



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
DIRECCIÓN DE DOCENCIA
ACADEMIA DE EDUCACIÓN INDÍGENA

*EL CURRÍCULUM ESCOLAR Y EL SABER
COMUNITARIO INDÍGENA CHOL DE LOS ALUMNOS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA*

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN INDÍGENA

PRESENTA

LUCIANO VÁZQUEZ PÉREZ

DIRECTOR DE TESIS

DR. JORGE TIRZO GÓMEZ

MÉXICO, D.F. ABRIL DE 2005.

Dedicatoria

A mi padre quien en vida respondió por el nombre de Pascual Vázquez López (Q. P. D.), dejó esculpido en mí la pasión por el estudio y la superación profesional, en su memoria esta tesis.

A mi madre Isabel Jiménez Pérez quien ha sabido forjar tenazmente mi carácter con su inquebrantable ejemplo de lucha y valentía. Todo mi amor y mi cariño para ella.

A la familia Jiménez Pérez,
mi admiración y mi respeto.

Agradecimientos

A los profesores de la Academia de Educación Indígena que me dieron una formación profesional fundada en la ética y la responsabilidad social. A la Coordinación de la Licenciatura en Educación Indígena por agilizar los trámites para el examen profesional. Al Dr. Jorge Tirzo Gómez por haber mostrado interés y empeño en la conducción y lectura de esta tesis. Al Profesor Guadalupe Gómez Cruz, Director de Educación Indígena en Chiapas por haberme otorgado el permiso para la realización del documento, sin ello no hubiera sido posible la conclusión del mismo. A la Profesora Celia Ayanegui Gutiérrez, maestra de educación primaria con gran vocación en el ejercicio de la docencia, sus palabras de aliento, en los momentos difíciles del proceso de construcción de este trabajo, revitalizaron mis energías para seguir adelante. A los niños, a las autoridades y a los profesores de la Escuela Primaria Bilingüe “Sor Juana Inés de la Cruz” por permitirme el acceso para la realización de la investigación. A Taurino Rojas González, quien influyó decisivamente en la realización de esta tesis con sus sanas sugerencias. Al maestro Oscar Jesús Camacho López, quien me animó a trabajar con responsabilidad sobre el tema que presento en esta tesis. Al profesor Gustavo Villegas Ortiz, compañero y amigo, quien me extendió incondicionalmente todo su apoyo durante mi trayectoria estudiantil en la Universidad Pedagógica Nacional. Al profesor Humberto Nampulá Albores por todo el apoyo que me ha brindado. A todos mis compañeros con quienes además de compartir ideas y experiencias gratas para enriquecer el presente trabajo, me brindaron su invaluable apoyo en todos los sentidos; en el espacio universitario comprendí el verdadero valor de convivir en la diversidad. A todos merecen mi reconocimiento por su valiosa aportación al presente trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	
La situación económica, social y cultural de los choles de Chiapas	8
1.1. Esbozo general de las condiciones actuales de los choles.	8
1.2. La religión y su función social dentro de la comunidad.	18
1.2.1. Las prácticas religiosas ancestrales.	19
1.2.2. Los católicos y los evangélicos.	21
1.3. El sistema de organización social comunitario.	23
1.4. La economía comunitaria.	25
1.5. La salud comunitaria.	27
1.5.1. La medicina tradicional y los rituales en la curación de las enfermedades.	27
1.5.2. Medicina de patente o clínica.	28
1.6. El analfabetismo y su impacto en el contexto escolar.	30
CAPÍTULO 2	
Los niños indígenas de la etnia chol y su saber cotidiano	34
2.1. 1. La familia como núcleo principal en la formación del sujeto	34
2.1.1. Caracterización de la educación familiar entre los choles.	35
2.1.2. La división sociosexual del trabajo en los choles.	40
2.1.3. El juego como expresión simbólica de la realidad del niño indígena.	42
2.2. El saber comunitario y su significado en la educación de los niños.	43
2.3. El chol como lengua de comunicación.	46
CAPÍTULO 3	
El currículo oficial y las expectativas educativas de los indígenas choles	52
3.1. El currículum y la educación intercultural.	52

3.2. El currículo escolar y sus implicaciones en el desarrollo intelectual de los niños indígenas choles.	59
	71
3.3. La fragmentación del saber del niño con el currículo escolar.	74
3.4. Las expectativas educativas de los padres hacia sus hijos.	

CAPÍTULO 4

La formación del docente indígena en el marco de la interculturalidad	78
--	----

4.1. Políticas de contratación, profesionalización y formación docente.	78
4.2. La profesionalización de los docentes indígenas de la región chol.	84
4.2. El principal obstáculo que impide el desarrollo del bilingüismo.	90
4.3. La formación del docente desde el espacio escolar.	97

Conclusiones	103
---------------------	-----

Bibliografía	107
---------------------	-----

INTRODUCCIÓN

La reforma educativa puesta en marcha durante el gobierno de Salinas de Gortari trajo cambios importantes que actualmente reflejan en los Planes y Programas Educativos de educación primaria. En 1993, la asignatura de español adopta el enfoque comunicativo, cuyo énfasis radica en el desarrollo de las competencias lingüísticas, la expresión oral y la lengua escrita de manera divertida, amena y sin presión alguna. Se abandona el enfoque formalista de la enseñanza del español a una flexible con el propósito de lograr un aprendizaje de calidad en la materia.

Otro de los retos establecidos en los nuevos planes y programas educativos es desarrollar el raciocinio mediante la enseñanza de las matemáticas, ubicando en el centro de la actividad escolar el interés y el saber previo que traen los alumnos de su entorno social: familia, comunidad, iglesia, escuela, entre otros espacios que son fuentes primarias del conocimiento escolar. Con ello se busca construir conocimientos sólidos e interesantes que memorizar fórmulas y recetas rígidas. Se trata de que los alumnos asuman un papel activo, dinámico y creativo en los procesos pedagógicos y que no sean receptores pasivos de los contenidos escolares que coartan la posibilidad de analizar y reflexionar acerca de la realidad social.

Por ello, el programa de estudio actual es flexible. En última instancia, los profesores son los que están facultados a efectuar las adecuaciones que requiere el programa de estudio para garantizar una enseñanza que responda a las características de los alumnos en contextos específicos. La práctica educativa, en este sentido, se convierte en un tema de discusión y análisis permanente que conlleve al mejoramiento de la calidad educativa. No se pretende acumular experiencias dogmáticas, sino de generar experiencias educativas cada vez más elaboradas a partir de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

La intención es buena. Sin embargo, llevamos doce años de experiencia educativa trabajando con el mismo plan de estudios y persisten todavía muchos problemas en el aula que se vienen arrastrando en el pasado. En cada una de las escuelas ha sido difícil construir propuestas pedagógicas donde se hayan podido involucrar a los profesores, las autoridades locales, los padres de familia y los alumnos.

Para una propuesta auténtica, efectiva y verdaderamente funcional se requiere de una propuesta que englobe visiones, opiniones y puntos de vista diferentes de los actores involucrados en el proceso educativo y sobre todo que dé prioridad al saber comunitario. Y, luego, arribar al alumno al “conocimiento universal” con clara conciencia de su identidad social, cultural e histórica. Pero no se ha podido dar un cambio de fondo en las escuelas ante la falta de seriedad y compromiso por parte de los que están involucrados directamente en el cumplimiento de las metas y los propósitos pedagógicos.

Debido a ello persisten los mismos problemas de antaño como: el bajo nivel de rendimiento académico, la deserción, el ausentismo y la falta de formación docente acorde al modelo pedagógico que plantea la currícula nacional. Todo ello va asociado al poco interés de los profesores en analizar e innovar su práctica pedagógica. Como lo señala claramente Samuel Arriarán (aunque no se refiere exclusivamente a los docentes indígenas):

Los maestros del sistema de educación básica, media y quizás superior, no acostumbran problematizar su práctica. Hay una especie de hábito generalizado en repetir mecánicamente recetas desarrolladas en otros países. Esto es lo que sucede con la teoría del currículum o de la evaluación. [...]Necesitamos relacionar lo general o universal (la cultura mundial) con lo particular (la cultura local) y viceversa.¹

Ante los diversos problemas ya explicados, la presente tesis aborda una problemática exclusiva de la escuela primaria indígena bilingüe “Sor

¹ Samuel Arriarán. Aplicaciones de la hermenéutica analógica barroca en la investigación educativa en: **Hermenéutica Analógica-Barroca y Educación**, p. 19.

Juana Inés de la Cruz”, situada en la comunidad denominada Río Grande del municipio de Tila, Chiapas, una comunidad que es singular por su lengua, sus costumbres y sus tradiciones culturales. Por ello, esta tesis se ha bautizado con el nombre: **El currículum escolar y el saber comunitario indígena chol de los alumnos de educación primaria** porque trata de demostrar de qué manera los alumnos desarrollan la capacidad cognitiva en su medio social, así como el papel que desempeña la escuela en los procesos de enseñanza de la lectura, la escritura y los conocimientos matemáticos.

La institución mencionada es de organización completa. Alberga seis grados e igual número de grupos. El cuerpo docente está conformado por seis profesores y un director técnico que es el responsable de orientar y conducir el desarrollo de los procesos educativos. Según datos que obran en el archivo, la escuela tiene una población de ciento cuarenta y tres alumnos; la cual, setenta y dos son del sexo masculino y setenta y uno del femenino. Estadísticamente hay cinco niños y tres niñas en calidad de alumnos repetidores.

Río Grande es una comunidad relativamente pequeña pero cuenta con los servicios de luz eléctrica, agua potable, drenaje, calles pavimentadas y transporte vía terrestre (vehículo) que facilita el acceso a cualquier hora del día. Los profesores que ahí laboran son profesores que tienen varios años de servicio en la docencia. Han pasado a prestar su profesión docente en comunidades marginadas. Y por mérito han sido comisionados a la escuela “Sor Juana Inés de la Cruz” por ser la escuela más cercana a la población de Tila que es la cabecera municipal.

Dado que la población escolar es bastante extensa en cuanto a número, elegí al grupo de cuarto grado para efectuar el trabajo de investigación educativa centrado en el tema del currículum. Los alumnos de este grado fluctúan entre los 8 y 13 años de edad. Este dato es interesante en virtud que demarca una etapa crítica en la que algunos de ellos dan por terminada su educación primaria y otros, simplemente

abandonan la escuela antes de finalizar el año escolar para agregarse en las tareas cotidianas de sus padres y obtener el sustento diario. Este fenómeno se puede entender como parte del fracaso de la escuela.

La dimisión de los niños a la vida escolar es una forma de rechazo hacia las actividades que se desarrollan en ella. Se infiere una reacción a la falta de libertad de aprendizaje en el ambiente escolar. En ocasiones este aparente rechazo a la escuela no siempre se manifiesta en el abandono escolar. Muchas veces los alumnos asumen una actitud de rebeldía hacia sus compañeros y hacia el maestro al no poder manifestar sus inquietudes y necesidades.

La investigación tiene su origen en el sondeo que se efectuó con algunos padres de familia de la escuela que consistió en entrevistas en las que se plasmaron preguntas relacionadas con el grado de dominio que tienen sus hijos en cuanto a la lectura, la escritura y resolución de operaciones básicas, a saber; resta, suma, multiplicación y división. Estos conocimientos son para los padres de familia básicos para resolver situaciones concretas, por lo que de lograr el propósito al finalizar un año escolar representa un verdadero fracaso para ellos.

Dicho sondeo comprendió a padres que saben leer y escribir y que se encontraban inscritos sus hijos en cuarto, quinto y sexto grados de educación primaria bilingüe. Esto facilitó el acopio de información y la obtención de datos más creíbles en relación con la problemática planteada, toda vez que ayudó a identificar algunas dificultades que enfrentan cotidianamente sus vástagos en su aprendizaje escolar.

Para cerrar la exploración iniciada se les presentó a unos niños adscritos en tercero y cuarto grado pruebas sencillas que abarcaron la lecto-escritura y operaciones básicas en las que se detectaron dificultades en su realización. Con estas dos actividades se completó el proceso de exploración inicial respecto de la dificultad que enfrentan los alumnos en el aula.

Para un adecuado abordaje del tema investigación planteada, se adoptó la metodología de corte etnográfico, ya que es una metodología que facilita el acceso a la interpretación real de la situación específica del grupo escolar estudiado, incluido los maestros y padres de familia. Porque se tiene como premisa que las deficiencias de aprendizaje observadas en la escuela primaria bilingüe “Sor Juana Inés de la Cruz” se debe al divorcio existente entre el currículum formal y la realidad propia de los alumnos, admitiendo, de esta forma, que la gama de conocimientos que poseen los niños siempre queda al margen del quehacer educativo.

Otro aspecto que no debe pasarse por desapercibido es en cuanto al problema relacionado con el uso de la lengua vernácula en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Generalmente la enseñanza escolar se realiza en español y no en forma bilingüe como se ha planteado. Es el caso de la escuela primaria bilingüe “Sor Juana Inés de la Cruz”, donde el chol no es la lengua de comunicación por excelencia en el desarrollo de los contenidos educativos.

Sin duda alguna, la ausencia de la enseñanza bilingüe en los primeros grados de educación primaria indígena trae consecuencias graves en el aprendizaje de los alumnos. Algunos profesores señalan que muchos alumnos no logran comprender lo que leen ni pueden resolver las operaciones más elementales de las matemáticas. Por consiguiente, los alumnos recurren a la memorización de palabras y frases incompletas, pero sin mostrar interés en interpretar el contenido del mensaje escrito. Algo similar ocurre con las matemáticas, los alumnos memorizan fórmulas, signos y resultados realizados por otros.

En virtud de los cuales esta tesis tiene como propósito central despertar inquietudes en los docentes indígenas para reflexionar y pensar en una propuesta alternativa hacia la búsqueda de solución a los diversos problemas y necesidades que imperan en el aula. El documento abarca dos aspectos fundamentales del proceso educativo: el aspecto curricular formal que legitima la acción educativa ejercida por la escuela y las

implicaciones del conocimiento comunitario en el desarrollo de la capacidad cognitiva del sujeto de aprendizaje.

Con la intención de abarcar lo más amplio posible el contexto comunitario y escolar, la tesis se encuentra dividido en cuatro capítulos con sus respectivas subdivisiones para hacer más explícito la caracterización de los procesos educativos que tiene lugar en la escuela primaria bilingüe “Sor Juana Inés de la Cruz”. En el capítulo uno se denomina: **La situación económica, social y cultural de los choles**. Presenta un conjunto de situaciones relativas a la vida comunitaria, tales como: las creencias religiosas, el analfabetismo, el sistema de organización, la economía, entre otros aspectos que están cargados de significados sociales, culturales y lingüísticos.

El capítulo dos tiene por nombre: **Los niños de la etnia chol y su saber cotidiano**. En él se aborda la manera de cómo los niños de la etnia chol adquieren habilidades, conocimientos y destrezas básicas a partir de los procesos de interacción social en los que la familia y la comunidad juegan un papel trascendental. Asimismo, se reflexiona acerca de la necesidad de recurrir a la lengua chol en el desarrollo de la práctica educativa, no sólo como un medio de conversación, sino un elemento sustantivo en los procesos de construcción de los saberes y conocimientos; además de ello, hace posible interpretar la realidad y la dinámica de los cambios sociales. Cassany señala que:

La lengua no es únicamente un instrumento de comunicación, sino que esta comunicación es a la vez un instrumento que nos permite conocer cómo conciben el mundo nuestros coetáneos, cómo lo entendían nuestros antepasados y, al mismo tiempo, nos permite expresar, transmitir o dejar constancia de cómo lo entendemos nosotros.²

Seguidamente, el capítulo tres hace un análisis de los propósitos que persigue el currículum nacional y las expectativas de los padres de familia.

² Daniel Cassany *et al*, **Enseñar Lengua** p. 36

Trata de comprender la realidad escolar con la finalidad de mostrar los límites y alcances de la escuela. También se presenta la versión de los padres de familia en torno a la educación actual definida con base en sus necesidades sociales, económicas, culturales y políticas. Pero consideran –los padres de familia y la comunidad en general– que la escuela es el lugar idóneo donde el hombre está obligado a superar el temor para dar paso a la transformación de su dimensión humana.

Por último, el capítulo cuatro analiza la formación docente con base en la política de la educación intercultural. El tema de la formación docente es un aspecto que debe ser analizado y discutido a profundidad para obtener resultados satisfactorios en las escuelas indígenas. No podemos pensar en una educación intercultural cuando los docentes carecen de una formación con enfoque intercultural.

Por otra parte, en este capítulo se hace un breve comentario acerca de los procesos de contratación, profesionalización y formación docente, y de manera implícita se incluye algunas recomendaciones de qué manera se puede propiciar una formación docente tomando como punto de partida la experiencia educativa del maestro. Finalmente, se cierra con una serie de conclusiones que nos remiten a una reflexión permanente de la práctica pedagógica.

CAPÍTULO 1

La situación económica, social y cultural de los choles de Chiapas

1.1. Esbozo general de las condiciones actuales de los choles

La agricultura es la principal fuente de subsistencia de las sociedades humanas. No obstante que la agricultura sentó el precedente de la civilización de los primeros pobladores mesoamericanos. La historia registra que poco después del descubrimiento de la agricultura no sólo dio paso a la sedentarización de los pueblos nómadas, sino que dio forma a su sistema de organización social.

En la actualidad, la economía de muchos pueblos indígenas depende básicamente de la actividad agrícola. Pero ante la falta de control demográfico ya no hay más tierras para repartírselos. En consecuencia, muchos indígenas emigran a las ciudades para trabajar de peón en las haciendas o en los centros comerciales, percibiendo un mísero salario. En otros, el éxodo masivo de hombres y mujeres campesinas hacia lugares desconocidos en busca de nuevas tierras es parte de la realidad que ha producido la globalización económica.

Las condiciones de los pueblos indígenas, por ser el sector social del país que depende principalmente de la agricultura, tienden a agudizarse día con día en virtud que las comunidades indígenas experimenta un crecimiento acelerado. Puedo afirmar, con toda certeza, que la cultura de los pueblos indios de México tiene que ver con el uso del suelo, en tanto su economía se sustente en la agricultura. De esta manera, la tierra es un medio de protección a las formas de vida de los distintos pueblos y etnias porque permite el trabajo colectivo, la ayuda mutua y las relaciones sociales entre iguales.

La emigración a las ciudades como consecuencia de la penuria y la marginación social laceran la conciencia colectiva de las comunidades indígenas. Representa una amenaza frontal contra la diversidad lingüística

y cultural de México y la continuidad de un proceso de incorporación de los pueblos indígenas a la cultura occidental por la vía de la crisis económica.

Afortunadamente, los nativos mexicanos que han emprendido el viaje a otros lugares para formar nuevos centros de población conservan su lengua, su tradición y su forma de organización social. Pero no así con los indígenas que se han emigrado a las ciudades en forma individual, ellos se olvidan fácilmente su lengua y sus tradiciones culturales.

Derivado de la pobreza y la falta de fuentes de empleo en sus lugares de origen, los choles de Chiapas se encuentran divididos en tres bloques;

- a) Los que viven en comunidad y poseen una demarcación geográfica relativamente definida: practican su cultura, su lengua y sus tradiciones y mantienen una forma de organización social mejor cohesionada.
- b) Los que se encuentran situados temporalmente en los centros urbanos vendiendo su fuerza de trabajo en busca de mejores posibilidades económicas para satisfacer las necesidades de subsistencia de su familia; y,
- c) Los que han logrado formar nuevos centros o núcleos de población ejidal en otras tierras. Son aquellos que se han agrupado para solicitar tierras y continuar viviendo del campo. También mantienen su lengua y sus tradiciones culturales.

Sobre la base de los puntos descritos en los tres incisos anteriores es cada vez más difícil determinar con precisión el límite geográfico que tienen abarcado los choles de Chiapas, incluso se tiene conocimiento que en el estado vecino de Tabasco hay un porcentaje minoritario de indígenas choles. En la Etnografía Contemporánea de los Pueblos Indígenas publicada recientemente por el Instituto Nacional Indigenista (INI), se registra que los municipios ocupados por los choles son: Palenque, Tila,

Tumbalá, Salto de Agua y Sabanilla³, pero no se hace mención de otros municipios a donde se han desplegado últimamente.

Los choles que han emigrado a las ciudades no sólo son mal pagados, sino que realizan labores pesadas como: panadero, albañil, policía o velador de algún centro comercial y casi por lo regular permanecen aislados de los demás porque no viven en un lugar estable. Los choles, al permanecer por una larga temporada en la ciudad, asimilan la forma de vida de la zona urbana y anonadan con facilidad su identidad étnica. En consecuencia, llegan a perder fácilmente el reconocimiento social en su lugar de origen por dejar de practicar su lengua materna y sus tradiciones culturales.

Los choles que han emigrado en forma masiva en busca de tierras más productivas, son aquellos que no han visto a la ciudad como un escenario compatible a sus perspectivas de vida, es decir, no ofrece condiciones de vida favorables; razón por la cual, continúan viviendo del campo y sólo de esa forma han podido, hasta el día de hoy, mantener su lengua y sus costumbres, dado que entre ellos hay una comunicación estrecha.

La migración ha traído el acercamiento entre lenguas, etnias y culturas diferentes. Si anteriormente era muy marcado el distanciamiento de los diferentes pueblos étnicos, por no decir que la relación era casi nula, hoy comparten los mismos espacios geográficos que han conquistado. Por ejemplo Nueva Palestina, Nuevo Francisco León y Flor de Cacao, por citar algunos, son centros de población que están conformados por diversas lenguas y culturas. Estos lugares pertenecían al municipio de Ocosingo, Chiapas, pero como era muy extenso al estado se le impedía tener control político en aquellas poblaciones. Esto motivó al gobierno implementar el proyecto de remunicipalización. Por tanto, en la actualidad

³ Véase Los Choles en *Etnografía Contemporánea de los Pueblos Indígenas, región Sureste*, p. 9-48.

se desconoce a qué municipio de Chiapas pertenecen las poblaciones: Nueva Palestina, Nuevo Francisco León y Flor de Cacao, entre otras.

