para los alumnos, la educación monolingüe (castellano) que reciben en la escuela se contrapone con el uso de la lengua materna, en este caso el tsotsil o tseltal. Existe un reconocimiento de la relación asimétrica entre el *nosotros* y los *otros*, entre el discurso de superioridad del idioma castellano frente al tsotsil, situación que devalúa las relaciones sociales constructivas entre profesores y alumnos.

Ante esta realidad es pertinente sostener que en la práctica cotidiana de la escuela, se lleva a cabo un *homicidio* de la lengua indígena, un *asesinato* a los códigos lingüísticos y a la palabra, al desconocer que la lengua no es solo un elemento de comunicación sino también una herramienta que sirve para nombrar la realidad y para nombramos a nosotros mismos. La lengua es una manifestación de las percepciones que se tienen de la realidad, de la vida y de los otros, además de una vía para comprender los contenidos de otras culturas, porque estas la incluyen y la expresan (Lenkersdorf, 2002). Según Cummins (2002), para educar a un niño en un contexto cultural y lingüísticamente diverso es necesario alimentar por igual el intelecto y la identidad de una manera que, por necesidad, desafía a las relaciones coercitivas de poder. Cuando se anula la posibilidad de que el alumno hable en su propia lengua en el aula, no se violenta únicamente al individuo como tal, sino que también se anula a todo el grupo al que pertenece; se elimina una cultura y una forma de ser y vivir en el mundo. Es una muerte lenta y silenciosa que no deja rastros ni culpables que perseguir, por lo que se le tolera y estimula.

Por otra parte, desde el discurso de los alumnos, el papel de la madre aparece como un elemento coyuntural en la formación académica, social y cultural del joven, ya que es la madre quien ha enseñado a los hijos el castellano desde pequeños, con el argumento de que es necesario para salir adelante, promoviendo su deseo de superación por la vía de la preparación académica: "... mi mamá me enseñó el español porque dice que muchas personas lo hablan... pero en mi casa hablo tseltal" (alumna de 17 años).

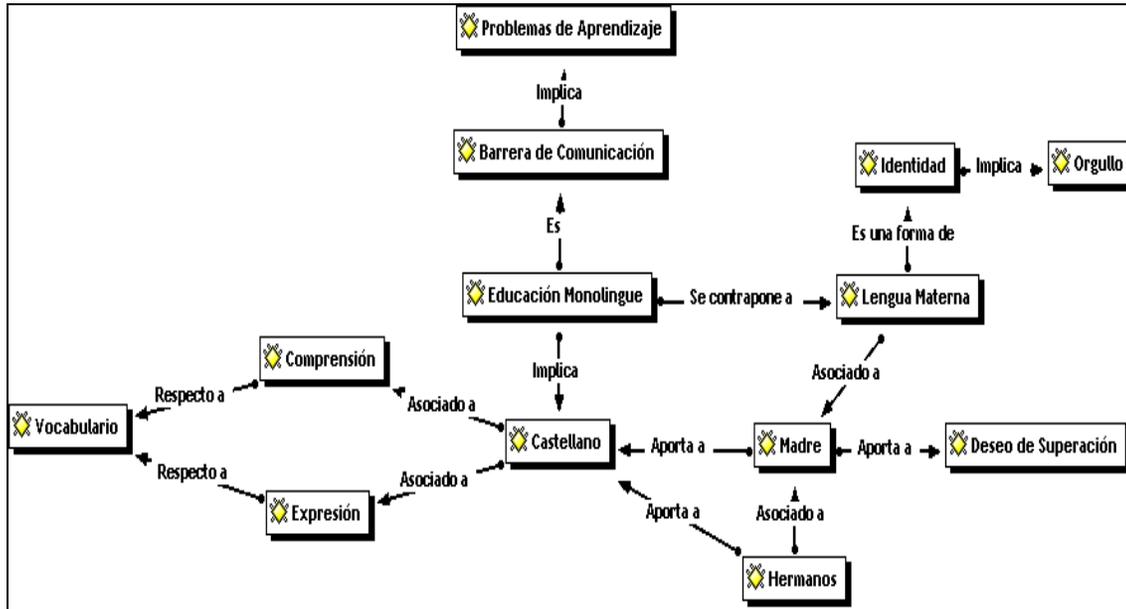
En este mismo entorno familiar, el papel de los hermanos para la comprensión del castellano es sumamente importante ya que ellos representan la oportunidad en el hogar para practicarlo. Por otra parte, se mantiene una visión reducida de la problemática de la comprensión y