En un principio los lugares mencionados no eran más que pequeños grupos de indígenas acampados, en la actualidad son una sociedad bien organizada. Cada uno de los grupos procedentes de diferentes pueblos se fue integrando en barrios, según su lengua y su cultura.

En el caminar de los choles en busca de nuevas tierras, el maíz y el frijol sigue siendo en la actualidad la base primordial de su sistema de alimentación. Con fines comerciales se practica la ganadería y el cultivo de café a una escala menor en algunas comunidades. Sin embargo, el maíz tiene un significado más profundo en la vida social y cultural de la etnia chol;

Los choles son los winik, del vocablo maya que significa “hombre, varón”; son los milperos creados del maíz viven y explican su existencia en torno al maíz, alimento sagrado otorgado por los dioses, principio y fin de la vida, y eje central de su concepción del mundo.⁴

En este texto se refleja claramente la influencia del pensamiento ancestral de los choles relacionado con la religión, cuya idea se infunde en el seno familiar. Obvio es que los niños adquieren, a una edad temprana, un conocimiento propio de su medio comunitario: no desperdiciar el maíz, por ejemplo. Pues, al evadir esta admonición, los dioses se enojarán y castigarán con hambre y escasez a la familia.

Con la penetración de la religión católica durante la conquista y recientemente la protestante hacia las comunidades, la visión cosmogónica de los choles y sus prácticas culturales están siendo reemplazadas de manera paulatina. El número de iglesias evangélicas se ha incrementado y la religión católica tiende a perder presencia en muchos lugares. Este fenómeno representa la continuidad del proceso de evangelización hacia

⁴ *Los Choles* en: INI Pueblos indígenas de México, <http://www.ini.gob.mx/monografias/choles.htm>

las comunidades indígenas más apartadas, indicando con ello que no ha culminado la colonización ideológico-religiosa.

Entre los choles la religión tiene un sentido muy importante. De ella depende el bienestar y las calamidades. Por tanto, siempre procuran mantener la armonía con las deidades. Pero ya no se tiene conocimiento de alguna comunidad indígena que practique algún ritual en las cuevas para invocar a los dioses a la manera de los ancestros. Todas las ceremonias religiosas se realizan en el templo siguiendo los cánones de la religión católica. Río Grande es una comunidad devota a la fe católica y se puede decir que la religión que practicaban los mayas anteriormente se ha quedado en el olvido. O bien, reemplazada por la religión impuesta en la etapa colonial.

Tila es un pueblo pequeño. A pesar de ello ha atraído la atención de mucha gente por su santo patrono llamado el “Cristo Negro”. Esta imagen se encuentra en la cúspide de una montaña situada enfrente del pueblo. Gracias a ello el pueblo ha cobrado fama en los estados circunvecinos del Estado de Chiapas. No sucede lo mismo con los municipios cercanos como: Salto de Agua, Sabanilla, Tumbalá ni Yajalón donde también los choles tienen asentamientos.

El “Cristo Negro” es un santo muy venerado por los indígenas. Se cree que otorga sabiduría a los x-wujtyio’b o x-ilojo’b, es decir los curanderos encargados de sanar a las personas que se enferman por actos de brujería. Por eso, el señor de Tila mucha gente lo considera como una imagen milagrosa y benevolente. Las personas siguen teniendo fe en él.

Los responsables de la celebración de las fiestas religiosas son los mayordomos. En la iglesia del pueblo hay cuatro tipos de mayordomías muy importantes que son: Makyuna’, Makña’lal, Sacramento y San Mateo y cada uno de ellos cumplen funciones específicas. El primero se encarga de dirigir a los tres últimos mayordomos y tiene a su cargo el cuidado del Señor de Tila. El segundo se hace cargo del cuidado de la Virgen María y

coordina la preparación de la fiesta de carnaval que se celebra en febrero de cada año.

El tercero es la persona que tiene a su cargo organizar el *corpus christi*, la fiesta más importante y la más concurrida. Llega gente de otros estados de la república y del municipio. El último está comisionado para el cuidado de su análogo patrón del pueblo de Tila.⁵ En estas fiestas mucha gente acostumbra acudir al templo del pueblo para realizar sus promesas,⁶ en compañía de ancianos originarios de las comunidades indígenas choles que cumplen la función de intercesores en sus plegarias, en algunos casos.

Es necesario enfatizar que en las celebraciones religiosas del pueblo, no participan todos los indígenas del municipio, ya que en cada una de las comunidades hay personas que profesan una religión distinta a la fe católica.

Otro aspecto a considerar es la falta de una política pública relacionada con la situación lingüística y cultural. Entre la cultura chol y la mestiza hay una relación asimétrica por demás evidente. La sociedad mestiza por lo regular goza de mayores ventajas en todos los sentidos que los indígenas. Por ejemplo en los municipios de Tila, Tumbalá, Palenque, Salto de Agua y Sabanilla muchas familias indígenas viven en condiciones precarias y habitan en las zonas periféricas de dichos municipios. Algunas familias se dedican a actividades poco remuneradas: peón de albañil, comercio informal, chofer entre otros oficios que no garantizan bienestar en el futuro.

A parte de las pocas posibilidades de tener acceso a una vida favorable, los indígenas que habitan en las zonas urbanas no cuentan con la protección de las leyes ni autoridades que vigilen el respeto de los derechos humanos. Una de las razones de esta situación es la poca

⁵María Cristina Cerisey, *Op. Cit.* p.31-32.

⁶ Es un término empleado frecuentemente por los religiosos para invocar al santo patrono del pueblo, a fin de conseguir bienestar y salud en las personas. La promesa va acompañada con la quema de velas, inciensos y cohetes. Los mestizos, por su parte, acostumbran cada año obsequiar al Señor de Tila animales y objetos valiosos como becerros y alhajas de oro como ofrenda.

presencia de los indígenas en los ayuntamientos municipales porque están acaparados por los mestizos. La práctica de exclusión social también se puede ver en la actividad comercial. Por lo regular, los espacios más idóneos para la venta de los productos están controlados y administrados exclusivamente por los mestizos.

Por todas las problemáticas ya explicadas se requiere de un proyecto de nación incluyente, que reconozcan los derechos y culturas indígenas y que busque eliminar la subordinación por motivos de orden racial, pero más que eso es urgente un cambio de mentalidad en la sociedad que transforme la relación entre los pueblos y las distintas culturas.

Fernando Salmerón plantea que un proyecto de nación multicultural ha de englobar; *políticas multiculturales que reconozcan el derecho de los diferentes grupos étnicos a existir como tales y a que florezca su cultura, respetando al mismo tiempo la dignidad y la autonomía de los individuos.*⁷ El Estado actual, así como sus respectivas instituciones, no ha tomado cabalmente en consideración las necesidades materiales para hacer florecer la cultura y la lengua de los pueblos indígenas.

En las comunidades choles hay escuelas con techos, paredes y ventanas deterioradas y han sido beneficiadas muy poco con materiales de apoyo didáctico como: pizarrones, gises, borradores, bibliotecas escolares, recursos necesarios para incentivar el desarrollo de la actividad pedagógica del docente.

Entre los diversos problemas que afrontan las escuelas se aprecia, por otro lado, la falta de una formación docente que responda a las expectativas de la niñez indígena. Según el resumen estadístico proporcionado por la jefatura de zonas de supervisión, la región chol está compuesto por profesores con una formación docente a la que demanda la niñez indígena.

⁷ Fernando Salmerón, **Diversidad Cultural y Tolerancia**, p. 10.

En la región, hay profesores bilingües egresados de la Normal Superior de Chiapas, formados para impartir clases en la secundaria y la preparatoria. Su objetivo es transferir la plaza de primaria indígena a una preparatoria o a una secundaria, pero la política de contratación de personal ha cambiado mucho en los últimos años y no les ha sido posible pasar a estos niveles.

En la región hay todavía un reducido grupo de profesores que sólo tienen estudios concluidos de primaria, secundaria y bachillerato. No tienen mayor conocimiento pedagógico que el adquirido en el curso de capacitación programado por la Dirección General de Educación Indígena y los cursos de actualización desarrollados en la región. Por lo tanto, adolecen de bases teórico-metodológicas que les permita cuestionar y analizar su práctica para mejorar la calidad educativa en el medio indígena. Aquí es donde hace falta analizar la importancia de la teoría en la práctica escolar, pues de antemano la teoría debe ser el tamiz para orientar y hacer las adecuaciones pertinentes de la práctica pedagógica del profesor. Se considera que teoría y práctica deben complementarse mutuamente para hacer efectivo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Hay también profesores egresados de las subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de la maestría que imparte el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS), así como de otras instituciones de postgrado. Probablemente sean los únicos profesores indígenas que ostentan la formación pedagógica congruente con las necesidades educativas de la niñez indígena. Son profesionistas recién egresados de las instituciones de educación superior y el remanente únicamente tiene terminado la normal primaria.

Aunado al problema de formación docente, en la región chol es evidente la falta de planeación didáctica. En una entrevista el profesor Lorenzo López Vázquez supervisor de la zona escolar manifestó: *Veo que en algunas escuelas ha habido falta de responsabilidad. Sobre todo en cuanto*

*a la elaboración del plan diario de clases. Casi no veo yo cuando paso a visitar las escuelas.*⁸

La falta de planeación escolar trae consigo el escaso uso de materiales didácticos en el aula y el bajo rendimiento de los alumnos en el proceso enseñanza aprendizaje. Al respecto el supervisor López Vázquez señaló: *No veo la presentación a través de material didáctico para facilitar mejor la comprensión de los niños.*⁹

Además de la falta de planeación didáctica, los docentes indígenas hacen poco uso de la lengua materna en el desarrollo de su práctica educativa. Al respecto el supervisor señala:

*Hay algunos maestros que tienen problema que no hacen uso de la lengua materna. Nuestra postura es que todos los maestros de primero y segundo grado, es decir, el primer ciclo que sean gentes que dominen plenamente la lengua materna y que sea un compromiso del maestro, ahora sí, realizar sus actividades escolares (sic).*¹⁰

El profesor Carmelino López Martínez, director de la escuela “Sor Juana Inés de la Cruz”, reconoce que los profesores bilingües carecen de dominio en cuanto a la lecto-escritura de la lengua chol:

*Unos maestros no pueden escribir. Unos sí lo hace o los que se han dedicado a practicarlo ellos sí saben cómo llevarse a cabo, cómo aplicarlo. Pero si uno no sabe aplicarlo, no lo sabe ejercer, pues no te va a servir absolutamente nada, más que apegarse a la lengua nacional que es el español (sic).*¹¹

Con la versión del profesor Carmelino podemos afirmar que, las escuelas bilingües no han cumplido su propósito con las comunidades indígenas para lo cual fueron creadas. Han caído en el mismo juego de la política de integración vigente en la primera mitad del siglo XX. Como diría Margarita Nolasco;

⁸ Transcripción textual de la entrevista sostenida con el supervisor de la zona escolar (entrevista # 3, p. 14).

⁹ *Ibid*

¹⁰ *Ibid*

¹¹ Entrevista # 1, p.2.

La política educativa en el medio indígena ha partido, por tanto, de una política lingüística: educación en español y para enseñar el español. Además se basa en el incorporativismo: enseñar a hablar, leer y escribir en español sin poner ninguna atención a la posibilidad, deseo o capacidad indígena para conservar su lengua.¹²

Teniendo como parámetro a la cultura del niño en el proceso de enseñanza y aprendizaje debe reconocerse a la familia y la comunidad que juegan un rol decisivo y que son parte de la realidad del niño. Como señala Aguirre Beltrán:

La cultura condiciona al individuo en forma que interpreta la realidad de acuerdo con normas previamente establecidas y nacer en una sociedad no es crecer y vivir en un mundo de hechos y acontecimientos desnudos, sino por el contrario, en un universo de relaciones y significados que determinan las perspectivas desde las que se contempla la realidad.¹³

Nos remite, por tanto, a reconocer que de las tantas realidades hay una con la que los niños se identifican y forma la base de sus conocimientos cotidianos. Peter Berger y Thomas Luckmann plantean que;

Entre las múltiples realidades existe una que se presenta como la realidad por excelencia. Es la realidad de la vida cotidiana. Su ubicación privilegiada le da derecho a que se la llame suprema realidad. La tensión de la conciencia llega a su apogeo en la vida cotidiana, es decir, ésta se impone sobre la conciencia de manera masiva, urgente e intensa en el más alto grado.¹⁴

La comunidad de Río Grande constituye una realidad distinta y específica. Entre los habitantes hay una relación recíproca y se socializa mutuamente el conocimiento y el saber. Tal como señala César Coll:

¹² Margarita Nolasco, Educación bilingüe: la experiencia en México en: **Indígenas en la escuela**, Ma. Bertely y Adriana Robles Valle (Coordinadoras), p. 35.

¹³ Gonzalo Aguirre Beltrán, Obra Antropológica VI, **El proceso de aculturación y el cambio social-cultural en México**, p. 138.

¹⁴ Peter Berger y Thomas Luckmann, **La construcción social de la realidad**, Trad. Silvia Zuleta, p. 39.

Los grupos sociales ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia culturalmente organizada y a convertirse a su vez en miembros activos y en agentes de creación cultural, o lo que es lo mismo, favorecer su desarrollo personal en el seno de la cultura del grupo, haciéndoles participar en un conjunto de actitudes globalmente consideradas, constituyen lo que llamamos educación.¹⁵

En el mismo sentido Berger y Luckmann afirman:

La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia. Estoy sólo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí. En realidad no puedo existir en la vida sin interactuar y comunicarme continuamente con otros.¹⁶

De lo anterior podría concluirse que el sujeto está permeado por un sentido de *pertenencia y conciencia social*¹⁷ que la cultura le dota. En reconocimiento a la especificidad propia de cada realidad social se debe sentar la base de la educación escolarizada, a fin de evitar la desvinculación de los contenidos escolares con el medio social, cultural y lingüístico en el que el niño se desenvuelve.

1.2. La religión y su función social dentro de la comunidad

Para los habitantes de la comunidad Río Grande la religión tiene un sentido profundo, sin importar cuál fuere la que profesan cada uno de ellos. Sin embargo, la religión que aún tiene predominio en dicha comunidad es la religión católica. Podría decirse que todas las religiones son diferentes pero en la práctica todas persiguen el mismo fin y el mismo objetivo: la identificación del hombre con un ser superior. Como apunta Villalpando: *en la religión encontramos una relación del hombre con Dios; el*

¹⁵ César Coll, **Psicología y currículum**, p. 28.

¹⁶ Peter Berger y Thomas Luckmann, *op. cit.*, p. 40.

¹⁷ José F. Lora Cam, **Filosofía**, p. 13.

punto de partida es el recogimiento del hombre que busca su identificación o su encuentro, al menos con un ente superior a su naturaleza.¹⁸

En todas las comunidades del municipio de Tila hay una amplia diversidad de prácticas religiosas. Es difícil establecer fronteras entre una religión y otra como en el caso de Río Grande donde es posible identificar dos tipos de religiones; la católica y la protestante. Añadimos una tercera que es la que los mayas practicaban y que, por la injerencia de las religiones importadas del occidente a la conciencia de los choles, sólo queda en la memoria del pueblo. Como suele suceder en muchos lugares, a excepción de la religión ancestral, unas tienen muchos seguidores y otras son pequeñas en cuanto a número.

1.2.1. Las prácticas religiosas ancestrales

Los habitantes de Río Grande conciben al mundo como un todo relacionado y vinculado con las deidades, seres que rigen el comportamiento del hombre y la naturaleza, que trasciende en todos los ámbitos de su dimensión social, cultural e ideológica. A grado tal que es difícil trazar dónde comienza y dónde termina dentro del comportamiento humano, hecho atinadamente señalado por Anzaldo para quien:

La religión tiene que ver con el encuentro entre lo divino con el mundo natural. Tiene que ver con la forma de explicarse al universo y traducirlo en una ideología y en forma de comportamiento colectivo e individual, que mantiene una identidad cultural bien definida. (Y concluye¹⁹), para nuestros pueblos, lo profano y lo sagrado están íntimamente ligados y no puede establecerse una frontera en el comportamiento social, la autoridad civil y el poder religioso.²⁰

En el mundo chol se cree que el sol y la luna son los dioses que rigen el universo. No son simples astros que iluminan el planeta como es

¹⁸ José Manuel Villalpando, **Filosofía de la Educación**, p. 265.

¹⁹ La nota es mía.

²⁰ Juan Anzaldo Meneses, **Debate por los Derechos Colectivos**, Revista # 98, p. 31.

interpretado por el mundo occidental, sino deidades con potestad y superioridad sobre todas las cosas. Por tanto, debe rendírseles respeto y veneración.

Sin embargo, el pensamiento religioso ancestral no se practica abiertamente sino que se ha mezclado con la religión católica. Baste un ejemplo, cuando los habitantes del lugar acuden al templo a rendir culto a Dios con objeto de obtener el bienestar de la comunidad imploran al ch'ujtyaty y al ch'ujña' (al sol y a la luna) en presencia de las imágenes traídas por los españoles.

Rendir culto al ch'ujtyaty y al ch'ujña' en las cuevas, ya no forma parte de las prácticas religiosas entre los choles de Río Grande. Se observa claramente que los habitantes del lugar están fuertemente influenciados por el catolicismo.

Las personas adeptas a la religión cristiana año con año visitan la cueva de San Antonio donde se encuentra el "Cristo Negro". Según cuenta la gente del pueblo, esta imagen se había escondido en ese lugar en tiempos de la "Guerra Cristera" para evitar ser incinerada. Varios días después de la desaparición del "Cristo Negro", sorprendió a la población cuando fue hallada en aquella cueva de San Antonio. Ante ese extraordinario hecho en la historia del pueblo, la gente acude al lugar donde tuvo su aparición el "Cristo Negro" para implorar y rendirle adoración cada año. Por eso se considera que tiene poder y hace milagros hasta el día de hoy.

1.2.2. Los católicos y los evangélicos

Haciendo un poco de memoria hasta la década de los años ochenta del siglo pasado, la fe católica era la única religión que había en la comunidad de Río Grande desde su fundación. Pero a principios de los

80's, el catolicismo comenzó a entrar en decadencia y el control que tenía sobre los habitantes del lugar empezó a debilitarse.

Fue así como un grupo de familias se separaron de la fe católica y decidieron fundar la iglesia presbiteriana o protestante como se le conoce por su origen histórico (hoy Iglesia de Dios de la Profecía), con la ayuda del misionero evangélico Henry Wilbur Aully uno de los distinguidos colaboradores que ha tenido el Instituto Lingüístico de Verano (ILV).

Desde hace dos décadas, los católicos se han venido mostrando reacios contra las personas que amenazan pasar a otra religión. Para ello, las autoridades religiosas han procurado tener un control más sutil en los habitantes profesantes del credo católico, ya que para ellos dimitir de ella significa convertirse en hereje de la fe cristiana.

En sus inicios la fractura religiosa provocó tensión e incertidumbre eventualmente, pero no ha tenido consecuencias atroces que lamentar. Las fricciones se han ido disminuyendo gradualmente y hoy se respira un ambiente de respeto a la diversidad de prácticas religiosas.

Por tradición los domingos y los días festivos, los fieles acuden al templo por convicción propia. Cada iglesia está regida por normas que regulan el comportamiento de sus partidarios, y no ha habido hasta el momento disolución alguna entre los habitantes de la comunidad de Río Grande.

El respeto y la comprensión entre los habitantes de la comunidad han sido un factor importante para tener una organización sólida. Esta actitud se manifiesta en la colaboración unánime de los habitantes en la realización de los trabajos comunitarios²¹ que las autoridades locales promueven. Cuando hay una correlación de responsabilidades en una comunidad indígena como en Río Grande es notorio el avance y el mejoramiento. En los últimos años se registran avances sustanciales en

²¹ Los trabajos comunitarios son todas las actividades que se realizan con la participación de los habitantes de la comunidad de Río Grande, debido a que son de beneficio colectivo. Por ejemplo, pavimentación de calles, construcción de sistemas de agua potable y drenaje, mantenimiento de la instalación de los planteles educativos, etc.

algunos aspectos de infraestructura material, pero además de ello, quizás lo más importante para los moradores, es que se ha mantenido la tranquilidad.

Por otra parte, entre la iglesia y la escuela hay una relación estrecha. Esa relación se manifiesta claramente cuando los alumnos reconocen que deben participar en las ceremonias rituales de la iglesia. El día que se llevó a cabo la Coronación de la Virgen de Guadalupe²² en la comunidad de Río Grande, los alumnos de cuarto grado se mostraban ansiosos y querían salir del salón a escuchar la música y los cantos religiosos.

Ese día, los niños de otros grados no asistieron en su totalidad a clases. Había varios grupos incompletos. El maestro estaba impartiendo la clase de español y al final dice a sus alumnos: *Contesten donde dice: ¿Cómo supiste cuantas oraciones hay en el texto?* Los niños simplemente no dieron respuesta al llamado del maestro. Entonces, el profesor le dice a los alumnos: *Parece que no están aquí.* Y uno de ellos respondió que: *no estamos aquí, maestro. Vamos al templo.*²³

Los profesores manifestaron que en otros años se suspendían clases por las celebraciones religiosas. En esta ocasión se desconoce el motivo por qué los profesores llegaron puntualmente a la escuela y no suspendieron las actividades previstas para ese día.

1.3. El sistema de organización social comunitario

Sin lugar a duda, el progreso y el desarrollo social se adquieren mediante la participación activa de los miembros de la comunidad. Esto requiere por supuesto de una mayor organización social y de una unidad más sólida entre los lugareños para lograr los propósitos de beneficio

²² Recibe el nombre de coronación a la Virgen de Guadalupe cuando ésta es aseada y vestida por las personas indicadas de la comunidad. El objetivo es preparar con antelación la llegada del 12 de diciembre que es la fecha cuando se celebra la fiesta de la Virgen. Es la fiesta más importante que tiene lugar en la localidad.