expresión del castellano de los alumnos. Para ellos, el problema se reduce a no contar con un vocabulario suficiente, lo que justifican con la frase: "... no sé qué quiere decir esa palabra", o bien con esta otra: "... no sabemos cómo decir o escribir una palabra (en clase)". Este problema tiene un origen mucho más profundo y complejo. Por último, con respecto a la lengua materna, los jóvenes se refieren a ella como un elemento de identidad que los hace sentir orgullosos de sí mismos, de su familia y su comunidad: "... sigo siendo indígena, eso no va a cambiar aunque de grande tenga una carrera".

Sin embargo, los años de exclusión y marginación de los grupos indígenas y las políticas indigenistas que han operado como mecanismos de integración cultural, han marcado la conciencia y las prácticas educativas en el seno familiar. Ante la manera despectiva como se mira al indígena, las madres de familia, responsables de la educación de sus hijos, promueven la incorporación de la lengua castellana para parecerse al ladino; estrategia que busca evitar ser estigmatizado, engañado o subvalorado. La población indígena sufre una doble marginación: por su condición étnica y por ser pobre, por lo que una manera de contrarrestarla es la incorporación de elementos culturales de la cultura hegemónica, en este caso la lengua castellana.

El gráfico 1 muestra que los alumnos identifican a los problemas de aprendizaje como una de las consecuencias de su falta de dominio del castellano. El centro escolar opera con un currículo único monolingüe en lengua nacional, de tal manera que los jóvenes provenientes de otros grupos étnicos viven situaciones de desventaja didáctica en relación con las exigencias del currículo. Debido a ello se requieren maestros que hablen las lenguas maternas de los alumnos, que recuperen los saberes locales y vinculen el currículo escolar con los contenidos culturalmente significativos para los grupos comunitarios. Cuando Cummins (2002) se pregunta por qué los profesores no animan a los estudiantes bilingües a mantener y desarrollar sus lenguas maternas, responde que sencillamente se debe a que los programas del magisterio y de formación del profesorado en su mayoría han pasado por alto las cuestiones relativas a la diversidad cultural y lingüística. En este sentido, el centro escolar insta a otra lengua y pide a los alumnos que representen e interpreten su realidad a partir de los códigos de la cultura dominante.

Gráfico 1. El lenguaje y la escuela desde la percepción del alumno



Los docentes y directivos frente al uso de la lengua indígena

Con respecto a los docentes y directivos del centro escolar, la información fue más amplia ya que se pudieron detectar elementos importantes como: la situación y las consecuencias de la práctica pedagógica monolingüe en castellano, las alternativas ante los problemas académicos de los alumnos, y la evaluación que hacen del aprendizaje de los alumnos (gráfico 2).

Con respecto a la situación y consecuencias de la práctica pedagógica en castellano, de manera similar a los alumnos, los docentes y el director reconocen que el esquema de educación monolingüe erige una barrera de comunicación que hace que surjan problemas de aprendizaje. De manera reiterada, los docentes dijeron: “los jóvenes tienen la capacidad, son inteligentes, pero no le echan ganas”. De esta manera explican por qué muchos jóvenes repetidamente preguntan el significado de una misma palabra, oración o instrucción dada en clase. En los docentes y directivos aparece la visión institucional cuando mencionan alternativas de solución, entre las cuales se encuentran las actividades tutoriales —el acompañamiento individualizado del alumno para atender las situaciones conflictivas en el centro escolar—, la implementación de cursos remediales para fortalecer las asignaturas o contenidos difíciles para los alumnos y el apoyo de los padres de familia en el hogar.