²³ Información obtenida de la observación de clase efectuada el 11 de octubre del 2001.

colectivo. Ocurre que la localidad de Río Grande tiene una estructura social más amplia sustentada en la vasta participación de sus habitantes.

La forma de organización política y social de la comunidad se sustenta en el sistema de derechos consuetudinarios. Esta práctica se manifiesta en la forma de cómo los habitantes eligen a sus autoridades. Hasta ahora el mecanismo más usado para el proceso de elección es la asamblea general. Los habitantes del lugar nombran a sus representantes para que sean ellos quienes intervengan en los asuntos comunitarios.

A manera de síntesis, a continuación se presenta un esquema en el que se hace una breve descripción de la estructura organizacional y los diferentes niveles de jerarquías, así como las funciones que ejercen las autoridades locales durante el periodo que duran en el cargo.

a) Representante del Comisariado Ejidal

Es la máxima autoridad elegida democráticamente por la Asamblea General, en la cual participan de manera abierta y directa todos los ejidatarios y pobladores²⁴ de la comunidad, sirviendo de enlace a la Presidencia del Comisariado Ejidal con sede oficial en la cabecera municipal de Tila, Chiapas. Este sistema de autoridad está compuesto por un Presidente, un Secretario, un Tesorero y un comité de Vigilancia. Son ellos los inmediatos responsables de velar por el respeto a las leyes que regulan la tenencia y el usufructo de las tierras ejidales.

b) Agencia Rural Municipal

Es la autoridad judicial que está facultada para castigar a toda persona que altere y menoscabe la estabilidad y el orden social

²⁴ Así se les denomina a las personas que no están registradas ante el Tribunal de Derechos Agrarios. Gracias a que la gente del lugar comparte (da prestado) la tierra con los pobladores para producir adquieren derechos y obligaciones como cualquier ejidatario.

dentro de la comunidad de Río Grande. Esta instancia judicial comunitaria está integrada por un Agente Rural quien coordina todos los trabajos, un Secretario, un Tesorero y Policías Rurales. Su relación con la Autoridad Judicial Municipal es de manera estrecha. Y cuando se presentan conflictos para los cuales no están facultadas para solucionarlos, recurren con el Juez Municipal para su intervención inmediata. Allá se solucionan los problemas más complicados.

c) **Comité de Educación**

Está compuesto por un Presidente, un Secretario, un Tesorero y sus respectivos vocales. Su obligación es coordinar todas las actividades que se promueven en la escuela como: cooperativa escolar, reunir fondos económicos para algún festejo durante el año lectivo, convocar reuniones con la gente del lugar.

Entre las funciones más importantes que desempeñan las autoridades detalladas en el esquema anterior es gestionar ante las respectivas instancias de gobierno las prioridades de la comunidad: la construcción de aulas, canchas deportivas, pavimentación de calles, así como de la limpieza de brechas, panteones y sistema de agua potable. Esto hace que haya más trabajos donde se requiere la participación de los habitantes del lugar.

Quienes evaden el llamado de las autoridades a los trabajos comunitarios son sancionados por la Asamblea General. Como es de notar, el sistema de autoridad de la comunidad de Río Grande es horizontal y, en esa dirección, se ejerce mutuamente la responsabilidad entre representados y representantes.

1.4. La economía comunitaria

La agricultura, base primordial de la economía de la comunidad de Río Grande, se centra en tres clases de cultivos principalmente: café, maíz y frijol. Debido al desproporcionado crecimiento de la población, las tierras son insuficientes para satisfacer sus necesidades básicas de consumo. El único producto que generaba un capital financiero a la población era el café, pero ante el trágico desplome del precio que ha tenido lugar últimamente, el ingreso de la familia indígena ha mermado considerablemente.

Según la encuesta aplicada en el 2000, las tierras ocupadas por los campesinos constan de 301.5 hectáreas en total. De las cuales, 161.5 hectáreas están destinadas para el cultivo de café y el resto, queda reservado para los cultivos de temporada; maíz, frijol y calabaza, entre otros productos.²⁵ La ventaja de la siembra de tipo temporal es que se efectúa en dos épocas del año; la primera durante los meses de abril y mayo y la segunda, de noviembre a diciembre regularmente.

Para los sembradíos de tipo temporal los campesinos toman muy en serio los cambios de temperatura ambiental. El exceso de humedad y la temperatura elevada son factores que propician la rápida reproducción de las plagas y afectan el cultivo. Mientras al disminuir la humedad y la temperatura se favorece considerablemente la producción agrícola. Razón por la cual, los campesinos esperan el momento oportuno para depositar la semilla sobre la tierra.

Por otra parte, la encuesta revela que un 98% de la población de Río Grande se dedica a la actividad agrícola. Este sector consume tortilla, frijol y pozol (bebida típica de la región), dieta que en épocas de lluvia se

²⁵ Es una encuesta que se aplicó en el año 2000 y se realizó con la finalidad de elaborar el diagnóstico general acerca de la comunidad de Río Grande para conocer su situación socioeconómica. Esta iniciativa surgió a raíz de la necesidad de diseñar un proyecto de desarrollo económico y abarqué tres prioridades principales como: diversificación de la producción, educación y salud.

complementa con verduras y hongos silvestres que crecen en la región y apenas una o dos veces al mes se consume huevos, carne, arroz, entre otros.

El 2% restante de la población está conformada por profesores bilingües, auxiliares médicos, policías de seguridad pública, pequeños comerciantes, etc. El nivel de vida de esta población comparado con las personas que se dedican exclusivamente a la agricultura es diferente. Este reducido grupo de la población presume tener una economía más estable, rentan terreno y mano de obra para producir maíz, frijol u otros productos. Los profesores que laboran en la escuela primaria bilingüe “Sor Juana Inés de la Cruz”, dijeron que los alumnos tienen un sistema de alimentación poco satisfactorio.

Dado que la población ha crecido en forma acelerada en los últimos años, la tierra ya no garantiza el futuro de los habitantes de la comunidad de Río Grande. Seguramente que dentro de unos cuantos años las nuevas generaciones no podrán confiarse de la tierra para producir los bienes de consumo. En la actualidad, las tierras se han empobrecido tanto que para hacerlas producir se emplean fertilizantes químicos, así como insecticidas y herbicidas que a la larga va a tener consecuencias en la salud de las personas. Esto indica que en lo sucesivo sean menos las posibilidades de una vida favorable, además de que buena parte de las tierras que están ocupadas por los campesinos son rocosas y estériles.

La diversificación de las actividades puede superar el problema de migración. Se debe insistir a los jóvenes a dedicarse a otras actividades que no sea solamente la agricultura para satisfacer la economía familiar. Los padres mantienen la esperanza de que la escuela pueda abrirles todavía el camino a la preparación de sus hijos y se desempeñen en oficios distintos, expectativas muy difíciles de ser cumplidas.

1.5. La salud comunitaria

La salud es un tema relevante para el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad. En Río Grande por ser una comunidad pequeña no tiene un centro de salud o una clínica cercana donde la gente sea atendida con prontitud. Los niños son los que más resienten los efectos de las enfermedades, sobre todo, porque les afecta en el proceso de enseñanza aprendizaje al ausentarse de las aulas por razones de padecimiento a la salud.

Según la versión de los profesores que prestan sus servicios en la escuela de la comunidad, las principales causas de las inasistencias que los alumnos han llegado a acumular en años anteriores se debe a las enfermedades, a pesar de que la población cuenta con el apoyo del curandero éste ha sido insuficiente.

1.5.1. La medicina tradicional y los rituales en la curación de las enfermedades

Una experiencia muy antigua y que todavía se practica en muchos pueblos indígenas en la actualidad es la curación de las enfermedades mediante plantas, raíces e insectos (acuáticos y terrestres) con la intervención de un curandero para cada enfermedad, acompañada de una serie de ritos solemnes y plegarias dirigidas al ser superior para obtener los resultados deseados.

Por el hecho de poseer amplios conocimientos para la curación de las enfermedades y ser capaz de discernir el pulso del paciente para revelar las principales causas del mal, el curandero ostenta el reconocimiento social de la comunidad, se cree que el conocimiento que posee le es dado por los dioses. Precisamente por respeto al don que la divinidad le ha otorgado, los servicios que presta el curandero a la población no siempre tiene un costo expresado en factor moneda. En

agradecimiento a la buena disposición demostrada por la atención de la salud, al curandero se le ayuda en su trabajo o el paciente le destina la mínima parte de su cosecha. De esta forma se estimula la labor del médico tradicional.

La fe cristiana es un componente más en la curación y el tratamiento de las enfermedades. Cada que el curandero interviene en la salud del paciente y hace los rituales necesarios como parte complementaria del tratamiento no pueden faltar las imágenes muy veneradas por los choles, como: la Virgen de Guadalupe, San Miguel Arcángel y la Virgen María. Estos personajes, según la concepción indígena, son los intercesores del ser supremo y con su intervención no hay mal que resista.

1.5.2. Medicina de patente o clínica

Los choles no tienen mucha fe en las medicinas de patente. Prueba de ello es que los habitantes de la comunidad de Río Grande no acostumbran acudir a la clínica del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) que está ubicada en la comunidad de Cantioc, sin haber acudido antes con el curandero para el tratamiento de su mal.

La clínica es pequeña y ofrece atención médica a cuatro extensas comunidades indígenas: Unión Juárez, Río Grande, Misijá y Cantioc, lugar donde se encuentra ubicada la clínica. Esta institución cuenta con una infraestructura material y un recurso humano sumamente insuficiente para atender a todas las personas que requieren de servicio médico. Los pacientes pasan varias horas haciendo turno para ser atendidas. Por la falta de un servicio adecuado, muchos pacientes se han quejado de la mala atención recibida por parte del personal de la clínica.

Sin embargo, frente a una actitud de desconfianza que manifiestan los choles hacia el servicio que se oferta en la clínica nos permite hacer la siguiente deducción:

- a) La visión cosmogónica, la idiosincrasia y el valor cultural impiden la intervención médica en los habitantes de la comunidad en caso de enfermedades, ya que los indígenas creen firmemente en la existencia de la suerte en los seres humanos en menor o en mayor medida. Según los choles, hay personas que tienen el don de poseer riquezas y mientras permanece en secreto la clave del bienestar, no hay carencias de ninguna índole. Pero es el curandero quien tiene la facultad para revelar la existencia de la suerte en las familias indígenas, si son descubiertas por gentes extrañas que tienen una gran ambición por las posesiones, la suerte desaparece y la familia entra en crisis. Al mestizo se le considera un raptor de la suerte del indígena, por ello no se le da mucha confianza. Como se puede notar, en esta idea hay una lucha permanente entre el bien y el mal.
- b) Con la sola presencia de un mestizo como médico de la clínica provoca desconfianza en los habitantes de la comunidad, debido a que es considerada como una de las personas que han participado en su exclusión, marginación y represión a lo largo de muchos años. Motivo por el cual, los habitantes de Río Grande no siempre acuden a la clínica más cercana para el tratamiento médico.

A pesar que el curandero sólo ofrece sustancias medicinales sustraídas de las plantas y de los insectos y se apoya en prácticas rituales, los enfermos muchas veces se curan de los padecimientos. La efectividad mostrada de la medicina tradicional en la salud de los habitantes, hace que las medicinas que ofrecen las clínicas tengan poca credibilidad, mientras que el curandero ocupa un lugar prominente en el interior de la comunidad.

1.6. El analfabetismo y su impacto en el contexto escolar

El analfabetismo en el medio social es considerado sinónimo de marginación, ausencia de civilización, subdesarrollo, rezago social, pobreza, ignorancia, etc. En otras palabras, la causa de casi todos los males que atraviesan la sociedad. Tan es así que no pocas veces el estado lo plantea como desafío permanente hasta lograr su total erradicación, postura que nadie contradice.

Sin embargo, ante los avances científicos y tecnológicos que hoy experimenta el mundo moderno, el concepto de analfabetismo se torna cada vez más confuso e ininteligible en el lenguaje académico. De tal forma que ya no es tan sencillo saber quién es analfabeta si el que no tiene acceso al lenguaje escrito, quien no puede interpretar con facilidad de qué manera funciona la bolsa de valores o, simple y sencillamente, analfabeta es aquella persona que no sabe usar la computadora aunque sepa leer y escribir.

Convencido de la complejidad del concepto en cuestión, considero pertinente posponer esta discusión y opto por el sentido original del concepto de analfabetismo y su aplicación a personas que no saben leer y escribir. En una comunidad indígena, el analfabetismo constituye un verdadero problema que afecta el desarrollo del proceso educativo de los niños indígenas.

Según estudios socioeconómicos realizados en la comunidad de Río Grande en el año de 1998, de un total de 717 habitantes el 29.15% se encuentran dentro del rubro de la población analfabeta y el 70.8% saben leer y escribir.²⁶ Dentro de la cifra de población analfabeta, el 40.1% pertenece al sexo masculino y el 59.9% corresponde al femenino. Los datos

²⁶ Cfr. Mateo López Martínez, *et al*, “**Las Condiciones Socio-económicas de las Zonas Rurales y su relación con el analfabetismo**”, p. 52.

proporcionados nos permiten apreciar claramente que las mujeres ocupan un porcentaje elevado dentro de la población analfabeta.

La cifra anterior también nos permite deducir que los hombres han tenido mayores ventajas que las mujeres, lo cual es una característica de las prácticas socioculturales de los pueblos indígenas que hasta ahora no se ha podido suprimir, toda vez que aún subsiste la idea de que las mujeres nacieron para atender el hogar y procrear hijos.

Un caso extremo es la situación de la señora Francisca Gutiérrez Sánchez de aproximadamente 45 años de edad, madre de familia, quien relata que varias veces salió de su casa para ir a la escuela sin que su padre se percatara auxiliado por su hermano mayor. Y lamenta que no tuvo oportunidad de continuar sus estudios por su condición de mujer²⁷, ya que en aquellos tiempos era costumbre de los padres imponer a las hijas obligaciones domésticas que las privaban de sus propios derechos a desenvolverse en actividades no propias del hogar.

Por otra parte, a pesar de que los gobiernos han prometido solucionar el problema del analfabetismo en nuestro país se ha hecho muy poco al respecto. La mayor parte de las personas que no saben leer ni escribir está concentrada en las comunidades indígenas. Sin duda, muchos de los que están considerados dentro del rubro de analfabetismo cursaron algún grado escolar y aprendieron a leer y a escribir pero con el paso de los años se fueron olvidando; pasaron a ser otra vez analfabetos como cualquiera de los que nunca tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela.

Con la finalidad de ampliar las posibilidades de acceso de los mexicanos a la educación y erradicar el problema del analfabetismo, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) se le ha encomendado llevar a cabo la tarea de alfabetización en todo el territorio nacional, y aún cuando ya lleva años funcionando en todos los estados del

²⁷ Es una reconstrucción de la entrevista con la señora Francisca Gutiérrez Sánchez al preguntarle de qué manera eran tratadas las mujeres por sus padres cuando asistían a la escuela.

país el problema del analfabetismo no ha desaparecido. Es señal de que hace falta una política educativa que prevé las necesidades materiales, humanos y financieros para alcanzar los propósitos de la alfabetización. Una sociedad alfabetizada puede ser un factor decisivo para que las escuelas primarias puedan tener resultados satisfactorios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el compromiso de educar no únicamente debe recaer, como ha sido percibida hasta el día de hoy por muchas comunidades indígenas, en los docentes sino en cada una de las familias, sectores y grupos sociales. Es responsabilidad de todos.

El índice de analfabetismo en Río Grande, como se puede ver, aunque no representa una cifra mayor que la tercera parte de la población total, tiene un impacto negativo en el ámbito escolar. En una entrevista hecha a un analfabeto, padre de familia, dijo que siente frustración el hecho de no saber leer ni escribir porque no puede ayudar a sus hijos en la realización de sus tareas²⁸. Aquí hay una ruptura evidente entre lo que hace la familia y lo que hace la escuela. La lecto-escritura no es incentivada en la familia después de la jornada escolar, pues muchas veces ninguno de los miembros de la familia sabe leer ni escribir. Esto ocasiona diversos problemas escolares, por un lado, el problema de la reprobación y por el otro la asimilación pobre de los contenidos educativos no deja de ser parte del desequilibrio social.

La contribución de la escuela y del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en el proceso de alfabetización de los habitantes de la comunidad de Río Grande representa un compromiso serio. Para garantizar la eficiencia y la eficacia de la educación que se imparte en la escuela debemos apostarle la alfabetización de la sociedad en su conjunto, a fin de que los niños cuenten con el apoyo necesario de las personas más cercanas a ellos y sólo así es posible evitar la ruptura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

²⁸ Resultado de una entrevista reconstruida.

CAPÍTULO 2

Los niños indígenas de la etnia chol y su saber cotidiano

2.1. La familia como núcleo principal en la formación del sujeto

Villalpando plantea que la educación es una práctica social que facilita el acceso de los seres humanos a los bienes culturales de la sociedad²⁹. La educación tiene lugar en los procesos de interacción entre los individuos en donde se comparten rasgos culturales comunes: idiosincrasia, cosmogonía y formas de vida. Todo ello se socializa en la familia toda vez que es donde se inicia la formación de hábitos, valores y pautas de comportamiento social de los niños, a partir de la relación con los miembros de la familia. Sin duda, las manifestaciones culturales definen la identidad social y cultural de cada individuo.

Por eso, la familia está caracterizada como la unidad mínima de organización dentro de una sociedad más compleja, cuya función está orientada a promover acciones tendientes a lograr la integración del individuo a la comunidad adulta. Por esto mismo, la educación propiciada por la familia parte necesariamente de la cultura en la que el individuo se desenvuelve. Al respecto, en el documento elaborado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) apunta:

La familia representa la unidad mínima de organización social, en ella el niño forma parte importante. Desde que nace, la interacción primero con sus padres y luego con su entorno le permite, desarrollar habilidades, capacidades, aptitudes, actitudes, valores, nociones y conocimientos que le permitan conocer su realidad.³⁰

En este texto se reconoce que los niños al pasar a formar parte de la comunidad escolar, ya son poseedores de un cúmulo de conocimientos

²⁹ Véase a Manuel Villalpando en su libro: **Filosofía de la Educación** de la página 9 y 10.

³⁰ SEP-DGEI, **La lengua indígena y el español en el currículum de la educación indígena**. Documento de apoyo para el personal docente, México 1995. p. 51.

adquiridos en la convivencia con el medio social y natural. En ese sentido, conviene que la escuela retome los conocimientos previos para desarrollar el pensamiento y la inteligencia de los alumnos, de tal modo que se propicie una enseñanza verdaderamente significativa para los niños en proceso de formación.

2.1.1. Caracterización de la educación familiar entre los choles

Las características propias del medio social hacen que las personas actúen de manera diferente. Los niños de Río Grande son distintos de los de otras comunidades indígenas, sobre todo, de los de las zonas urbanas. La comunidad en cuestión está situada al sur de la cabecera municipal de Tila, Chiapas y está poblada por indígenas de origen maya, cuya lengua es el chol.

Debido al estrecho contacto social, cultural y lingüístico que sostiene con otros pueblos, la comunidad de Río Grande experimenta cambios sin precedentes. Muchos jóvenes ya no solamente hablan su lengua materna (chol) sino el español, practican las dos lenguas. Algunos prefieren negar su identidad lingüística, pero el hablar dos lenguas se está convirtiendo en un asunto social necesario, pues, es cada vez más estrecha la relación con personas de otros pueblos. Unos son dados a involucrarse en los asuntos cotidianos de la comunidad, por ejemplo cuando se realizan actividades religiosas, políticas, culturales, deportivas, etc. Y los niños no son ajenos a todas estas relaciones socioculturales que se desarrollan en el ámbito comunitario.

No obstante, la lengua de comunicación en el seno familiar es el chol y los niños son educados en ese mismo idioma, a pesar del contacto lingüístico que tiene la comunidad de Río Grande con personas de habla hispana como ya se mencionó con anterioridad. De esta manera la

influencia de la familia y la sociedad en la educación de las nuevas generaciones de la comunidad continúa teniendo un significado profundo.

Hablar de los niños de Río Grande es referirse a niños con formas particulares de concebir la realidad social, con actitudes, aptitudes y habilidades diferentes a los de un pueblo o una ciudad. Como característica principal es que se trata de niños de una zona eminentemente rural en donde se da la independencia de los cuidados paternos a una edad temprana, debido al tipo de actividad económica a la que se dedica la población en general.

Una vez superada la dependencia familiar, los niños pasan a ser sujetos dinámicos de la comunidad en una colaboración mutua e interdependencia con los demás individuos. Las destrezas manuales y habilidades intelectuales se desarrollan en los niños de manera progresiva y gradual. Comienza con lo más simple de las destrezas humanas: la observación y la imitación las cuales son llevadas a la práctica y a la realización concreta subsecuentemente. Posteriormente, vendría la incorporación de los niños a las arduas faenas de los adultos después de haberse abastecido primero de los conocimientos del entorno familiar.

La educación comunitaria en la que se forma el niño chol responde a un proceso menos complicado que la que se imparte en la escuela. El aprendizaje se desarrolla en la práctica. No se lleva a cabo mediante métodos u objetivos que pretenden regir el cambio de conducta en los niños en un determinado tiempo, ni enfrenta dificultad para entender una lengua extraña a su medio sociolingüístico, sino que el aprendizaje se da en función de la propia realidad en la que se desenvuelve el niño.