Su discurso gira en torno a los indicadores y los mecanismos de evaluación de la institución por parte de la Secretaría de Educación. En este sentido, se apegan a los mecanismos provistos por la normatividad oficial en cuanto a que existe un programa institucional de tutorías para atender a los jóvenes en las problemáticas que estos puedan presentar, incluyendo el lenguaje. En este mismo sentido, resaltan que han llegado a ofrecer talleres remediales para la comprensión del castellano a aquellos alumnos que tienen problemas evidentes de comunicación, aunque ello debiera considerar también a los propios maestros, ya que: “... algunas palabras no las entendemos y solo las dicen en español (los profesores)”.

En el aula, los docentes señalan que de manera recurrente llevan a cabo la estrategia pedagógica de apoyo entre pares, donde los muchachos que tienen un “castellano fluido” forman equipos de trabajo con los que tienen mayor dificultad en su comprensión, con la expectativa de que entre iguales pueda existir mayor confianza, de tal manera que les permita expresar sus dudas, superar los problemas de comprensión del lenguaje y llevar a cabo las actividades y tareas solicitadas. La comprensión de los contenidos que se presentan en los libros y en el intercambio oral, que invariablemente ocurre en español, constituye el meollo del problema en el proceso de enseñanza: “(el alumno)... puede leer, pero si no entiende lo que dicen por más simple que sea la pregunta ¡pues no va a contestar!”.

Los docentes tienen la noción de que el hogar potencialmente puede coadyuvar a que los jóvenes tengan una mejor comprensión del lenguaje y de esa manera rompan la barrera de comunicación y logren un mejor aprovechamiento escolar. De manera reiterada, los docentes argumentan que los padres deben participar más en el acompañamiento escolar y en mejorar las capacidades de comprensión y expresión del castellano. En relación a los padres, llama la atención que los docentes afirman que algunos de ellos únicamente envían a sus hijos al bachillerato para poder acceder a becas y a apoyos gubernamentales, “solo los mandan para poder cumplir requisitos de Oportunidades”¹, señala el director de la escuela.

¹ Programa gubernamental de apoyo a la población escolar.

Si bien valoran positivamente a los alumnos en cuanto a su capacidad e inteligencia, también señalan su desinterés, apatía y deficientes hábitos para el estudio y la lectura, todos ellos factores relacionados con el bajo rendimiento escolar y la deserción.