Si bien es cierto que la educación comunitaria está impregnada de múltiples manifestaciones, conocimientos prácticos y sucesos sociales no por ello significa que sea poco relevante. Por el contrario, es más estimulante, amena y poco represiva que las reglas de aprendizaje fijadas por la escuela. Fernando Savater apunta que:

La educación familiar funciona por vía del ejemplo, no por sesiones discursivas de trabajo, y está apoyada por gestos, humores compartidos, hábitos del corazón, chantajes afectivos junto a la recompensa de caricias y castigos distintos para cada cual, cortados a la medida.³¹

De esta manera queda demostrado una vez más que, únicamente involucrando a los niños en el quehacer cotidiano de los adultos es como adquieren las destrezas y las habilidades necesarias para ser autosuficientes, y capaces de resolver por sí solos diversos problemas de su entorno social. Por otro lado, César Coll afirma que:

La adquisición por parte del niño de las pautas culturales, conocimientos, -conceptos, destrezas, valores, costumbres, etc.,- se consigue haciéndole participar en la medida de lo posible en las actividades de los adultos, o simplemente por observación e imitación.³²

Siendo esto así, la inserción del niño en las tareas cotidianas de los adultos hace que adquieran un conocimiento con un profundo sentido social. Dicho conocimiento tiene su origen desde la familia por ser la primera institución que se encarga de estimular el desarrollo de las distintas habilidades y destrezas de los niños en sus primeros años de vida. De esta forma, la familia sienta las bases de la educación de los niños según su lengua y su cultura. Durante la edad infantil, en los indígenas hay un proceso de transición muy importante que permite la definición del rol social según el sexo, asimismo se percibe una mayor preocupación porque a los niños (hombre y mujer), se les eduque en la responsabilidad y la colaboración mutua. De ahí que la familia sea considerada como;

La unidad económica, política, social y religiosa. A través de ella se finca la división social del trabajo en la que el padre, la madre y los hijos desempeñan labores específicas en estrecha cooperación. También la familia determina cuáles son sus derechos y obligaciones de cada uno

³¹ Fernando Savater, **El valor de educar**, p.58.

³² César Coll, **Psicología y currículum**, pp. 28-29.

*de sus miembros, así como su participación en las ceremonias mágico-religiosas.*³³

La división social del trabajo entre los choles está claramente definida como lo ha señalado Cisneros. Cada miembro de la familia contribuye en el sostenimiento del hogar, realizando actividades diversas según el género y las edades. La peculiar característica de la familia chol es la cooperación y el trabajo mutuo conocido como: intercambio de mano de obra³⁴. Este sistema es una medida de cooperación económica entre los campesinos de Río Grande. En las demás comunidades choles también se practica este sistema de trabajo cooperativo, pues forma parte de una práctica legendaria en la etnia chol.

El intercambio de mano de obra no solamente garantiza avances en la realización de los trabajos que se desarrollan en las comunidades indígenas choles. También vigoriza y fortalece el espíritu y la conciencia de colectividad entre los habitantes, además de ello no da cabida a la explotación del hombre por el hombre, en cambio suprime la tendencia al individualismo y la inequidad social que se acentúa en los contextos urbanos.

Otra característica que tiene gran importancia dentro de la familia chol son los lazos de parentesco que comprenden regularmente al esposo, la esposa y los hijos regidos por normas patrilineales.³⁵ Cuando uno de los hijos varones se casa con o sin el respaldo del código religioso o civil,³⁶ parte de las posesiones de sus padres recibe como herencia, principalmente la tierra; en el caso de las mujeres no siempre son acreedoras de las herencias materiales como los varones. Se practica en muy contadas familias.

³³ Erasmo Cisneros Paz, **El proceso de transmisión cultural y la educación formal en las comunidades indígenas mexicanas. Un estudio en antropología de la educación.** Colección: cuadernos de cultura pedagógica, en apoyo al programa para la Modernización Educativa, P. 38.

³⁴ El término intercambio de mano de obra entre los indígenas choles de Chiapas, consiste en la ayuda mutuamente en la realización de cualquier tipo de trabajo: tapiscar, construir casa, juntar café, etc. Esto se hace con el fin de agilizar la realización de trabajo y, sobre todo, para evitar que la producción se desperdicie en temporada de lluvia

³⁵ *Op cit*, p. 38.

³⁶ La unión libre en Río Grande es una práctica no restringida entre los jóvenes.

El matrimonio es un componente principal de la familia, el cual se realiza en dos categorías: a) Por el registro civil, b) Por la iglesia. Una tercera alternativa para las personas de escasos recursos económicos es por la vía de la unión libre.

La unión libre en Río Grande se ha convertido en una práctica común. Muchas veces los jóvenes de la etnia chol se unen libremente sin el consentimiento de sus progenitores. Este fenómeno se debe a dos razones principales: a) cuando un joven llega a establecer una relación amorosa con una mujer y deciden juntarse al momento de conocerse como por azar del destino, los padres no se enteran a tiempo; b) cuando la unión se hace con el consentimiento de los padres de ambos jóvenes, se formaliza mediante un acuerdo verbal y para evitar al máximo un desgaste económico es suficiente un sencillo refrigerio con todos los familiares. El matrimonio formal ante la iglesia y el registro civil no es tan necesario en su momento.

La familia recién formada (ya sea bajo unión libre, casado por la iglesia o ante el registro civil) se traslada a la casa de los padres del esposo de la mujer. Cuando la familia es numerosa la pareja nueva se queda a vivir sólo por una temporada en la casa de los padres y los bienes que logren acumular, en ese breve lapso, se distribuyen equitativamente entre los hijos al momento de separarse. Pero cuando es una familia pequeña la pareja puede quedarse toda la vida. Ahí procrean hijos y construyen sus viviendas.

La muchacha, fuere que se case civilmente o acepte una relación marital en la categoría de unión libre, tiene la obligación de ayudar a su ñij-ätyaty³⁷ en la realización de sus múltiples quehaceres, mientras que los varones indígenas en muy raras ocasiones aceptan ir a construir su

³⁷ Ñij-ätyaty es un término que quiere decir suegro. Sin embargo, el sentido del término ñij-ätyaty encierra un significado mucho mayor que el término suegro porque implica dependencia o pertenencia a la familia de ambos cónyuges. Por ejemplo, entre los mestizos suelen decir; los padres de mi esposa o esposo, que son los suegros, en la expresión se nota un total independencia y nos transmite un mensaje que uno de los cónyuges pertenece a otra familia. En cambio entre los choles, en lugar de decir los padres de, se dice mis padres.

casa en el terreno donde viven los suegros. De darse el ñij-äläntyiel³⁸ (es como si el hombre va a depender económicamente de la mujer), el ñij-ätyaty (suegro) tiene la obligación de cederle una fracción de sus tierras donde construir la vivienda de la familia recién formada. Se dan casos en que el yerno pasa a heredar la casa del suegro.

El ñij-äläntyiel suele darse principalmente en la familia que no tiene ningún hijo varón que se haga responsable de cuidar y hacer producir la tierra. Es una forma de garantizar la protección de los padres cuando lleguen a la vejez así como de la mujer.

Generalmente, los choles de Río Grande están conformados en pequeños barrios. Cada barrio está integrado por la familia de ascendencia sanguínea más próxima. Dado el sentimiento de parentesco que los une, los barrios están formados por los padres, los hijos casados, los abuelos, los tíos, los primos, incluso los yernos como ya se dijo anteriormente.

Los primeros barrios poseían una extensión de tierra relativamente más amplia de la que tienen ahora y allí se quedaban a vivir todos los familiares. Hoy las familias tienden a dispersarse poco a poco por falta de espacios donde construir más viviendas. Además, en sus inicios no se promovían programas de planificación familiar que reducían el número de hijos en cada familia y había suficiente tierra para construir.

2.1.2. La división sociosexual del trabajo en los choles

La división social del trabajo en los choles de Río Grande está regida por normas y valores comunitarios. A los hombres se les educa para las labores del campo desde la preparación de la tierra para la siembra hasta la cosecha. A las mujeres se les educa para realizar los quehaceres del hogar y, sobre todo, se les inculca una educación para el ejercicio de la maternidad con el fin de evitar la superproducción.

³⁸ Ñij-älañtyiel es aquel muchacho que al casarse va a vivir a la casa de su ñij-ätyaty y se hace acreedor de los bienes de los padres de la mujer.

La división de funciones en el hombre y la mujer es inculcada por los padres a los hijos desde temprana edad. A la edad de seis o siete años aproximadamente, el niño o la niña ya tiene claro el papel que va a desempeñar en el seno de la familia y la sociedad. Incluso a esta etapa muchos niños ya son capaces de realizar actividades no muy complicadas.

El padre se encarga de la educación del hijo varón para las labores del campo de manera práctica y sencilla. Educación que se logra cuando el niño sirve de acompañante al padre en sus labores cotidianas y en donde se identifica con los instrumentos que se emplean para el trabajo del campo. Es un proceso en el que el niño es sólo un mero espectador de las faenas del campo, lo que tarde o temprano tiende a imitar.

La niña, por su parte, aprende de la madre la educación que requiere para las labores domésticas como son: cocinar, barrer, cuidar a los hermanos menores, moler el nixtamal, bordar, tejer y otras, así como los hábitos de responsabilidad concerniente al hogar. En este caso, como en el anterior, el aprendizaje parte de lo sencillo a lo complejo y la adquisición del conocimiento se desarrolla mediante un proceso lento y paulatino en estrecha cooperación con los miembros de la familia.

Por lo demás la participación de los niños en las tareas de los adultos conlleva a un creciente desarrollo en su aprendizaje tanto en el nivel cognitivo como en el de la habilidad motora, pues abarca el pensamiento y la destreza manual para el dominio de los implementos de trabajo. Sobre el particular, Herskovits en su libro: *El Hombre y sus Obras*, registra la siguiente opinión que, si bien se refiere exclusivamente a sociedades ágrafas, ilustra lo que sucede en la comunidad chol:

En la sociedad ágrafa resulta mucho más obvio que entre nosotros, por ejemplo, que todos deben dominar las técnicas que ayudan a vivir. Éstas técnicas no operan a distancia, como en una economía más compleja, donde algunos niños de la ciudad creen que la leche se produce en una fábrica de botes de leche o en un vagón de leche; o no saben que el pan proviene de un cereal llamado trigo. Donde hay que aprender

*habilidades especiales, los niños de sociedades ágrafas, por regla general, están ansiosos por aprender lo que sus padres conocen.*³⁹

Por su estrecha relación con los implementos de trabajo, los niños indígenas choles desarrollan la capacidad y la inteligencia mediante la participación, siguiendo el ejemplo de los adultos.

2.1.3. El juego como expresión simbólica de la realidad del niño indígena

El juego es un aspecto complementario en la educación de los niños. En Río Grande como en cualquier comunidad chol, los niños se convierten en verdaderos actores de la realidad social, valiéndose de la espontaneidad y la curiosidad que los caracterizan. El juego es un poco incentivado por los padres, pero no se les inhibe a los niños practicarlo. Lo que permite afirmar, como destaca Herkovits respecto de la educación entre los zuñis: *A los niños se les permite mucha mayor independencia en un mundo libre suyo. Juegan en grupos, de manera que los padres no tienen necesidad de divertirlos o entretenerlos.*⁴⁰

El juego es la representación de diversos roles sociales y culturales de la comunidad. En el desarrollo del mismo los niños se socializan los saberes comunitarios mediante el intercambio de ideas y experiencias vividas. Por tanto, el juego ocupa un lugar importante en la educación de los niños.

En las comunidades choles el juego y el trabajo se desarrollan paralelamente. Ambas actividades son consideradas indispensables para todos los niños y permite desarrollar en los niños la habilidad para realizar ciertas actividades, a los doce años muchos de ellos ya son diestros en el manejo de diversos instrumentos de labranza: machete, hacha, pala, coa, azadón, entre otros. Las mujeres también desarrollan sus propias

³⁹ Melville J. Herskovits, **El Hombre y sus Obras**, p. 345.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 348.

habilidades en la realización del juego que escenifica tareas domésticas; “propias de la mujer”.

El niño chol al poseer la habilidad suficiente en el manejo de las herramientas de trabajo obtiene cierto grado de “autonomía” de los cuidados paternos, aspecto bastante importante dado que, esa “autonomía” se adquiere a partir del juego.

El juego es la actividad que antecede el trabajo (como actividad formal) en la vida cotidiana de la familia. Entre los habitantes de Río Grande el trabajo se conceptúa como un valor cultural. El hecho de fomentar el sentido del trabajo en los infantes no siempre se hace con la intención de responsabilizarlos para el sostenimiento de la familia, sino como regla establecida socialmente por la comunidad. No con sentido inmediato o a corto plazo, sino como contenido que educa al niño para estar en condiciones de responder los embates de la vida cuando llegue a la edad adulta y sobre todo para estar preparado para el matrimonio.

Es también verídico que la educación que reciben los niños desde su entorno familiar se hace con mayor grado de libertad, pero también hay normas que regulan el comportamiento y de cometer malas actitudes se recurren a los castigos corporales o a otras medidas coercitivas. Pues, hasta ahora no se tiene conocimiento de alguna sociedad en el mundo en la que la educación queda al libre albedrío de los niños. Cuando se habla de la libertad en la educación, se refiere sólo a una libertad limitada, ordenada y responsable.

2.2. El saber comunitario y su significado en la educación de los niños

En la primera parte del presente capítulo señalamos que la familia, entendida también como unidad mínima de organización social, es por definición el espacio en donde los niños adquieren cualidades importantes; hábitos, valores, pautas de comportamiento social e identidad cultural. Sin

embargo, vemos que la educación adquirida en la familia no es suficiente. Después de que los niños hayan logrado desarrollar el lenguaje, aún cuando éste sólo se manifiesta en el uso de palabras elementales, la interacción tiende a ampliarse hacia otras áreas importantes de la sociedad: los barrios, la iglesia, la escuela, etc., que les permite descubrir otras realidades con las cuales se deduce que los niños formulan nuevas hipótesis de su universo social y cultural.

En la comunidad de Río Grande hay temas que, por razones culturales, la familia no debe tratar en presencia de los menores como: las relaciones sexuales, la reproducción humana y la menstruación, temas que sólo encuentran respuestas en la interacción con personas mayores de la comunidad. En este sentido, la conversación que generalmente se prohíbe tratar en el medio familiar se transforma en un contenido de diálogo en el espacio comunitario.

Las bromas que practican los adultos, aparentemente soeces, son también recursos importantes que coadyuvan a los niños acceder al complejo universo de lo desconocido. Aquí es donde se refleja la gran sensibilidad de las personas adultas para con los niños, puesto que ellos comparten sin reserva alguno los conocimientos comunitarios considerados como un bien social y cultural de la comunidad.

No solamente las bromas son los únicos recursos que permiten la comprensión plena de los temas prohibidos en la familia. También los cuentos, los mitos y las leyendas indígenas que narran las personas adultas en su tiempo libre están cargados de significados que pretenden explicar los temas que ignoran los niños. Estos temas de conversación van ligados a la enseñanza de los valores morales y éticos de la comunidad. Es decir, incluyen contenidos de tradición oral que tienen que ver principalmente con la manera de conducirse en la sociedad indígena. Hace alusión, por otra parte, de los castigos que se hacen acreedores a las personas que infringen adrede las normas del buen proceder.

Lo expresado anteriormente, equivale a decir que en los procesos de socialización del saber comunitario no únicamente participan las personas más cercanas a los niños, sino que las personas ajenas al ámbito familiar pasan a ocupar un lugar importante en dichos procesos. Los habitantes de la comunidad vuelven tan común los temas que permanecen ocultos en la familia durante la etapa infantil del niño. De no ser ellos quienes socializan los conocimientos los niños nunca tendrían una educación completa.

Entre la familia y la comunidad hay una correlación de responsabilidades para llevar a cabo la educación. Ésta no es privativa de nadie, es un bien social. Por lo tanto, es necesario poner a disposición de los niños esos bienes culturales. El conocimiento adquiere mayor valor cuando es más compartido y transmitido sin reserva hacia los niños, corroborando con ello lo que apunta Marcela Tovar cuando dice: *El conocimiento es más valioso cuanto más compartido por todos los que integran la comunidad; la apropiación individual es valorada cuando vierta los beneficios de su aprendizaje sobre la comunidad.*⁴¹

Precisamente, el propósito de la comunidad no solamente estriba en conceder a los niños el acceso al saber, también en desarrollar en ellos la conciencia de la identidad y el sentido de pertenencia a una comunidad lingüístico-cultural. En concordancia con este planteamiento, Villoro señala:

*Nuestras vidas carecen de sentido si se rompe toda relación con una comunidad de otros hombres en que podamos reconocernos. La necesidad de pertenencia y reconocimiento se satisface de varias formas en comunidades cercanas a nuestras vidas: la familia, los grupos locales, la aldea, la escuela, la empresa, el barrio.*⁴²

El reconocimiento y el sentido de pertenencia constituyen la base principal de la cohesión social dentro de una comunidad indígena. Por ejemplo, cuando algunas personas de la comunidad de Río Grande se van

⁴¹ Marcela Tovar Gómez, **Identidad Indígena, Nacionalidad y Educación. La Racionalidad Pedagógica y Política de la Propuesta Educativa del Pueblo Maya Q'eqchi' de Guatemala**, p. 42.

⁴² Luis Villoro, **Estado Plural, Pluralidad de Culturas**, p. 36.

a vivir temporalmente a otro pueblo a su regreso ya no son bien recibidos por sus congéneres, si durante el tiempo que estuvieron ausentes dejaron de tener colaboración económica con la comunidad.

La escuela es parte de la comunidad. En ella los niños comparten inquietudes y se identifican entre sí al integrarlos en el desarrollo de las actividades escolares. Y fuera de las actividades escolares, hay una relación estrecha con todos los habitantes de la comunidad, ya que el edificio escolar muchas veces se ocupa para reuniones en las cuales se tratan asuntos relevantes de la comunidad.

La relación con otros pueblos también aporta elementos valiosos en la vida social y cultural de la comunidad. Río Grande, por su ubicación geográfica y por otros factores importantes, es una comunidad que mantiene relaciones amistosas con personas de otros pueblos y comunidades aledañas. Últimamente ha pasado a ser sede de encuentros deportivos, políticos y religiosos también han llegado investigadores extranjeros y nacionales a estudiar la lengua y la cultura de la comunidad, así como las personas dedicadas al comercio ambulante.

De lo mencionado hasta aquí, se puede decir que en esta comunidad el proceso de socialización de los saberes y conocimientos comunitarios tiene lugar en la escuela, el hogar y el trabajo, y por cuanto esta forma es como la sociedad cumple la importante función de socializar los valores culturales a las nuevas generaciones.

2.3. El chol como lengua de comunicación

En los apartados anteriores de este trabajo se hizo breve mención al idioma de comunicación entre los habitantes de la comunidad de Río Grande: el chol. El chol tiene tres variantes dialectales importantes y se hablan en los municipios de: Tila, Tumbalá y Sabanilla, Chiapas, a

excepción de Salto de Agua en donde se percibe la presencia de las distintas variantes lingüísticas (Tila y Tumbalá).

Dichas variantes no representan, entre los choles, dificultad alguna para entablar una conversación, dado que el cambio en el tono y el uso de algunos vocablos diferentes en la expresión es mínimo, razón por la cual pasa inadvertida la diferencia en el proceso de comunicación. Por tanto, no tienen implicación alguna para establecer una comunicación estrecha entre las comunidades indígenas de la etnia chol.

El chol forma parte de las lenguas nativas más importantes que aún se habla en el Estado de Chiapas, de acuerdo con el número de hablantes que tiene ocupa el tercer lugar en la entidad. Siendo esto así, el chol es la lengua con la que los niños se comunican en el ámbito familiar y en las relaciones interpersonales que tienen lugar en la iglesia, la escuela y en las reuniones de carácter sociocultural.

La subordinación lingüística puesta en práctica en otros tiempos sigue teniendo impacto en la vida social de los pueblos indígenas. El chol se le considera un simple “dialecto”, de poco prestigio social para la sociedad mestiza. De dos décadas para acá, la discriminación hacia la lengua chol era mayor que en la actualidad. A los niños se les prohibía practicar su lengua en los centros educativos (primaria, secundaria y bachillerato) y en otros espacios como la calle, la iglesia, los comercios pequeños, etc., como si el acto de comunicarse en una lengua que no sea el español debiera ser interpretado un pecado. Se decía que para lograr el progreso económico, social y cultural de las comunidades había que aprender forzosamente el español y a cambio de ello abandonar el chol.

La relación lingüística sigue siendo asimétrica y no ha desaparecido totalmente la política de la uniformidad lingüística y cultural que se impulsó en otras épocas de la historia de México. Este proyecto impactó de alguna manera en la conciencia colectiva de la sociedad indígena. Ejemplo de ello es que algunos padres se oponen a la filosofía y práctica de la educación bilingüe. Ellos dicen que la escuela no tiene por qué fomentar la

lecto-escritura de la lengua vernácula de los alumnos. Pues, según los padres de familia, lo más importante en estos tiempos es que a los niños se les enseñe a hablar y a escribir el español como segunda lengua, a fin de permitir el acceso de las comunidades al bienestar material y económico.⁴³

Ciertos padres de familia de la comunidad de Río Grande comparten la idea de la castellanización de los niños desde la escuela, oponiéndose de esta manera a la enseñanza bilingüe. Con tal postura, queda claro que las escuelas indígenas no son consideradas como un espacio donde es posible propiciar el desarrollo de las capacidades lingüísticas de los niños indígenas tanto en español como en chol. Por una interpretación equivocada, han querido ver a las escuelas bilingües como instituciones que se dedican únicamente a enseñar a leer y a escribir la lengua indígena, sin considerar el español. A ello se debe el descontento. Unos padres comentan que cuando los niños terminan su educación primaria en una escuela bilingüe, generalmente no son capaces de comunicarse en español lo cual hace evidente su retraso. En consecuencia, enfrentan múltiples dificultades al ingresar a la secundaria.⁴⁴

Otra situación observada con frecuencia en el devenir de la lengua de los indígenas de Río Grande, es el incesante proceso de españolización del chol que se deriva de la aculturación chol-kaxlañ.⁴⁵ Se manifiesta cuando los choles se saludan. Por ejemplo para decir: “Buenos días, buenas tardes o buenas noches” según sea el caso; antes se utilizaban los vocablos; “*tyatyey*, *kijts’iñal* o *kuskuñal*”⁴⁶ que no son traducibles a la forma de cómo se expresa los saludos en español.

⁴³ Reconstrucción de la entrevista realizada en la comunidad.

⁴⁴ Reconstrucción de la entrevista realizada a padres de familia.

⁴⁵ El término *kaxlañ* significa mestizo o ladino.

⁴⁶ Son términos que empleaban anteriormente los habitantes de la comunidad de Río Grande para saludarse y tienen uso invariable si es día, tarde o noche. *Tyatyey* y *kijts’iñal*, significan lo mismo: mi hermano y, *kuskuñal*, quiere decir mi mayor. En la actualidad, palabras enunciadas son empleadas ocasionalmente en situaciones comunicativas de los moradores del lugar.

Actualmente, mientras los jóvenes acostumbran saludarse en español, los más veteranos de la comunidad sólo ocasionalmente practican el saludo en chol y aunque esto parezca injustificable el caso es que el chol ha ido perdiendo funcionalidad en la vida diaria de los indígenas debido al proceso de diglosia.

Asimismo, cada día es más común el empleo de palabras del español en el contexto lingüístico de los choles, fenómeno que suele suceder con más frecuencia en relación con los nombres de objetos o cosas comunes introducidas durante la conquista:

CHOL	ESPAÑOL
Arus	Arroz
aryeru	arriero
asukal	azúcar
erañ, ermañ	hermano
kajpej	café
karo	carro
kaxa	caja
komare	comadre
machit	machete
wersa	fuerza
ankese	aunque

Hay alrededor de unas cuarenta palabras, incluidas las del cuadro, su uso ya es común en el quehacer diario de los choles. Muchas de ellas conservan los sonidos iniciales y finales y algunas sólo remiten a su raíz hispana. En el Estado de Chiapas, el proyecto denominado: “Diseño y Elaboración de Gramáticas y Diccionarios en Lenguas Indígenas”, ha

logrado elaborar el Ña'alty'añ Ch'ol y Säklaji'b Ty'añ Ch'ol⁴⁷ (Gramática y Diccionario en Lengua Chol), con la participación de los profesores indígenas provenientes principalmente de los municipios de Tila, Salto de Agua, Tumbalá y Sabanilla, Chiapas. Dichos materiales ya fueron distribuidos en las escuelas, recientemente.

En dichos documentos aparecen 29 grafías, cada una de ellas se acerca al sonido de la lengua de referencia. Cabe recordar que en años anteriores, existieron otros alfabetos de la lengua chol, como el empleado en el Diccionario elaborado por el señor Henry Willbur Aully, cuyo ejemplar puede ser consultado en la biblioteca del Colegio de México (COLMEX).

La primera Biblia traducida en chol está basada en el diccionario de Aully y hoy los seguidores (evangélicos) hacen uso permanente de este material para la evangelización. En realidad, nadie más que ellos han llegado a ser lectores experimentados de la lengua indígena, particularmente de la lengua chol y no se duda de su grado de competencia en cuanto al sistema de escritura. Es la cara contraria de la educación indígena, aún cuando el alfabeto chol fue sistematizado por los ingleses utilizando las grafías propias del español.

Sin embargo, la Biblia no es el único libro que se ha traducido en la lengua chol. También existen cantos religiosos. Es una muestra que los estadounidenses han logrado tener éxito con su proyecto de evangelización a las comunidades. Otra característica importante es que los misioneros ingleses dominan el chol. Se comunican sin ninguna dificultad para difundir las ideas religiosas. Por lo tanto, el dominio de la lengua en el proceso de evangelización ha jugado un papel fundamental.

En Tumbalá, Chiapas, la tarea de la evangelización proliferó demasiado no así en Salto de Agua y Sabanilla que son pueblos cercanos

⁴⁷ Como se puede observar, entre las letras de que se compone la palabra chol está colocado un signo llamado apóstrofe (') y es utilizado frecuentemente por los lingüistas en sus múltiples escritos, debido a que altera el sentido y el significado de la palabra preferiré omitir el uso del mismo, puesto que se cree que el origen etimológico de la palabra chol proviene del maíz.

entre sí, ya que en Tumbalá es el lugar donde el señor Henry Willbur Aully donde permaneció por muchos años desempeñando la labor pastoral.

El trabajo del señor Henry ha tenido impacto en materia religiosa. Sin embargo, vemos cómo su labor trascendió en la lecto-escritura de la lengua indígena entre los seguidores del protestantismo de la zona Norte de Chiapas. En mi opinión hace falta que los docentes indígenas recuperemos este gran ejemplo y lo apliquemos en el desarrollo de nuestra práctica, con un matiz meramente pedagógico y laico. La labor pastoral del señor Henry, muestra que lo más importante es que se logre la alfabetización en lengua indígena, pero que ésta tenga aplicación en la vida diaria de los niños. La lecto-escritura en lengua chol debe desarrollarse junto con el español, a fin de que la educación indígena, además de ser intercultural, ofrezca un bilingüismo coordinado.

CAPÍTULO 3

El currículo escolar y las expectativas educativas de los indígenas de la etnia chol

3.1. Currículum y educación intercultural

Este capítulo trata del currículum en el cual se sustenta la práctica escolar. Para que el profesor pueda dar pautas y generar conocimientos significativos en el aula se requiere de la adecuada interpretación de la acepción conceptual del currículum. César Coll dice que *el currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas.*⁴⁸

Por otra parte, el currículum se concibe como:

*El marco de referencia que debe considerar el maestro para planificar la enseñanza. Los contenidos que contempla el currículum son: qué enseñar (contenidos y objetivos), cuándo enseñar (orden y secuencia de los contenidos), cómo enseñar (estructuración de las actividades de enseñanza), y qué, cómo y cuándo evaluar. Por ello para planificar la actividad docente se hace necesario que los maestros conozcan los documentos oficiales en donde plantea el enfoque de las asignaturas de los planes y programas reformulados en 1993, la secuencia temática, el avance programático, los libros del maestro por grado y materia y otros apoyos didácticos, entre ellos los ficheros.*⁴⁹

El siguiente texto que presenta Coll, es una síntesis en donde podemos identificar cuatro aspectos relevantes que engloba el currículum escolar⁵⁰;

⁴⁸ César Coll, **Psicología y Currículum**, p. 21.

⁴⁹ SEP-CONAFE, **Guía del Maestro Multigrado**, p. 65.

⁵⁰ Coll, **Psicología y Currículum**, p. 30.

1º Qué enseñar (contenidos: la experiencia culturalmente organizada y se toma, por lo tanto, en su más amplia acepción: conceptos, sistemas explicativos, normas, destrezas, valores, etc.) y los objetivos (procesos de crecimiento personal).

2º Cuándo enseñar (ordenar, secuenciar contenidos y objetivos).

3º Cómo enseñar (manera de estructurar las actividades de enseñanza aprendizaje en las que van a participar los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos).

4º Qué, cómo y cuándo evaluar. La evaluación es un elemento indispensable para asegurarse que la acción pedagógica responde adecuadamente a las mismas (de ser posible corregir).

En los textos citados muestra que el docente puede realizar ciertas actividades orientadas al mejoramiento del aprendizaje de los niños; definición de metas, propósitos, revisión y análisis de la pertinencia de los contenidos educativos, selección de estrategias didácticas por emplear y fijar el tiempo que se le debe destinar a cada temática de estudio.

Un elemento importante para alcanzar el mejoramiento de la práctica educativa es la evaluación porque ayuda a identificar avances y deficiencias de la práctica escolar, lo cual ayuda al profesor a reorientar las acciones pedagógicas. Por tanto, el profesor debe poseer un conocimiento amplio acerca la utilidad de la evaluación para comprender la dinámica de la enseñanza y del aprendizaje. Una adecuada evaluación nos permite conocer los resultados de la práctica escolar y ayuda al docente a tomar decisiones acertadas para superar deficiencias y corregir errores. Es posible lograrlo siempre y cuando el profesor sea capaz de reconocer que es necesaria la innovación de la práctica, y asumir con responsabilidad que la escuela demanda un cambio profundo.

Entender el currículum como un marco de referencia, otorga cierta autonomía al maestro en la toma de decisiones educativas para alcanzar la concreción de los propósitos definidos en el plan y programas de estudio.

En diversos textos de la teoría curricular, encontramos que el currículum escolar se ha considerado como un conjunto de ideas, propósitos, contenido y evaluación que derivan de la sistematización de la cultura. La selección de los contenidos curriculares ha sido polemizada

desde la posición de la sociología crítica. Cuando se dice que el currículum escolar contempla las formas de vida de la sociedad, Bonafé plantea las siguientes preguntas:

¿De quién es esa cultura y a quién sirve? El conocimiento que se produce y se reproduce en la escuela, y que se considera socialmente legítimo, es un conocimiento ideologizado, desigualmente distribuido, cuyo procesamiento en la escuela sirve a intereses culturales y económicos hegemónicos.⁵¹

Cuando se hace referencia a la educación indígena está por demás preguntarse de quién es esa cultura. No ha existido un currículo que haya emergido de los pueblos indígenas. Sabemos sobradamente que la adherencia del subsistema de educación indígena al esquema educativo nacional es casi total. Se ha promovido una educación nacionalista que concibe una cultura ideal para un México diverso. Pero desde una postura ideológica y política es posible transformar los contenidos curriculares siempre y cuando que el profesor alcance a comprender la dimensión de su práctica pedagógica.

Evidentemente, en la mayoría de las escuelas no ha cambiado sustancialmente la práctica pedagógica. El profesor ha asumido una postura reacia que imposibilita la transformación del quehacer educativo. Ante esa incertidumbre que vive actualmente la escuela, Bonafé propone la autonomía profesional lo cual implica asumir una actitud más seria y comprometida; implica formar una visión competente hacia la educación. Por eso se requiere;

Un profesor competente para actuar en forma autónoma a un doble nivel: el de la producción y el del consumo de material curricular. El primer nivel se refiere a la capacidad de los profesores para intervenir en el proceso de decisiones sobre el modo en que el currículo básico se concreta en artefactos o herramientas para la actividad en las aulas.

⁵¹ Jaume Martínez Bonafé, **Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI**, p. 51.

En cuanto al nivel de consumo del material curricular, lo que la autonomía profesional debe significar aquí es la capacidad de los profesores para seleccionar, organizar, corregir, modificar, adaptar, sustituir, aumentar, mejorar y criticar el material que la industria de la publicación de materiales pone a su disposición.⁵²

Bonafé reconoce que el profesorado tiene la posibilidad de intervenir en la toma de decisiones autónomas desde el espacio escolar. La autonomía del profesor está orientada a encontrar un mecanismo apropiado de articulación de los contenidos escolares hacia las necesidades que presenten los alumnos en su aprendizaje. Es importante enfatizar que para que pueda darse una articulación entre el currículum y la realidad social de los alumnos se debe partir necesariamente del análisis y la reflexión de la práctica pedagógica.

No obstante que la vida escolar está impregnada de una serie de acontecimientos sociales que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje en los cuales se conjugan el currículum explícito, el oculto y el informal. Anteriormente, se reconocía únicamente estos tres tipos de currículum, que convergen en los centros educativos. Martínez Bonafé, por su parte, agrega uno más: el *currículo nulo* (posiblemente este currículum es la variante del currículum oculto) que es aquel que, por razones de índole cultural, no puede ser tratado libremente como tema estudio en el aula. Por ejemplo, en algunas culturas se le prohíbe al maestro hablar del tema de la sexualidad en el aula.

El currículo oculto y el nulo afectan el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Podemos decir que el primero, es aquel que se produce de manera inconsciente en los actores educativos (también puede ser un suceso originado desde el exterior), cuya implicación puede ser positiva o negativa, según sea el caso. Por ejemplo un gesto agradable o desagradable del maestro puede cambiar el ánimo de los alumnos. Freire

⁵² *Ibid*, p. 45 (el subrayado es mío)

considera que el currículo oculto tiene la misma extensión que el explícito. Por ello, dice al respecto:

Al referirme al currículo oculto, estoy tomándolo con la misma amplitud con que entendemos el currículo explícito. No reducimos, por eso mismo, su comprensión, la del currículo explícito, a una mera relación de contenidos programáticos. En verdad la comprensión del currículo abarca la vida misma de la escuela, lo que en ella se hace o no se hace, las relaciones entre todos y todas las que hacen la escuela. Abarca la fuerza de la ideología y su representación no sólo en cuanto ideas sino como práctica concreta. En el currículo oculto el 'discurso del cuerpo', las facciones del rostro, los gestos, son más fuertes que la oralidad.⁵³

Como se puede apreciar en la versión de Freire el proceso de enseñanza aprendizaje no sólo se encuentra mediado por los contenidos curriculares nacionales. Las acciones se entrelazan a lo largo del desarrollo del proceso pedagógico y pueden ser calificadas como buenas o malas. Según la forma de cómo se producen tales acciones. En ese sentido, aún cuando el proyecto educativo propone alcanzar propósitos que están dirigidos a desarrollar la capacidad intelectual de los niños, en la realidad se imponen otros factores.

Así, una cosa es el plan curricular y otra es la realidad del educando. La explicación que se le dé a este fenómeno se debe a que la teoría ha sido pensada desde una visión social diferente a la realidad de los niños indígenas del país. De ahí que el profesor requiere de un conocimiento más profundo para la innovación permanente de su práctica pedagógica en función del medio social de los alumnos.

Otro factor que es poco favorable para la escuela indígena es que la lengua escrita no es parte de la cotidianidad de las comunidades indígenas y los programas surgen de un contexto distinto donde la lengua de comunicación es el español. Además, los programas de estudio se desprenden de una cultura social donde la lengua escrita tiene un uso permanente. Para una zona urbana la lengua escrita tiene un valor

⁵³ Paulo Freire, **La Educación en la Ciudad**, pp. 145-46.

diferente que para la zona indígena en ese hecho. No solamente existe un problema en cuanto a la falta de relación de ciertos contenidos curriculares en las escuelas indígenas, sino que hay toda una visión cultural muy distinta que se impone en los niños indígenas. Margarita Gómez Palacio señala que:

El desarrollo del sujeto está condicionado por el significado de la cultura, es decir, está mediatizado social y culturalmente. Los efectos de las diferencias culturales determinan en gran medida la construcción y contenido de los esquemas de conocimiento a partir de los cuales el sujeto orienta la actividad comprensiva.⁵⁴

La cultura influye decisivamente en la conducta del hombre. Esta situación se manifiesta a diario en las actitudes, los valores y en el comportamiento de los seres humanos. La cultura es el espacio que condiciona el desarrollo físico y cognoscitivo de los sujetos. Atribuirle legitimidad a las diferencias culturales implica reconocer que cada individuo se desarrolla física e intelectualmente diferente. Los niños en su convivencia con los adultos construyen su propio esquema de pensamiento según los valores de la sociedad a la que pertenecen. Pero la noción de las diferencias culturales se va perdiendo en el ámbito escolar al imponerles a los niños una misma actividad.

Generalmente, la escuela se preocupa más en cubrir la totalidad de los temas que están contemplados en el Plan y los Programas de estudio. Es decir, tiende a dárseles mayor importancia la cantidad de temas que se abordan durante un ciclo escolar que la calidad de aprendizaje que adquieren los niños. Los profesores tampoco han sido capaces de crear las condiciones para que puedan ejercer su “autonomía” en el desarrollo de su quehacer pedagógico, siguen sometidos a las normas establecidas por la Secretaría de Educación Pública. El maestro no puede acostumbrarse tan

⁵⁴Margarita Gómez Palacio, *et al.*, **La lectura en la escuela**, Biblioteca para la actualización del maestro, p. 25.

fácilmente al trabajo autónomo en la escuela por la manera de cómo fue formado durante su etapa estudiantil.

Ante el problema de aprendizaje que afrontan los niños es impostergable la necesidad de empezar a construir las bases sólidas que requieren las escuelas indígenas para su transformación. El docente puede reorientar sus actividades pedagógicas tomando en consideración las prioridades de los alumnos. Para esto es necesario encaminarse hacia búsqueda de la “autonomía” y sólo de esa manera puede tomar decisiones que resulten favorables. Probablemente, aquí el profesor tendría que construir un nuevo concepto de identidad profesional.

Por otro lado, la escuela sigue un proceso de reproducción en la realización de su función pedagógica. El maestro representa una autoridad importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La figura de autoridad del profesor se manifiesta de diversas maneras: desde el lugar que ocupa en el salón de clases (siempre adelante) hasta la manera de dar instrucciones a los alumnos.

Los alumnos, por su parte, están obligados a desarrollar las actividades que se les pide, aún cuando dichas actividades carezcan de significado para los aprendices. La creatividad de los alumnos quedan al margen de la práctica educativa y los resultados que se obtienen durante el año escolar están limitados a la memorización y a la repetición parcial de los temas abordados.

De continuar con la misma dinámica de trabajo, la escuela está cada vez más lejos de poder ofrecer una práctica pedagógica que satisfaga plenamente las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Para que la escuela pueda aspirar mejores resultados hace falta la vinculación de los contenidos curriculares con las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Las acciones de recuperación y resignificación del espacio escolar mediante trabajos compartidos, podrían transformar significativamente la tarea de los docentes. Finalmente, los profesores son los que tienen la

oportunidad de redefinir los criterios pedagógicos más adecuados para la innovación de la práctica pedagógica.

El paso de la educación familiar a una educación “formal” representa, por lo regular, una transición caótica y confusa cuando la escuela no toma en consideración las características particulares de cada contexto. Los niños al pasar a formar parte de la escuela traen de su medio social y cultural un sistema de aprendizaje propio fundado en la libertad de acción. En el aula no se tiene la misma posibilidad. Todas las actividades están controladas. De este modo, el esquema intelectual del niño indio sufre un proceso de alteración. Hay que considerar que el saber se construye mediante la participación de todos. En una comunidad indígena los conocimientos culturales son compartidos.

3.2. El currículo escolar y sus implicaciones en el desarrollo intelectual de los niños indígenas

Según resultados obtenidos en el proceso de recopilación de información, los alumnos de cuarto grado de la escuela primaria “*Sor Juana Inés de la Cruz*” enfrentan serias deficiencias en el aprendizaje. Las razones son varias. En primer lugar, los niños no asimilaban con propiedad los contenidos educativos desde el principio, debido a que muy pocos consiguen hacer uso del lenguaje escrito al concluir el periodo escolar y los alumnos que, aparentemente, adquirieron esa habilidad no comprenden fácilmente el contenido del texto.

La falta de habilidad de los alumnos en la comprensión del texto escrito repercute en el estudio de las asignaturas al transitar de un grado escolar a otro. Hasta el momento, vemos que la escuela no ha encontrado las estrategias didácticas más apropiadas para que los alumnos superen el problema de la comprensión lectora porque el principal medio de

comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje es el español, una lengua ajena al idioma de los alumnos.

No considerar la lengua de los alumnos como un factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje significa alejar todas las posibilidades que pueden dar espacios para la transformación de la práctica pedagógica. Hay que tener presente que los niños de la comunidad de Río Grande no hablan el castellano porque la lengua predominante en el seno familiar es el chol (excepto los hijos de los profesores bilingües). A pesar de ello, la mayoría de los materiales educativos como los libros de texto gratuitos vienen escritos en castellano. En ese tenor, la enseñanza del español resulta complicada para los alumnos. Por eso, al no utilizar estrategias didácticas que permitan la enseñanza apropiada tanto del chol como de la segunda lengua, en este caso el español, no hay una asimilación auténtica de ambas lenguas en los alumnos al terminar la educación primaria.

Es común observar en el aula que, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, no se emplea suficiente material didáctico que facilite la comprensión de los niños. En algunos grupos, el uso de materiales didácticos es indispensable si tomamos en consideración el nivel de desarrollo cognoscitivo de los alumnos. Como en el caso de los alumnos de cuarto grado, grupo en donde se realizó el estudio, son alumnos que se encuentran entre los 8 y 13 años de edad, lo cual es un periodo en el que algunos niños todavía se basan en objetos tangibles para explicar su universo social⁵⁵. Esto indica que los recursos didácticos adquieren relevancia para el óptimo desarrollo de cualquier temática de estudio en virtud que facilita la comprensión de los niños.

Entrevistados por separado el jefe de zonas y el director de la escuela primaria, coincidieron en sus afirmaciones que en el primer ciclo de educación primaria (primero y segundo grados), es un ciclo donde hay que

⁵⁵ Según datos de la estadística básica proporcionada por la Dirección de la Escuela Primaria en donde se desarrolló el trabajo de tesis.

procurar que los alumnos logren cuajar los conocimientos básicos para que no tengan dificultad alguna en asimilar los temas de las distintas asignaturas en los siguientes ciclos de enseñanza primaria. Hasta ahora se observa que los alumnos no logran adquirir los conocimientos necesarios que se requieren para cursar los siguientes grados.

Un elemento relevante que recae en todas las actividades pedagógicas es la evaluación. Por lo que es de suma importancia contar con instrumentos de evaluación más adecuados para conocer los resultados del quehacer docente. Es pertinente iniciar con la revisión de los instrumentos empleados en las escuelas para valorar su viabilidad y su grado de objetividad. Al parecer, la evaluación no ha servido para reorientar las acciones pedagógicas. Se ha utilizado erradamente para medir qué tanto el alumno logró memorizar una serie de datos y hechos aislados. Este es un error que sigue latente en muchas escuelas. El problema se concentra principalmente en el desarrollo de la lecto-escritura y en la enseñanza de las operaciones básicas.

Los niños de cuarto grado de educación primaria enfrentan una crisis seria en cuanto a la lectura. Por lo regular, los niños en este grado conciben a la lectura como algo tedioso. No llegan a conectarse con el material escrito cuando intentan leer. Hay una crisis de comprensión por falta de relación entre el lector y el lenguaje escrito y por consecuencia no hay producción ni acceso a nuevos conocimientos. Margarita Gómez Palacio, dice al respecto:

Concebimos a la lectura como la relación que se establece entre el lector y el texto, una relación de significado, y a la comprensión lectora como la construcción del significado particular que realiza el lector, y que de este modo constituye una nueva adquisición cognoscitiva.⁵⁶

Si la lectura significa un proceso de construcción de significado, la escuela todavía le queda de tarea buscar las mejores alternativas

⁵⁶ Margarita Gómez Palacio, *et al.*, *op cit.*, p. 24.

pedagógicas para despertar el interés de los niños desde el primer grado. El deseo por la lectura se debe iniciar con el uso de los textos elaborados en la lengua materna del niño para no matar su curiosidad de aprendizaje y hasta más adelante inducirlo a la lectura del texto elaborado en español. El objetivo es que encuentren el sentido y el placer por la lectura en ambas lenguas.