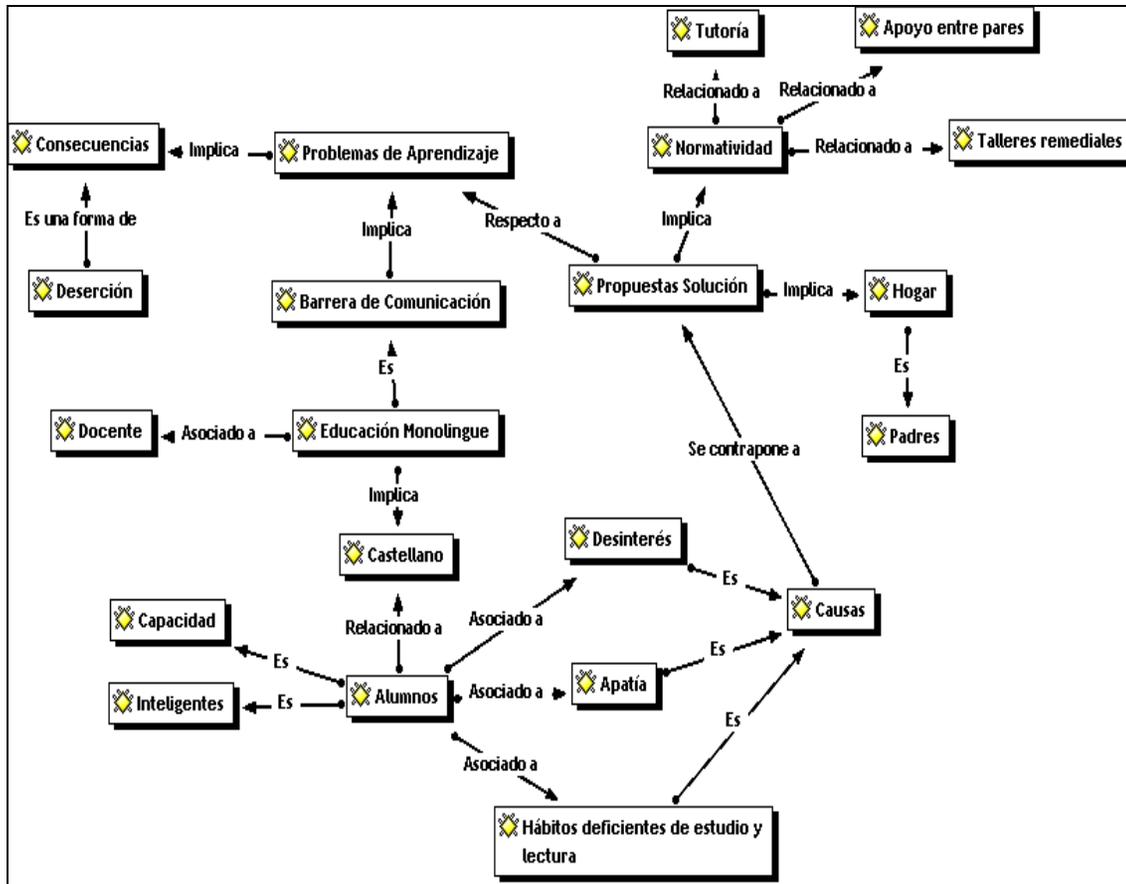
La concepción de los profesores y directivos sobre los problemas de aprendizaje en los alumnos indígenas y sus bajos índices de aprovechamiento, coincide con posturas occidentalizadas y ladinizadas que sostienen que “el indio es el problema”. Al parecer se repite o actualiza la concepción de los colonizadores europeos, quienes consideraban que los nativos de América eran inferiores e incapaces como civilización porque eran salvajes (De Sousa, 2006).

La forma como el centro escolar orienta su quehacer, se comunica y exige, acentúa las diferencias con el indígena, a quien ubica como deficitario (de ahí su argumento de reforzar el castellano en el trabajo tutorial y los cursos remediales). De esa manera, la condición indígena sigue siendo un “problema” que impide cumplir con los objetivos de la escuela. Para Schmelkes (2001), estas situaciones son naturalizadas y muestran una forma velada de racismo.

Por último, los docentes y la autoridad escolar manifiestan su preocupación con respecto a las limitaciones por el lenguaje, con los consecuentes problemas de aprendizaje, lo que culmina en muchos casos con la deserción escolar del joven. Lamentablemente, las tareas que se han emprendido están muy lejos de reivindicar a la cultura indígena y, por lo tanto, de beneficiar el proceso formativo de los jóvenes.

Resulta alentador que los docentes y el director de la escuela tengan una perspectiva más amplia del problema; es evidente que ofrecen un diagnóstico, alternativas de solución y también que advierten consecuencias de su falta de atención, sin embargo, anteponen la visión institucionalizada de la escuela como aquella que se circunscribe a los indicadores, estadísticas y calificaciones, alejándose de la implicación holística del lenguaje como elemento que articula la realidad.

Gráfico 2. El lenguaje y la escuela desde la percepción de docentes y la autoridad escolar



Conclusión

Si bien es cierto que los docentes y la autoridad escolar poseen una perspectiva más amplia del lenguaje y del papel que este desempeña al interior de la escuela, no consideran importante la recuperación del contexto social y cultural donde se desarrollan los alumnos a la hora de definir sus habilidades y posibilidades de aprendizaje. Así, uno de los objetivos del centro escolar es *liberar* a los estudiantes de sus características étnicas para permitirles adquirir los valores y conductas de la cultura dominante.