La reforma educativa trajo como consecuencia de promover la actualización docente en todos los estados del país, cuyo propósito es proporcionarles a los profesores nuevos elementos didácticos y pedagógicos que incidan en el mejoramiento de la calidad educativa de los alumnos. La intención es dar un paso decisivo hacia la transformación de la práctica educativa. A más de una década de haberse llevado a cabo la reforma, los propósitos planteados en el Plan y Programas de estudio no han tenido cabal concreción en la práctica escolar como se había pensado en un principio. Entre los factores que no han permitido alcanzar el planteamiento inicial de dicha reforma está la “sobre valoración de la experiencia docente” o en la creencia de que, únicamente, “la práctica hace al maestro”, lo cual ubica al profesor en una posición vertical en el desempeño de su práctica cotidiana. Esta crisis pedagógica se refleja en muchas escuelas, particularmente en la escuela primaria bilingüe “Sor Juana Inés de la Cruz” donde las actividades escolares se desarrollan con métodos de enseñanza poco congruentes con el discurso pedagógico actual. A los alumnos se les solicita que aprendan a identificar las vocales y posteriormente a formar sílabas y palabras mediante una serie de ejercicios mecanizados.

Después de haber pasado por la identificación de las letras con las que se forman las palabras, los niños entran en una etapa de “indagación de significados” para lo cual los alumnos recurren, por instrucciones del profesor, al diccionario básico del español al estilo propio de la enseñanza anterior a la reforma. Con esta didáctica resulta poco factible para que los alumnos logren construir y reconstruir los significados en virtud que el

diccionario en español define palabras que no está al alcance del lenguaje de los mismos. En consecuencia, es imposible que los alumnos logren desarrollar el sentido y gusto por la lectura. Como señala Margarita Gómez Palacio en su obra:

La escuela pone énfasis en el conocimiento técnico o la mecánica de la lectura, olvidando que ésta implica una comunicación entre el lector y el autor del texto y hace caso omiso de los intereses del niño, al predeterminar los contenidos, los ejercicios y las secuencias.⁵⁷

Es común que al inicio de cada periodo escolar la escuela primaria se propone como meta lograr que todos, o por lo menos la mayoría, de los alumnos de primer grado salgan leyendo al concluir el periodo escolar. Por lo tanto, cada profesor se ve seriamente comprometido con el grupo y para no quedarse mal ante los padres de familia recurre a los métodos de enseñanza que estimulan la memorización y la repetición mecánica de las palabras. Esta práctica es la continuidad de un modelo de enseñanza que se ha considerado como obsoleto frente al nuevo ideario de la educación que sustenta la práctica docente de nuestro tiempo.

La escritura y la lectura son dos factores inseparables de la lengua escrita que implican procesos de adquisición de cualidades importantes en los alumnos; sujetar el lápiz o la pluma para trazar las letras con las cuales se escriben las palabras y, a su vez, lograr que reconozcan las letras o las grafías de la lengua. Por lo que es necesario pensar en el diseño de estrategias didácticas adecuado para la enseñanza del español, a fin de facilitar los procesos de interpretación de los significados que son una condición necesaria en la formación de alumnos reflexivos, críticos y analíticos.

A parte de la materia de español, la asignatura de matemáticas forma parte de las materias básicas dentro de la currícula actual de educación primaria. Para su enseñanza se ha intentado recuperar los elementos socioculturales del contexto comunitario para que los alumnos

⁵⁷ *Ibid.*, p. 15.

adquieran un conocimiento significativo, productivo y útil. Pero tampoco ha sido tarea fácil encauzar una didáctica apropiada en el aula para cumplir con el propósito de estudio, como ya se mencionó anteriormente, el principal obstáculo es que todavía hay profesores que sostienen una posición lineal que no admite la sistematización, revisión y análisis permanente de su práctica educativa.

Aplicar racional y adecuadamente las matemáticas en la vida cotidiana es uno de los ideales del Plan y Programas de estudio de educación primaria. Los padres de familia también consideran fundamental a que sus hijos aprendan a sumar, restar, multiplicar y dividir bien, pero eso no es todo, también es de suma importancia para ellos enseñarles a los niños a hablar el *kaxlañ ty'añ*, es decir el español, tanto oral como escrito. Porque sólo sabiendo realizar cualquiera de las operaciones anteriores y sabiendo hablar la lengua del ladino es posible evitar el robo y la manipulación. De esta forma el aprendizaje escolar, sirve de contrapeso a las formas de explotación existente.

Una vez que el niño logre adquirir el dominio y la habilidad en el manejo de las dos áreas del conocimiento consideradas como básicas, los alumnos mostrarán mayor competencia en la resolución de problemas matemáticos más complejos que contemplan los programas de estudio en los dos últimos ciclos de educación primaria (de 3º a 6º grados). Lo mismo se pretende lograr con la enseñanza del español.

La escuela que le apuesta alcanzar resultados eficientes en el aprendizaje escolar, implica empezar a encaminar a los alumnos hacia la formación de una visión autónoma e independiente en los procesos pedagógicos. Pero por otro lado, los alumnos podrían recuperar fácilmente el sentido de la colectividad que es un rasgo característico de las legendarias formas de vida de los pueblos indios. De esta manera, el docente –puntualizaba la profesora de cuarto grado-, *se puede convertir en un monitor que observa y coordina los trabajos de los alumnos a lo largo del*

proceso de enseñanza-aprendizaje,⁵⁸ pero reconoce que dicho propósito no se ha logrado en virtud de no existir las condiciones propicias para una enseñanza adecuada de la lectura, la escritura y el aprendizaje de las matemáticas. Para que se dé un proceso de enseñanza y aprendizaje satisfactorios se necesita superar múltiples obstáculos que imperan todavía en el quehacer pedagógico. Uno de ellos es el problema de la formación docente que implica todo un proceso de transformación de la identidad profesional del docente y, a su vez, ser capaz de construir un esquema pedagógico propio para los niños indígenas. Se necesita, por tanto, superar la resistencia al cambio lo cual va más allá de la idea de ofrecer a los profesores el conjunto de conceptos teóricos y pedagógicos.

La mayoría de los docentes no acostumbran elaborar su plan diario de actividades. Sigue habiendo muy pocos profesores y profesoras que muestran interés en planear sus actividades a pesar de los cursos de actualización docente que se han desarrollado en la región, donde han recibido una serie de orientaciones pedagógicas de cómo mejorar la práctica educativa y la calidad de la enseñanza.

Para conocer el impacto de dichos cursos se entrevistó a los profesores de la escuela “Sor Juana Inés de La Cruz” y se encontró múltiples versiones en torno a ello. Unos dicen afirmativamente que los cursos no han servido de mucho, otros señalan que no han servido de nada y algunos opinan que les ha permitido modificar su práctica pedagógica. Se entrevisté de cómo cada profesor percibe los cursos que ha recibido, pero al parecer tiene mayor importancia la responsabilidad personal que cada docente asume durante el curso. Cuando se trata de un curso relacionado con la enseñanza de la lengua chol la dificultad aumenta en los profesores. La profesora que atendió a los alumnos de cuarto grado manifiesta;

El curso (...), como decíamos la vez pasada, es pérdida de tiempo y no nos sirve, porque imagínate un libro tal, un libro del programa, libro del

⁵⁸ Entrevista #2, p. 7

maestro, libro del niño, un montón de libros para sacar lo que es el plan de clase, ¡yo no puedo así! Lo que más usamos nosotros son los del comercial. Como quien dice ¡ya todo viene preparado para no quebrarnos la cabeza! Eso es lo que hemos hecho en nuestra enseñanza (sic).⁵⁹

La opinión vertida por la profesora nos muestra la manera de solucionar diversos problemas en el aula y se puede notar que un docente no siempre opta por una estrategia didáctica acorde al contexto sociocultural de los alumnos. El adquirir programa en los centros comerciales no es una práctica reciente. Sin embargo, esto significa asumir una postura pasiva en el desarrollo de la práctica escolar y la función del docente se reduce a la simple aplicación del contenido educativo, cuyo resultado sigue siendo poco satisfactorio para el alumno. Y, por otra parte, evidencia la poca disponibilidad habida por parte del profesor hacia la transformación real de su práctica educativa que hace que la enseñanza y aprendizaje se vuelva accesible. En realidad, un profesor asiste a los cursos de actualización por varios motivos y se puede resumir de la siguiente manera:

- a) Hay profesores que tienen el deseo de mejorar la práctica para garantizar resultados satisfactorios a sus alumnos y en sentido opuesto;
- b) Encontramos a profesores que ven como un requisito indispensable acudir a los cursos de actualización que programa la SEP sólo para acumular puntajes para la carrera magisterial.

Centrar nuestra mirada en la labor docente conlleva a la revisión crítica acerca del papel que ha jugado el profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, no se ha podido asumir hasta ahora una vocación profesional en el ámbito de la enseñanza. Por lo que, a partir del endeble resultado obtenido en la escuela, es necesario apelar a la

⁵⁹ Entrevista # 2, p. 9.

formación de un nuevo perfil docente en el medio indígena que recupere la responsabilidad y aplique los conocimientos pedagógicos que sustentan a la práctica educativa actual. Además de los aspectos ya señalados, se requiere también de la interpretación adecuada de la evaluación, la cual podría ser un elemento sustancial para reorientar la tarea docente, incluidos los materiales didácticos y libros de texto gratuitos.

A la evaluación, que es un componente esencial del proceso pedagógico, no se le ha dado hasta ahora un uso apropiado en el campo educativo. Al inicio de cada período escolar algunos docentes aplican examen de exploración con el objeto de conocer la relación que tienen los alumnos con algunos temas de estudio o asignaturas. Por lo regular, los alumnos son examinados con preguntas complicadas de contestar para el nivel en el que se encuentran. Por ejemplo a los niños que pasaron a tercer grado en la escuela primaria bilingüe “Sor Juana Inés de la Cruz” les hicieron la siguiente pregunta con tres respuestas posibles:

El refrán que dice: “Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente” ¿significa que?:

- a) Si nos descuidamos, nos puede ir mal
- b) El mar es muy peligroso
- c) Debemos aprender a nadar.

Aunque en la pregunta anterior se trata únicamente de subrayar la respuesta correcta, a los niños no les queda otra alternativa que adivinar cuál de las tres opciones es la respuesta correcta. Con este tipo de pruebas la mayoría de los niños reprueban. En la lengua de los pueblos indígenas los refranes castellanos no se emplean, por lo tanto, para los niños es un tema desconocido carente de significado alguno. La prueba no sólo no tiene relación con el medio social, sino que los alumnos poseen bajo nivel

de dominio del español que, para los alumnos de Río Grande, es una lengua casi desconocida por su poca relación al respecto.

La única forma de responder la pregunta similar a la prueba anterior es recurrir a la memorización de los conceptos, sin reflexionar ni comprender sus significados en la vida social. Parafraseando a Perkins, retener conocimientos no significa nada si no se comprenden y menos si no son aplicables en la vida cotidiana del sujeto.⁶⁰ Un conocimiento significativo es aquel que permite tomar decisiones y resolver situaciones concretas en la vida social del hombre. La intención no es desconocer la facultad retentiva del hombre, el objetivo es buscar el camino más adecuado que permita adiestrar la memoria para decodificar los conceptos.

Si la escuela tomara en consideración la gama de objetos con los que interactúan los niños, el conocimiento que la escuela ofrece podría ser más significativo para ellos en el primer ciclo escolar, al llegar al siguiente ciclo (3° y 4° grado) se lograría el planteamiento de la escuela inteligente que aboga Perkins y los alumnos no tendrán dificultad para continuar sus estudios en otros niveles de escolaridad.

Como vimos anteriormente, la necesidad de reorientar las acciones pedagógicas hacia un proceso horizontal es una cuestión impostergable, si el propósito es lograr en los alumnos un aprendizaje significativo. Que los temas que se aborden en el aula tengan relación con la realidad de los alumnos. De acuerdo con Celorio, citado por Ramos, los temas transversales⁶¹ tienen las características siguientes.

- a) *Cada caracterización pone el acento sobre cuestiones problemáticas de nuestras sociedades y de nuestros modelos de desarrollo: violación de derechos humanos, deterioro ecológico físicosocial, sexismo, racismo, discriminación, violencia estructural, subdesarrollo, etc.*
- b) *Todas las caracterizaciones impugnan un modelo global que se rechaza por ser insolidario y reproductor de injusticias sociales.*

⁶⁰ David Perkins, **La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente**, p. 19.

⁶¹ Rafael Yus Ramos, **Temas transversales: hacia una nueva escuela**, p. 16.

- c) *Pretende romper con las visiones dominantes, que no sólo son las transmitidas desde el poder, sino que las que acaban por justificar el etnocentrismo, el androcentrismo y la reproducción de injusticia y desigualdades.*
- d) *Expresar las necesidades de conseguir plenamente cooperativas y participativas, en las que el alumno se sienta implicado en su proceso de aprendizaje y donde el profesorado no sea un mero profesional, más o menos técnico y hábil en el manejo de destrezas de enseñanza sino un agente creador de currículum, intelectual y crítico.*

Celorio pretende reorientar la tarea escolar actual más allá de la memorización mecánica de textos y propone superar la crisis en la que la sociedad actual se encuentra atrapada que tiene que ver principalmente con la pérdida de valores, la subordinación y la segregación social imperante. Para cumplir este cometido implica para la escuela una doble misión; desarrollar contenidos escolares y al mismo tiempo llevar a cabo un proceso de concientización en la sociedad para revertir los efectos de la exclusión social.

La educación intercultural seguramente abre una enorme oportunidad a la sociedad actual para establecer un nuevo tipo de relación entre culturas y lenguas. Sin embargo, adjudicarle a la escuela toda la responsabilidad para llevar a cabo la gran tarea de transformar a una sociedad que se ha caracterizado como intolerante por siglos ante las diferencias lingüísticas y culturales puede ser engañoso.

Tras considerar que en México se requería de una educación sensible a la lengua y a la cultura de los pueblos indios, se dio paso a la creación del Subsistema de Educación Indígena para promover una enseñanza bilingüe. De esta manera se expande los servicios educativos hacia las comunidades indígenas más apartadas del país, pero sin poder lograr el desarrollo del bilingüismo ni el fortalecimiento de las culturas indígenas. En la región chol, por ejemplo, las escuelas primarias indígenas se encuentran permeadas por un conjunto de situaciones negativas que impide el óptimo desarrollo del bilingüismo. Si no se ha superado el

problema del bilingüismo tampoco existen suficientes motivos para pensar que más adelante se dé una educación intercultural.

En la escuela primaria bilingüe “Sor Juana Inés de la Cruz”, laboran siete profesores indígenas con diferentes grados de escolaridad y antigüedad de servicio en el campo de la docencia y no ha sido posible la concreción de un proyecto de enseñanza bilingüe. Las razones son diversas. Una de ellas es que la mayoría de los docentes no están alfabetizados en la lengua chol y por el otro lado, la lengua de comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje es el español. Al no existir un diálogo abierto mediante el uso de una lengua común, en este caso el chol, en la impartición de los conocimientos escolares, los niños tienen un espacio muy restringido para desenvolverse adecuadamente dentro del entorno escolar. En las escuelas indígenas el uso de la lengua materna no se debe entender como una tarea adicional a los programas educativos, sino que la lengua es un recurso indispensable para alcanzar resultados que satisfagan plenamente el aprendizaje escolar.

Ante los diversos factores favorables ya descritos, ampliar los espacios de formación docente que consideren fundamentalmente el tema de la diversidad lingüística y cultural es un asunto impostergable. La falta de comprensión lectora como un problema que persiste actualmente en los alumnos de la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, tiene que ver con la falta de uso de la lengua materna de los alumnos en la enseñanza de la lectura y de la escritura, la falta de materiales didácticos de apoyo y la escasa relación que tienen los contenidos escolares con el conocimiento previo de los alumnos.

Los seis años que dura la educación primaria el propósito central de la escuela descansa en dos áreas; la adquisición de la lecto-escritura y el desarrollo de las habilidades intelectuales para aprender a resolver las cuatro operaciones básicas (resta, suma, multiplicación y división). Por tal motivo, estos dos campos importantes del saber deben ser atendidos con especial cuidado por el docente en el ciclo escolar inicial. Sin embargo, las

estrategias adoptadas para la enseñanza de la lecto-escritura son las mismas que las que se utilizaron en décadas anteriores: repetición de las letras de cada palabra en el caso del español.

En cuanto a la forma de cómo se enseñan en nuestros días las matemáticas en la escuela indígena se sigue un procedimiento didáctico poco adecuado si consideramos los cambios habidos en la materia últimamente. Los alumnos recurren a las tablas de suma, resta, división y multiplicación para resolver las tareas que el maestro les deja. Se les pide que aprendan las tablas de multiplicación de la uno hasta la nueve mediante una serie de repeticiones y ejercicios hasta que les quede registrado en la memoria. Por lo tanto, el conocimiento matemático no se solidifica en los alumnos. Pronto se olvida lo mucho o lo poco que se memoriza en el aula.

Para lograr que los alumnos adquieran un conocimiento eficiente y eficaz hace falta un sistema de evaluación que dé seguimiento el aprendizaje escolar. Anualmente se reportan ante las instancias correspondientes datos que indican logros superiores alcanzados por cada escuela, pero en realidad los alumnos al ser promovido de un grado inferior a otro superior llevan arrastrando una serie de deficiencias que muchas veces no llegan a superar hasta terminar la primaria. Bajo estas consideraciones la evaluación juega un papel preponderante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hacer uso adecuado de los instrumentos de evaluación podría proveer a los profesores de los elementos necesarios para cualificar el aprendizaje de los alumnos.

3.3. La fragmentación del saber del niño con el currículo escolar

La escuela actual no ha hecho más que fragmentar el conocimiento de la niñez indígena al no haber una política congruente con el modelo de enseñanza que demandan los pueblos indígenas; una educación dentro del

marco de la diversidad lingüística y cultural que implica reconocer el valor de la lengua y los saberes comunitarios indígenas en el contexto escolar. Para que la enseñanza camine conforme a los propósitos de la educación intercultural, se requiere que la Secretaría de Educación Pública asuma un compromiso serio con las escuelas primarias actuales, que deberá verse reflejado en la ampliación de los espacios de formación docente en donde los profesores adquieran un vasto conocimiento de cómo canalizar los elementos culturales de los pueblos indígenas al ámbito escolar. Es una tarea compleja porque encierra una serie de acciones tendientes a la reconstrucción de un modelo de enseñanza en donde se requiere de profesionistas mejor formados para enfrentar los retos actuales. Para este efecto, se requiere de un proceso de transformación total de la dimensión escolar y no incurrir en el error de optar por la simple modificación de la práctica educativa.

Las deficiencias que enfrentan actualmente los alumnos de cuarto grado de educación primaria en la escuela indígena “Sor Juana Inés de la Cruz” mucho han influido los contenidos escolares y las estrategias didácticas que se han empleado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se ha visto que los alumnos tienden a confundirse con frecuencia cuando son inducidos por la escuela a manejar los signos matemáticos en la realización de las operaciones básicas. Este lenguaje matemático sólo sería significativo si el maestro logre descifrarlo y comunicarlo adecuadamente en la práctica para que los alumnos puedan apropiarse de las actividades que se desarrollan cotidianamente en la escuela.

Por ello, los temas que se traten en la escuela se deben de vincular necesariamente con el saber comunitario para enriquecer y fortalecer el aprendizaje escolar. Hay que tener presente que los niños al incorporarse a la comunidad escolar son portadores de experiencias y conocimientos que su realidad misma les han proveído. Por lo tanto, no parten de cero cuando llegan por primera ocasión a la escuela. Los alumnos desde

temprana edad han tenido que familiarizarse con el campo de las matemáticas al tener una estrecha convivencia con la familia y la comunidad entera de la cual forman parte importante. Dicho conocimiento deja de tener validez en el aula al imponerse un sistema de numeración que exige reglas rígidas en la realización de las operaciones.

Durante la sesión de clase de matemáticas se identificó una dificultad que se presenta con frecuencia cuando se les pide a los alumnos que aprendan y resuelvan por sí solos las operaciones matemáticas. Esta dificultad consiste en el uso de los signos considerados como “universalmente válidos” e insustituibles por decirlo de algún modo:

$+$, $-$, \times , \div , $=$

Cuando los alumnos no han entendido qué función tienen los signos para cada tipo de operaciones se presenta confusiones en ellos que los limitan en su aprendizaje. Para no evidenciar la no asimilación de los contenidos los alumnos se distraen fácilmente. La distracción actúa como un mecanismo de resistencia ante la imposición de una actividad poco relevante para los alumnos. En el libro de matemáticas aparecen tantas veces como sean necesarios los signos, pero los niños muestran cada vez menos preocupación en interpretar los significados de tales símbolos matemáticos y optan por revisar las imágenes que más impactan a sus sentidos visuales. El uso de la lengua materna del alumno para el caso de las matemáticas resulta mucho más útil y significativo en los primeros grados de primaria. Por ejemplo, si le decimos a un niño de tercer grado que resuelva la siguiente adición:

$$235 + 321 =$$

Para un alumno de tercer grado de educación primaria los signos carecen de significado sobre todo porque estamos refiriéndonos de una sociedad donde la lectura y la escritura no forma parte de su cultura. La traducción y los juegos son una alternativa de resolución para los distintos temas de enseñanza en el aula, pero no incurrir en el error de caer en la enseñanza mecanizada. Por ejemplo la operación anterior puede quedar expresada de la siguiente manera:

$$235 + 321 =,$$

Podemos traducir de la forma siguiente;

Ili tsik mi lak tyiempañ yi'k'oty ili yambä tsik, lajal mi' lo'k'el bajche' iliyi... (Si esta cantidad sumada con esta otra cantidad, el resultado sería...). Con la operación mencionada arriba es lo mismo decirle al niño: $235 + 321$, es igual a... sólo que en el caso anterior, el signo (+) se expresa con un enunciado en la lengua materna del alumno, de tal forma que la enseñanza de las matemáticas fuere también bilingüe como la enseñanza que se pretende conseguir con la materia de español.

Conforme logre comprender la importancia de la suma o de cualquier otra operación, el niño puede, en lo sucesivo, utilizar los signos tal como nosotros los conocemos. Los alumnos al no estar convencidos de la importancia de cualquier signo implica siempre un esfuerzo inútil asimilar algo que después no les servirá de nada. En este sentido, es necesario el análisis y la reflexión sobre la labor educativa para evitar la fragmentación del saber del alumno.

3.4. Las expectativas de los padres de familia hacia la educación de los hijos

Desde la perspectiva de los padres de familia de la comunidad de Río Grande, la escuela es un espacio de preparación donde los niños, en vías de formación, necesitan aprender nuevos estilos de vida. No obstante que esta aspiración debe basarse en los principios de la equidad, la justicia y la libertad que son elementos fundamentales para una sociedad

democrática. Esto porque aún persiste en la región grupos que pretenden tener el control político y económico. Por eso, la escuela se ha considerado como el lugar privilegiado donde los alumnos deben de adquirir la preparación necesaria para revertir los efectos de una relación vertical dada. En opinión de los padres de familia, la escuela actual en vez de responder a sus expectativas sociales y culturales no ha hecho más que reforzar el desconocimiento de su realidad histórica y comunitaria. Algunos habitantes del lugar señalan que en un principio los maestros cumplían una doble función; enseñaban a leer y a escribir, pero además de ello enseñaban a respetar los unos a los otros. Un padre de familia se expresó de la siguiente manera:

Antes los maestros enseñaban a respetar. Enseñaban a vivir su propia realidad, pues hoy en día el método de enseñanza de la escuela ha cambiado mucho. Ya no es como cuando empezó la escuela. El gobierno o la SEP mandan a hacer libros que ya no concuerdan con la vida del pueblo sino que ya te enseñan otro mundo. Por eso la gente preparada ya se desvía mucho de su propia cultura.⁶²

Cuentan los habitantes del lugar que los primeros profesores que llegaron a trabajar en la pequeña escuela de la comunidad de Río Grande eran buenos. A pesar de que los alumnos recibían un trato poco afable en la escuela pronto aprendían a leer y a escribir y además permanecían por más tiempo en la comunidad. Los profesores convivían con la gente del lugar y se convertían en gestores ante las autoridades competentes. Se consideraban, por decirlo de algún modo, parte de la comunidad donde prestaban sus servicios. Ahora los profesores regresan todos los días a su casa porque ya hay mayor facilidad para viajar de un lugar a otro por la apertura de caminos y construcción de puentes. El profesor Augusto Vázquez fue uno de los maestros rurales que más recuerda la gente del lugar, principalmente los ancianos que fueron testigos de su importante labor como maestro.

⁶² Entrevista # 4, p. 20

La crueldad de los profesores anteriores, *kaxlañes* o, *xpäsjuño'b*,⁶³ (como se acostumbra llamar a los profesores en chol) se justificaba por su empeño en el trabajo educativo en la comunidad. Además, el castigo físico no era reprobado cultural ni jurídicamente, ya que era una práctica estimuladora para hacer que el niño obedeciera y aprendiera a ser responsable consigo mismo y con el resto de la sociedad. Pero el tiempo de los castigos se ha ido para siempre. Sin embargo, algunas personas de la comunidad extrañan estos métodos y quisieran que algún día, esas prácticas coercitivas con las cuales imponían la autoridad del maestro regresaran a las aulas para que los niños de hoy, no sean “flojos y puedan aprender a leer y a escribir a un ritmo acelerado”.⁶⁴

La gente relata que hace treinta años la mayoría de las personas viajaban a pie para ir a la cabecera municipal o a otros lugares aledaños. El acceso a las comunidades era muy difícil. En aquel entonces era un privilegio poseer bestias mulares como medios de transporte y sólo podían disponer de estos medios los pequeños finqueros. La marginación era casi total.

En la actualidad, la región chol ha pasado por un proceso de transformación muy importante. Los animales utilizados como medio de transporte anteriormente han sido reemplazados en la mayoría de las comunidades indígenas por vehículos de carga, gracias a la pavimentación de la carretera que comunica a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez con Villahermosa, Tabasco, pasando por la cabecera municipal de Tila, Chiapas. Pero vemos que el mejoramiento del sistema de comunicación ha traído consecuencias no muy gratas para las comunidades indígenas, pues los maestros rurales han dejado otra huella u otro concepto de maestro en la vida del pueblo que es incomparable con el concepto que se tiene del maestro actual.

⁶³ *Xpäsjuño'b* es una palabra plural en chol que significa: docentes, maestros facultados para enseñar a leer y escribir.

⁶⁴ Reconstrucción de la entrevista con padres de familia de la comunidad.

Mientras tanto, el anhelo de los padres es que sus hijos se preparen y no sean víctimas más de malos tratos por parte de las autoridades y caciques. Los padres dan todo su esfuerzo para que sus hijos estudien. Es así como algunos jóvenes de la comunidad de Río Grande, han llegado a ser maestros bilingües, pero las aspiraciones de sus padres de lograr que sean apoyados económicamente o que participen en el desarrollo de la comunidad es engañarse asimismo. Ante esas circunstancias la escuela necesita transformarse para incidir positivamente en el ámbito comunitario porque hasta el día de hoy no ha cumplido su misión con la sociedad más desprotegida; los indígenas. Como señala un padre de familia de la localidad:

Después de estar ya preparados (al referirse a los jóvenes del lugar que terminan sus estudios), ellos son los que iban a defender los derechos. Pero resulta lo contrario. Ya preparados los muchachos tienen un trabajo. Entonces ya se les olvida el compromiso de prepararse para defender el derecho de todos. Ya se vuelven, pues, orgullosos y ya se vuelven, pues, enemigos de su propia raza (Sic).⁶⁵

En respuesta a la exigencia anterior, la educación que esperan los habitantes para sus hijos no es aquella que enseña a ser orgullosos o la que ignora los verdaderos problemas del pueblo. Es aquella que se funda en las necesidades reales de la sociedad que todavía no ha encontrado la manera de liberarse de la subordinación y otras formas de sometimiento.

⁶⁵ Entrevista # 4, p. 20.

CAPÍTULO 4

La educación intercultural y la formación docente en el medio indígena

4.1. Política de contratación, profesionalización y formación docente

Al acuñar el concepto de interculturalidad en el sistema educativo mexicano en todas sus modalidades y niveles de escolaridad ha generado una serie de debates y discusiones que tratan de explicar la orientación a seguir en el desarrollo de las actividades escolares. En educación primaria ahora no sólo se espera que los niños aprendan a leer y a escribir o a desarrollar las destrezas intelectuales para resolver las cuatro operaciones elementales: suma, resta, multiplicación y división. También se necesita formarlos (los niños) en los principios de la democracia, de la justicia y el respeto a las diferencias culturales y lingüísticas, con el fin de erradicar las añejas formas de discriminación racial que han dado origen a múltiples conflictos sociales en la historia de la humanidad. Se pretende orientar la acción educativa hacia un proceso de reivindicación de los derechos de las culturas minoritarias para enfrentar los desafíos de la globalización como un nuevo modelo económico de la clase hegemónica, pero que está teniendo una implicación profunda en la vida íntima de las sociedades minoritarias trastocando su cultura y sus formas de vida particulares.

Con base en este enfoque surgen diversas interrogantes que no son tan fáciles de responder en este momento por la multiplicidad de problemas que sigue sin resolverse, pero que en otros tiempos fueron temas candentes de análisis y discusión en diversos foros, congresos y conferencias. Me refiero al problema relacionado con la formación docente, el rezago educativo, la deserción y el ausentismo escolar, entre otros que han impactado negativamente en la vida cotidiana de la escuela primaria. En el caso de la escuela primaria bilingüe la tarea se vuelve más compleja y tediosa si consideramos que, a parte de comprometerse a lograr que los

niños indígenas adquieran los conocimientos básicos especificados al inicio de esta página, se requiere lograr el desarrollo del bilingüismo lo cual representa, para la institución de referencia, una responsabilidad mayor que puede tener cualquier otra institución. En este sentido, ¿los docentes están formados para responder este gran reto?

Para responder afirmativamente esta pregunta se necesita un profesor con una visión renovada, activo, creativo, dinámico y sensible ante los problemas que aquejan las escuelas primarias para evitar la continuidad de una práctica obsoleta que impida alcanzar resultados congruentes con la demanda de la sociedad moderna. Es necesario, por tanto, modernizar la práctica educativa mediante un proyecto que considere las particularidades del medio social en el que los alumnos se desenvuelven. Para ello, se requiere de la voluntad política del gobierno y del esfuerzo de los distintos sectores sociales.

En el medio indígena para hacer realidad un proyecto educativo novedoso aún quedan muchos obstáculos por superar: a) formar profesores comprometidos a desarrollar un bilingüismo que implica el manejo de dos idiomas en su forma oral y escrita; b) considerando que es fundamental lograr el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza y aprendizaje, la praxis educativa debe responder a las necesidades y expectativas de los alumnos; c) asimismo, evaluar la pertinencia de los programas educativos y reorientar acciones pedagógicas que garanticen logros en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos son algunos de los retos pendientes que debemos asumir los docentes indígenas.

Para lograr el proceso de transformación de la escuela se tiene que comenzar desde diversos ángulos. Primero, se hace evidente la necesidad de cambiar la concepción que se tiene de la práctica educativa actual y asumir –conscientemente– una responsabilidad más seria y comprometida que permita consolidar una formación docente auténtica con base en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Este tipo de formación docente es un proceso prolongado y contempla dos etapas básicas: la

inicial y la permanente⁶⁶. La primera se refiere al proceso de preparación académica que ofrecen las instituciones formadoras de docentes existentes en el país y la permanente, tiene lugar en el ejercicio de la profesión docente frente a grupo o en la conjugación de los conocimientos adquiridos en la escuela normal con las experiencias que se van formando en el aula; relación maestro-alumno-escuela-comunidad.

De esta manera, el proceso de formación docente tiene continuidad en el ámbito escolar donde se hace posible la vinculación de la teoría y la práctica que coadyuve a fortalecer e innovar experiencias pedagógicas del maestro. Aquí se sitúa la debilidad de los profesores indígenas y aunque muchos de ellos han logrado cursar una licenciatura en el campo de la docencia el enfoque no responde a la política de la educación intercultural indígena bilingüe.

Se arrastran lastres y tradiciones pedagógicas que siguen teniendo impacto en el subsistema de educación indígena. Hay que recordar que en un inicio comenzó a funcionar en medio de un sinnúmero de dificultades. Los primeros profesores indígenas, por provenir de un medio con múltiples carencias y necesidades profundas, la formación académica que ostentaban eran sumamente precaria porque no tuvieron la posibilidad de cursar una carrera relacionada con la enseñanza al no existir centros de formación docente cercanos a sus lugares de origen. Indudablemente, su formación inicial comienza con el curso de inducción a la docencia que ha sido sumamente insuficiente para obtener resultados satisfactorios para desempeñar una función docente acorde a la realidad de las comunidades indígenas.

Sin embargo, a pesar de la deficiente formación de los docentes indígenas en materia de enseñanza las comunidades siguieron demandando la creación de escuelas indígenas donde no existían. Incluso había muchas comunidades indígenas exigían cambio de sistema

⁶⁶ Véase **La formación docente en cuestión: política y pedagogía** de María Cristina Davini.

monolingüe (español) a bilingüe, de tal forma que los jóvenes que lograban concluir su educación secundaria eran contratados de inmediato por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para prestar sus servicios como profesor bilingüe. Era relativamente fácil ser maestro bilingüe y por eso muchos optaban por la docencia que continuar una carrera distinta. De ahí que algunos padres de familia dijeran en sus comentarios: “aunque sea de promotor bilingüe”. Todo parece indicar que en esta conversación no es más que una expresión que denota angustia y desesperación al no haber oportunidad para que el joven continúe sus estudios.

El rezago educativo en el medio indígena no únicamente se puede explicar, a partir de las implicaciones de la pobreza de las comunidades indígenas, sino de los mecanismos que se han seguido en los procesos de contratación del personal docente. El compadrazgo y la influencia directa de algunos jóvenes en dicho proceso constituyeron –en décadas anteriores– una de las principales vías por las cuales se incorporaron al magisterio indígena. Como ya se hizo mención anteriormente, unos por falta de posibilidades económicas para seguir sus estudios universitarios se vieron obligados a trabajar en la docencia y otros, simplemente porque tuvieron la puerta abierta para adquirir la plaza aún cuando tenían todas las posibilidades de estudiar otra carrera profesional.

En el capítulo 1, se hace alusión acerca de la composición multidisciplinaria del magisterio indígena en la región chol, lo cual no es nada gratuito si lo relacionamos con la forma de cómo se ha venido dando los procesos de selección del personal docente en los últimos años. La formación multidisciplinaria de los profesores indígenas en sí no representa un problema para lograr los propósitos que dieron origen el subsistema de educación indígena con un poco más de formalidad allá por el año de 1948. Lo que se pretende explicar en este capítulo es que numerosos profesores que han cursado alguna especialización lo han hecho con la finalidad de abandonar la docencia en el medio indígena. Se manifiesta –por parte de algunos profesores indígenas– una actitud

inocultable de arrepentimiento o de rechazo por pertenecer al nivel de educación indígena y cuando esto llega a ser insoportable buscan la manera de pasar a educación primaria monolingüe español.

Por todas las razones ya expuestas, hay un divorcio entre la vocación docente y las aspiraciones personales de algunos profesores bilingües. Probablemente la falta de identidad y de vocación profesional sea un factor de mayor impacto en el desempeño de los profesores que trae como consecuencia, el desinterés y la apatía hacia la búsqueda de alternativas de enseñanza y aprendizaje que se vive en el aula.

Volviendo al tema de la formación docente podemos decir que es un aspecto que requiere mayor atención en la actualidad y el magisterio indígena tiene que aprovechar todas las posibilidades que tiene a su alcance. Hace falta una transformación en todos los sentidos. Los denominados *cursos de inducción* que constituyó el punto de arranque de la formación docente de muchos profesores que todavía están en servicio ya no son suficientes. Es necesario implementar talleres, seminarios, foros y conferencias en las escuelas y simplificar el proceso administrativo para dedicarle mayor tiempo a las actividades pedagógicas. Hay que concretarse a la revisión y manejo de libros de texto gratuitos, planeación de actividades escolares y talleres de lenguas indígenas, entre otros que puedan ser benéficas para la comunidad estudiantil.

Los cursos de inducción prácticamente han quedado superados actualmente. Con la finalidad de ampliar el perfil del profesor comunitario, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), ha puesto en operación nuevas normas de contratación más radicales e intolerantes, que condujeron a ignorar las circunstancias desfavorables de los aspirantes para la docencia en el medio indígena. En enero de 1993, por ejemplo, sólo alcanzaron a participar en el proceso de selección aquellos jóvenes que, además de contar con el certificado de secundaria, presentaron documentos que les avalaba haber asistido a algún curso adicional, tales como: informática, panadería, carpintería o secretariado.

Una vez cubierto el espacio requerido, los jóvenes, como en cada período de contratación, acudieron al curso que tuvo una duración de un mes aproximadamente. Al término del mismo, los jóvenes fueron comisionados como personal auxiliar y de apoyo a las jefaturas y zonas escolares de educación indígena, pero ante la constante carencia de personal docente, algunos se vieron en la necesidad de desempeñarse como docente. A petición, desde luego, de las autoridades escolares inmediatas de los centros escolares.

Dos meses después de la contratación de personal con estudios de secundaria y cursos adicionales, con las nuevas normas y políticas, la DGEI lanzó, por primera ocasión la convocatoria, a través del Departamento de Educación Indígena del Estado de Chiapas (hoy Dirección), en la que se establecía como requisito que sólo podían participar en el proceso de selección de aspirantes a la docencia, los jóvenes indígenas con estudios de bachillerato de entre 18 a 30 años de edad. En esta ocasión, a diferencia de los años anteriores, al finalizar el clásico curso de inducción, los jóvenes fueron contratados como promotores culturales bilingües, con todos los derechos y obligaciones establecidas en las *Condiciones Generales de los Trabajadores al servicio del Estado* y, a partir de este tiempo, sólo podía tener derecho a la categoría de *maestro bilingüe* los egresados de alguna normal o licenciatura afines a la educación.

Con el paso del tiempo, los jóvenes con estudios de bachillerato ya no fueron contratados con plaza de maestro bilingüe, únicamente se les empezó a otorgar becas para trabajar en las escuelas indígenas. Con la beca otorgada a los jóvenes, se les exigía al mismo tiempo realizar estudios de licenciatura para mejorarse académicamente y ofrecer mejores resultados.

Con el propósito de conseguir el objetivo propuesto, la Dirección de Educación Indígena en el Estado los jóvenes firmaban el contrato cada seis meses presentando constancias de estudio, pero además de ello se les

obligaba asistir a los cursos y talleres de actualización docente. Así, los jóvenes recién contratados se veían comprometidos con la Secretaría de Educación Pública a cursar una licenciatura en las escuelas Normales o Subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional, condición principal para que los jóvenes pudieran adquirir la plaza de maestro una vez que hayan concluido sus estudios de licenciatura. Con esta política dio fin la contratación de promotores culturales bilingües porque de becarios pasaron a ser maestros bilingües al finalizar sus estudios de nivel superior. Al inicio, el monto de la beca era mínimo. No cubría las necesidades básicas de los becarios. Los gastos en pasaje, alimentación y compra de recursos didácticos eran superiores que lo que percibían.

4.2. La profesionalización de los docentes indígenas de la región chol

Para comprender la problemática educativa en el medio indígena y particularmente de las comunidades indígenas de la etnia chol, es necesario revisar críticamente el grado de preparación académica que poseen los docentes indígenas. No podemos negar que ha habido un interés por parte de los docentes indígenas en continuar sus estudios para superar su deficiente nivel académico. Sin embargo, como ya se hizo alusión de manera breve anteriormente, han recibido una formación con un enfoque curricular muy diferente a los propósitos que dieron origen al Subsistema de Educación Indígena; lograr el bilingüismo en los alumnos y recuperar los saberes comunitarios que ayuden a desarrollar la capacidad cognitiva de los mismos.

Por el tipo de formación que ha recibido la mayoría de los profesores indígenas y el nivel de exigencia de los planes y programas de estudio de educación primaria actual, podemos decir que hay una ruptura y una disociación en cuanto a las aspiraciones que cada cual pretende alcanzar. En consecuencia, los resultados son poco factibles para alumnos del

medio indígena, toda vez que muchos de ellos son egresados de alguna institución superior totalmente distanciada de ese espacio..

Basado en datos proporcionados por la Jefatura de Zonas de Supervisión Escolar de la región de Tila, estadísticamente existen 542 profesores indígenas. Los cuales poseen diferentes niveles de escolaridad gracias a la expansión de las escuelas superiores que ha tenido lugar en los últimos años en la entidad chiapaneca. El cuadro siguiente presenta un resumen general de los diferentes niveles de escolaridad de los profesores indígenas:

NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LOS DOCENTES	TOTAL
PRIMARIA	1
SECUNDARIA	27
BACHILLERATO	106
NORMAL PRIMARIA	121
NORMAL SUPERIOR DE CHIAPAS	27
UPN (SUBSEDES)	251
MAESTRÍA	9
TOTAL	542

Fuente: resumen elaborado por la Jefatura de Zonas de Supervisión Escolar No. 0711 con sede oficial en la cabecera municipal de Tila, Chiapas.

a) *Profesores indígenas sin una formación académica en la rama de la docencia:*

En este rubro están considerados todos los profesores bilingües que cuentan únicamente con estudios de primaria, secundaria y bachillerato.⁶⁷ Aglutinados estos tres niveles de escolaridad en una sola categoría, representan una población del 27%. En el caso de los profesores que sólo cuentan con estudios de primaria y secundaria y que son aquellos

⁶⁷ Se aclara que dentro de este nivel de escolaridad están incluidos los profesores que están iniciando o por concluir algún estudio de licenciatura relacionada con la educación, pero mientras no poseen los documentos que comprueben que hayan terminado la carrera siguen considerados dentro del grado de bachillerato. Por tanto, no es un dato absoluto dado que puede modificarse más rápidamente que los que sólo cuentan con la primaria y la secundaria, toda vez que a ellos todavía les queda un largo tramo por recorrer para obtener el grado de licenciatura.

profesores que les quedan pocos años para jubilarse. Por diversas razones se quedaron rezagados en los estudios con los que ingresaron al magisterio.

b) Profesores indígenas egresados de la Normal Primaria:

Los profesores con Normal Primaria ocupan el 28%. Todos ellos son egresados de las distintas instituciones educativas con enfoque general en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque la formación docente que ostentan los profesores va dirigido a educación primaria, hay que aclarar que no tiene un enfoque específico para los niños indígenas de la etnia chol.

c) Docentes egresados de la Normal Superior:

Como se aprecia en el cuadro anterior, los profesores bilingües que estudiaron la Normal Superior son solamente 27, cifra que representa únicamente el 5% de la totalidad de los que laboran en las comunidades indígenas choles del municipio de Tila. Optaron por este nivel de formación profesional con la idea de transferir su plaza de primaria a una secundaria, pues ellos cuentan con diversas especialidades en las áreas de: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Español, Matemáticas entre otras. Los profesores con este perfil profesional deben estar ubicados en las escuelas secundarias, sin embargo, ya no corren con la misma suerte que las primeras generaciones, continúan prestando sus servicios en el medio indígena.

d) Profesores indígenas egresados de las Subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional:

Representa el 46% del total de la población magisterial. Ellos sí fueron formados con un plan y programa de estudios apegados a las

necesidades educativas de los alumnos indígenas. Comparado con los egresados de la Normal Básica y Normal Superior, los profesores egresados de la Universidad Pedagógica Nacional es bastante elevado. Esto se debe a la expansión de las subsedes en varios puntos de la geografía chiapaneca.

e) Profesores indígenas que tienen el grado de Maestría:

Los profesores bilingües que pertenecen a la región chol y hablantes de esta lengua con el grado de maestría, únicamente ocupan el 2%, aunque no se tiene datos reales de su línea de formación,⁶⁸ se puede intuir que cuentan con el perfil requerido para atender la problemática educativa en el medio indígena. Seguramente que un número considerable de ellos tiene este grado en el área de lingüística.