A pesar de lo anterior, los docentes aceptan que al ser el tsotsil la lengua materna de los jóvenes, la educación monolingüe en castellano constituye una barrera de comunicación que a menudo acompaña o antecede la aparición de problemas en el aprendizaje. También coinciden en que el papel que desempeña la madre de los jóvenes en la capacitación, comprensión y expresión del castellano, es fundamental. En este sentido, cabe resaltar la expectativa por parte de los docentes de que esta labor se lleve a cabo en el hogar para que los jóvenes arriben al bachillerato con menos deficiencias. Por su parte, los jóvenes no se preocupan por las dificultades que han encontrado para comprender el castellano; por el contrario, se sienten orgullosos de su origen indígena y de su lengua materna como evidencia de su identidad. Debido a lo anterior, preguntamos: ¿es válido procurar la castellanización de los jóvenes indígenas con el fin de mejorar su aprovechamiento escolar?, ¿acaso esto no vulnera el principio de preservación de las lenguas indígenas?

Bibliografía

- Aristi, P., Castañeda, A., Landesnan, M. y Remedi. E. (1990). El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa; aportes a la identidad y quehacer docente. En: Biccice Gálvez, M., Ducoing, P. y Escudero, O. (coords.). *Psicoanálisis y educación*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Belgich, H. (2005). *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Argentina: Homo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara, 3ª ed.
- Charles, M. (1987). El problema de la cultura o la cultura como problema. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Época I, Nº 3, pp.119-149.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Ediciones Morata, S. L.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur*. Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias.
- Edwards, V. (2005). Las formas de conocimiento en el aula. En: Elsie Rockwell (coord). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1993). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI, 29ª ed.
- García Segura, S. (2004). *De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural*. España: Departamento de Antropología de la Universidad de Granada.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gorza, P. (2002). *Habitar el tiempo en San Andrés Larráinzar, paisajes indígenas de los Altos de Chiapas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Michoacán A.C.
- Hameline, D. (1981). *La instrucción, una actividad intencionada*. Madrid: Narcea.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Consulta 12 de marzo de 2012: http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociedaddesescolarizada.pdf

- Lenkersdorf, C. (2002). Otra lengua, otra cultura, otro derecho. El ejemplo de los mayas-tojolabales. Consulta 20 de mayo de 2010: <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/740/6.pdf>
- Massó Guijarro, E. (2006). La identidad cultural como patrimonio inmaterial; Relaciones dialécticas con el desarrollo. *Theoria*, Vol.15, N°1, Chillán-Chile: Universidad del Bio-Bio, pp. 88-89.
- Murueta, M. E. (2004). *Alternativas Metodológicas para la investigación educativa*. México: AMAPSI, CESE.
- Orduna Allegrine, G. (2003). *Desarrollo local, educación e identidad cultural*. Navarra-España: Universidad de Navarra.
- Rojas Soriano, R. (1980). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Textos universitarios.
- Stavehagen, R. (1995). *México, el exilio bien temperado*. México: Instituto de Investigaciones Interculturales Germano-Mexicanas, A.C., Instituto Goethe México, A.C., Secretaría de Cultura del Estado de Puebla y UNAM.
- Schemelkes, S. (2001). Educación intercultural: reflexiones a la luz de experiencias recientes. Consulta 20 de agosto de 2009: http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_antteriores05/023/23%20Silvia%20Schmelkes-Mapas.pdf
- SEGOB (2014). *Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343116&fecha=30/04/2014
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Varas Díaz, N. y Serrano García, I. (2001). 'Eso que te ata por dentro: el aspecto emotivo de las identidades puertorriqueñas'. En: Salazar, J. M. y D' Adamo, O. (coords.), *Identidades nacionales en América Latina*. Caracas-Venezuela: Universidad Central.