Los datos presentados anteriormente nos permiten visualizar el panorama académico de los educadores indígenas que ostentan actualmente. Vemos un importante avance en materia de profesionalización como muestra del interés por parte de ellos en superar su baja formación académica. Sin embargo, más de la mitad de profesores indígenas que carecen de formación vinculada con la realidad de los alumnos indígenas.

La formación docente es un tema de gran trascendencia para alcanzar los propósitos de los planes y programas de estudio actual. No es suficiente con exigirles a los profesores que permanezcan en las escuelas o que presenten ante las autoridades educativas cifras elevadas de alumnos aprobados en un periodo escolar. Hace falta, además de la expansión de espacios educativos que ofrezcan nuevas líneas de formación docente, asumir un compromiso serio para comprender los procesos educativos. Los maestros necesitan conquistar la autonomía para ejercer la docencia con profesionalismo. Hacer propio el problema educativo permite generar alternativas de solución a las dificultades que atraviesan los profesores

⁶⁸Cfr. con el cuadro que aparece en la página 96 de la presente tesis.

indígenas en el aula antes de asumir, pasivamente, un mandato institucional porque al fin de cuentas ésta los ubica en una relación vertical.

Requiere avanzar hacia una labor educativa libre de obstáculos que muchas veces es el propio docente que los crea. Los programas escolares de educación primaria tendrán que ser analizados antes de su aplicación. Aunque suena un poco reiterativo esta recomendación no está por demás recordarlo, pues hasta ahora los profesores no han sido suficientemente capaces de elaborar instrumentos que den seguimiento al desarrollo de los procesos educativos en educación indígena ni mucho menos se llega a una revisión detallada de los programas de estudio; siguen atrapados –es decir los docentes– en las clásicas formas de rendición de cuentas ante las autoridades educativas que, son más burocráticas, exige el Sistema Educativo Mexicano.

Son evidentes las necesidades que presentan los profesores cuando no se tiene una formación adecuada para cumplir la misión educativa. Por ejemplo, uno de los reclamos de los docentes de la escuela primaria bilingüe “Sor Juana Inés de la Cruz” es que el supervisor de la zona escolar debe proporcionar los métodos y técnicas de enseñanza que les ayuden a obtener resultados satisfactorios en su práctica educativa. Este es un reclamo generalizado. La mayoría de los profesores no intentan buscar apoyo pedagógico, sino que exigen que se les proporcione la varita mágica de qué manera se puede lograr que los alumnos aprendan más fácilmente. No se concibe a la práctica educativa como parte de un proceso que es cambiante y dinámico y es muestra de que no es nada fácil de superar el paternalismo.

De antemano sabemos que son muchos los problemas que inciden negativamente en los procesos pedagógicos, pero en lo que concierne a la parte formativa es la que tiene mayor implicación en la práctica educativa. Una formación docente no sólo debe explicarse a partir de las experiencias prácticas acumuladas en el aula. Es necesario comprender diversos

factores que ayuden a analizar, reflexionar y discutir los resultados alcanzados en el aula. Conlleva a un proceso de discusión dialógico y participativo. En ese sentido, la experiencia en sí resulta insuficiente. Se requiere teorizar los procesos educativos a partir de la práctica y de los conocimientos que tienen en cuanto al manejo de los planes y programas de estudio. De este modo, desechemos cualquier postulado que sobreestime la experiencia o aquello que dijere que *la práctica hace al maestro*.⁶⁹ No es nada más la práctica. Es necesario profundizarse en el conocimiento de los diversos paradigmas por ser éstos el sostén de los programas educativos.

Sin embargo, es frecuente encontrar a profesores que entienden a la experiencia como algo acabado o perfecto. Un ejemplo de ello es aquel profesor bilingüe que aseguraba el éxito de los *ejercicios de maduración*⁷⁰ que acostumbra llevar a cabo para que los niños adquieran la habilidad de la lectura y la escritura. Tal actividad consiste, según explicó el profesor, en hacer que los niños realicen trazos diferentes en sus libretas: círculos y figuras diversas. Lo que salta a la vista con este ejercicio es desarrollar la facultad psico motora fina de los aprendices. El propósito es adiestrarlos en el manejo de los materiales escolares como el lápiz, la pluma y la libreta para que posteriormente, a los alumnos les sea relativamente fácil realizar otros dibujos: letras y números sin importar mucho la comprensión y el desarrollo del pensamiento del sujeto. El ejercicio de maduración es una práctica común para muchas escuelas. Generalmente se hace al inicio de cada período escolar con alumnos de primero y segundo grados de primaria.

Cuando creíamos que el trabajo iba a ser totalmente distinto con la entrada en vigor de los nuevos planes y programas de estudio, hoy en día

⁶⁹ Es un dicho muy latente en el lenguaje de los profesores indígenas y no indígenas. Esta frase tiene una connotación poco favorable buscar una explicación objetiva a los problemas socioeducativas puesto que se le adjudica mayor importancia al trabajo empírico y menosprecia la problematización del mismo.

⁷⁰ Reconstrucción de una entrevista no estructurada. Esta tuvo lugar en un curso de actualización que se desarrolla en las zonas escolares al cual tuve la oportunidad de asistir para conocer el enfoque del mismo.

persisten prácticas y actitudes no muy favorables para lograr que los niños se socialicen con mayor libertad en el salón de clases. Una de ellas es la excesiva centralización de los contenidos escolares y la exclusión de los elementos relacionados con la vida social y cultural de la comunidad. Dicho de otro modo, en la planeación de las actividades escolares se realiza de manera unilateral que no permite lograr consensos. Los alumnos tienen una participación muy limitada o casi nula que es la expresión de una relación vertical que se ha venido manteniendo desde tiempos anteriores a la reforma de 1993. Prácticamente, tanto los conocimientos comunitarios como la lengua materna de la comunidad no cobran mucha relevancia en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, cuando los profesores enseñan a leer y a escribir lo hacen de la misma manera como ellos aprendieron: combinar las vocales con las consonantes para formar sílabas y pronunciar cada una de ellas tantas veces como sean necesarias para identificar los sonidos, y seguidamente articular palabras con ellas. Así aprendimos a leer y a escribir y así se sigue enseñando hasta el día hoy día.

4.3. El principal obstáculo que impide el desarrollo del bilingüismo

Lograr el desarrollo del bilingüismo en los alumnos constituye uno de los retos de la educación indígena intercultural. Para ello se requiere que los profesores también sean bilingües, es decir, que sepan leer y escribir tanto su lengua materna como del español. Por ahora hay pocas posibilidades para ofrecer un servicio educativo con estas características ante la ausencia de una formación específica para el medio indígena. Del total de los profesores indígenas en realidad son pocos los que saben leer y escribir sin ninguna dificultad y tratan de llevar a cabo una enseñanza bilingüe en su labor docente. No así con el resto. Es el caso también de los

docentes de la escuela primaria *Sor Juana Inés de la Cruz* quienes tienen muchos problemas para desarrollar una enseñanza bilingüe.

Algunos profesores están conscientes de la necesidad de alfabetizarse en la lengua indígena con el fin de garantizar la enseñanza bilingüe desde la escuela. Dos profesores que se encontraban platicando en el centro de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas decían que: *Los profesores indígenas que no sabemos leer y escribir nuestra lengua materna, somos analfabetas en nuestra lengua*⁷¹. Como se puede notar, en esta conversación hay una autocrítica y una reflexión que ayuda a pensar en la necesidad de corregir errores cometidos y recuperar la visión de los pueblos desde el ámbito escolar, pero muchos disienten todavía de esta versión.

Por no tener una formación específica para atender los problemas en el medio indígena, se han quedado al margen de los procesos educativos un sinnúmero de conocimientos que pudieran favorecer un aprendizaje mucho más interesante para los alumnos. La lengua chol –por ser el medio con el cual llegamos a conocer y saber muchas cosas– debe jugar un papel preponderante en el desarrollo de los contenidos escolares. Sin embargo, la lengua indígena, en la mayoría de las veces, únicamente se emplea:

- a) Para aclarar dudas a los niños.
- b) Para sostener pláticas informales con los alumnos en horas libres; más no es muy recurrente su uso en la discusión de un tema educativo.

El supervisor de la zona escolar número 157 al ser entrevistado dijo que muchos profesores a su cargo no saben leer ni escribir en chol y por consecuencia, no pueden enseñar a los niños a leer y a escribir en su lengua materna. En efecto, el profesor necesita tener un amplio dominio en el manejo de la lengua chol tanto oral como escrito. Sólo de esa forma

⁷¹ Nota registrada del comentario de dos profesores bilingües en la plaza de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chis., (s.f.).

pueden los profesores elaborar materiales didácticos adecuados para la enseñanza bilingüe.

Para muchos profesores la adquisición de la lectura y escritura en lengua indígena representa un proceso complicado. La profesora Aurora, quien atendió el grupo de cuarto grado de primaria el pasado ciclo escolar manifestó lo siguiente: *el uso de la lengua materna es importante porque como gente indígena debemos saber leer, escribir y hablar exactamente*, pero añadió que: *las palabras largas en chol dificultan la escritura porque llevan glotales (‘), “Z” y “X”,*⁷² este no es un caso particular de la citada profesora, sino que es también el caso de muchos mentores.

La lengua materna se va perdiendo sentido a lo largo del desarrollo de las actividades escolares. En el grupo de segundo grado unos instantes después de haber entrado al salón, el profesor comenzó a repartir las pruebas y a dar instrucciones en chol. Al revisar las pruebas están elaboradas en español. Se trata de que los niños descubran el nombre de algún objeto en particular, pero al intentar solucionar tal problemática muchos de ellos no hallaban la mejor manera de hacerlo. El profesor le había indicado a los niños que un procedimiento útil y práctico sería que se integraran en pequeños equipos para que entre todos traten de obtener la respuesta deseada, pero ninguna de las preguntas contenidas en las pruebas están escritas en chol. Por lo que muchos no entendían el proceso a seguir. Las pruebas o los problemas que se les pide a los niños que resuelvan debe tener, necesariamente, aspectos que sean fácilmente comprensibles para ellos y estrechamente relacionados con su medio social, a fin de evitar confusiones en su desarrollo. Atribuimos a esta situación, en sentido amplio de la palabra, un problema de carácter formativo que halla explicación en la ausencia de una formación apegada a los principios de la educación indígena intercultural.

⁷² En chol la “X”, suena como “sh”. Por ejemplo la traducción del sustantivo naranja en chol se escribe “alaxax” y se pronuncia: “alashash”.

Por lo que se percibe en los centros escolares, los pocos cursos y talleres de capacitación que se han llevado a cabo en las zonas escolares han sido insuficientes para transformar el desenvolvimiento de la tarea docente. Hay profesores que han comenzado a empezado a alfabetizarse en su propia lengua, pero son siempre una minoría. Esto no es nada fácil de resolver, pues hay que comprender que la carencia y la incompetencia de los docentes en el manejo de la lecto-escritura en lengua indígena, tiene sus antecedentes al inicio de su formación, por ello nos lleva a considerar tres cuestiones puntuales que son:

- a) Los docentes indígenas estudiaron en centros escolares, donde la lengua indígena es discriminada. Las escuelas no indígenas han luchado por la supresión de la lengua indígena, en ellas nos inculcaron la negatividad respecto a su uso y esto ha tenido impacto en la cosmovisión de los docentes indígenas.
- b) Otro de los problemas es que no ha habido uniformidad en cuanto al alfabeto chol. Apenas en el 2000 se logró la publicación de diccionarios y gramáticas,⁷³ y se supone que todas las escuelas bilingües disponen de este recurso. Anteriormente, hubieron traducciones de diversos textos en las que se utilizaron grafías que plasmaron los misioneros cristianos provenientes de Estados Unidos y algunos protestantes de la región. Pero los docentes indígenas tienen muy poca contribución en los de traducción de textos.
- c) Las razones expuestas en los dos incisos anteriores, han generado desinterés en los docentes para aprender a escribir su lengua materna. Tal situación es producto del constante repudio a la lengua indígena toda vez que se asocia con la pobreza y la marginación en las que se encuentran las comunidades indígenas. Es de suponer que es por eso algunas comunidades y padres de familia están en

⁷³En el año 2000 se publicó el primer diccionario en chol que fue elaborado por docentes indígenas por el proyecto denominado: **“Diseño y Elaboración de Gramáticas y Diccionarios en Lenguas Indígenas”**.

desacuerdo con la práctica y enseñanza de la lecto-escritura en lengua materna.

La ausencia de la lecto-escritura en lengua materna por parte de algunos profesores bilingües, trae consigo otras consecuencias que impide el avance de los niños en su aprendizaje. Los libros de texto gratuitos que están elaborados en chol casi no emplean los profesores. Muchos de esos libros se quedan almacenados en algún lugar. La razón es que dichos textos –según dicen algunos profesores– no son fáciles de entender porque vienen escritos en una sola variante dialectal del chol.

Hay que subrayar que la falta de dominio de la lecto-escritura en lengua indígena por parte los profesores bilingües, no es exclusivo de Chiapas sino que es una situación que experimentan otros países habitados por pueblos indígenas como el Perú. Enrique Ipiña dice respecto de los docentes indígenas: “... *la mayoría de nuestros docentes habla las lenguas de los pueblos originarios (...). Sin embargo, no están familiarizados con la lectura y la escritura en su propia lengua*⁷⁴. Esta situación problemática impide avanzar hacia un proceso educativo que aspira lograr el bilingüismo en los alumnos. Pero además de ello, consideramos que hay poco interés de los profesores indígenas en aprender a leer y a escribir su lengua materna, pues no se tiene una formación orientada a comprender los procesos educativos en el medio indígena.

Con la educación intercultural se entiende que tales dificultades serían superadas en tan poco tiempo. Sin embargo, eso significa que los agentes involucrados en el proceso educativo tienen que avanzar con el mismo ritmo. Que ninguno se quede atrás. El problema es que cuando se lleva a cabo una reforma en materia educativa no se tiene los recursos disponibles. Actualmente los profesores no están suficientemente formados para desarrollar una práctica intercultural ni existen los recursos

⁷⁴ Enrique Ipiña. **Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe**, Biblioteca Digital: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie13a04.htm>

necesarios para ello. Así como hay carencia en cuanto a la formación docente hace falta equipamiento en los centro escolares, pero eso implica mayor *inversión por individuo*⁷⁵. Pero si se llegara a librar esas barreras sería una conquista histórica que favorecería a los pueblos indios que han sufrido los graves atropellos a sus derechos.

En la educación intercultural incluye afrontar un problema de identidad deteriorada de los pueblos y docentes indígenas, puesto que para algunas personas la lengua indígena carece de prestigio social como lengua de comunicación, el cual es el resultado de una errónea interpretación que ha propiciado la sociedad hispanohablante contra los pueblos minoritarios.

Practicar la lengua indígena es para algunas personas un símbolo de segregación social. Así lo entiende la gente común del pueblo, incluso algunos profesores indígenas. Con el proyecto de educación intercultural es fundamental iniciar un proceso de discusión y análisis que contribuya a recuperar la identidad del profesorado y que el manejo de la lengua materna del niño es un factor que impone en el desarrollo de la práctica pedagógica. Enrique Ipiña señala:

*... la EIB propicia la autoafirmación y el desarrollo de la autoestima y el respeto por los alumnos indígenas, con vistas al desarrollo de una sólida identidad indígena. En este es fundamental el papel que cumplen la normalización y el desarrollo de las lenguas indígenas como idiomas válidos de comunicación y de educación.*⁷⁶

Esta afirmación deja entrever la tarea que tienen los docentes indígenas hacia la transformación de su práctica educativa si el propósito es avanzar hacia la educación intercultural. Los maestros debemos comprender que hoy, más que nunca es necesario asumir una tarea consciente por la educación y entender que se debe crear en el alumno la

⁷⁵ Ernesto Díaz-Couder (*), Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica,; <http://www.campus-oei.org/oeivirt/net/a01.htm>

⁷⁶ *Ibid*

capacidad de libre elección y toma de decisiones ante situaciones concretas. No se debe limitar el desarrollo del aprendizaje del niño, por el contrario es necesario ampliar el horizonte intelectual con la educación que recibe en el aula, a partir del empleo de métodos y técnicas adecuados a la enseñanza bilingüe.

El desarrollo de los procesos educativos puede ser satisfactorio si los docentes trazan propósitos claros y bien definidos. Los logros educativos dependen mucho del interés y el empeño que muestra el maestro. Bien se puede obtener un bilingüismo si existe disposición por parte de los docentes. Como dice Díaz-Couder:

Si los programas son realmente bilingües, esto no debería ser un problema de política educativa, sino de metodología bilingüe, para lograr que los egresados desarrollaren las habilidades básicas (comprensión y producción oral, lectura y escritura) en ambos idiomas.⁷⁷

Aquí vemos que Díaz-Couder invita al profesor a la reflexión y análisis que es posible implementar una metodología bilingüe. No se desarrolla tal acción porque los profesores no fueron formados desde un principio para ser autogestivos en los procesos educativos. Los alumnos al egresar de una escuela no son bilingües en su mayoría, ya que la lengua materna casi no se enseña durante el tiempo que permanece en la escuela. Pero como dice Luis Enrique López:

Es menester recordar que ellos son también producto de una formación determinada y que tal práctica forma parte de una tradición pedagógica que moldeó sus comportamientos laborales y sociales.⁷⁸

Como se puede ver en la versión de Luis Enrique se presenta una justificación plena del por qué las escuelas actuales no se han podido

⁷⁷ Ernesto Díaz-Couder (*), **Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica**, Revista Iberoamericana de Educación Número 17, Educación, Lenguas, Culturas. Mayo-Agosto de 1998, Biblioteca Digital: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/net/a01.htm>

⁷⁸ Luis Enrique López (*), **La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere**, <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie13a03.htm>

convertir en escuelas bilingües. Se sigue arrastrando viejas prácticas apegadas al modelo de educación con el cual fueron formados inicialmente los profesores. Lo más agradable sería que los docentes pudieran asumir un compromiso consciente, desarrollar por cuenta propia una educación bilingüe. Para ello se necesita un docente formado para responder las exigencias de la educación intercultural bilingüe.

4.4. *La formación del docente desde el espacio escolar*

En la actualidad se observa una preocupación creciente en la necesidad de interpretar el espacio escolar para favorecer el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Así, María Cristina Davini, sostiene la *necesidad de construir una pedagogía propia de la formación permanente de los docentes*,⁷⁹ tanto para los que están en proceso de formación en las universidades o institutos como para los que están frente a un grupo de niños. En su análisis crítico, señala que las escuelas formadoras de docentes han desviado la atención original: desarrollar la facultad del pensamiento del sujeto. No responden a las necesidades de los alumnos porque sus programas de estudio están basados principalmente en la racionalidad técnica.

La educación bajo el enfoque de la racionalidad técnica concibe al niño como una *tabula rasa*, un receptor de conocimientos y saber que niega su capacidad de raciocinio. Asimismo, en el espacio escolar se denota como un “*campo de aplicación*” de fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas;⁸⁰ por lo tanto, irrefutables y metódicas. Para conocer el avance de los alumnos en cuanto a su aprendizaje, la escuela adopta como mecanismo de evaluación el examen escrito y no toma en consideración otros aspectos relevantes. Procura medir cuánto

⁷⁹ María Cristina Davini, **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**, p. 101.

⁸⁰ *Ibidem* p. 103.

sabe el alumno de los contenidos abordados en el aula y descuida el aspecto cualitativo.

En el año de 1996, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en el marco intercultural, emitió un documento en el cual, se describe una serie de aspectos característicos de la educación tradicional, muy similares a lo descrito por María Cristina Davini, en su diagnóstico general propone:

La formación docente en la perspectiva de construcción del modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas requiere transitar de la concepción predominante, hacia una que considera, que la formación docente es un proceso permanente en donde se promueve que los profesores y los futuros maestros reflexionen sobre su práctica particular concreta del aula en la que se expresan sus pensamientos, la analicen y confronten con otros colegas, evitando el aislamiento de la misma.⁸¹

Esta iniciativa de formación no ha encontrado solidez en el campo de la práctica. Aunque se ha insistido en la gestión escolar ha sido prácticamente imposible llevarla a cabo en las escuelas. Es verídico que mientras la formación de los docentes no está acorde con los nuevos esquemas educativos que surgen no puede haber ninguna transformación educativa. Como dice Luis Roggi, *las innovaciones que aparecen repentinamente no están relacionadas con la formación de los docentes,⁸²* este problema provoca un choque de concepciones epistemológicas: la del profesor que está familiarizado a trabajar con un modelo que le garantiza resultados y las innovaciones que aparecen súbitamente. Muy similar con lo que está ocurriendo con la educación intercultural bilingüe en México y en América Latina, porque la formación del docente no va a la par con las exigencias del nuevo modelo de educación que se impulsa.

Varios autores coinciden con Roggi, al señalar que el problema de la formación tiene su raíz desde la formación de grado (los centros de

⁸¹ DGEI, **Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe**, p. 47.

⁸² Luis Roggi, **Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada**, <http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo 9.htm>

formación profesional: institutos, normales o universidades), desde donde se les inculca a los alumnos que al egresar de cualquiera de éstas instituciones, ya cuentan con la formación requerida para ejercer su profesión. Por tanto Roggi dice que;

La formación docente en América Latina está en este momento en un proceso bisagra (...), que está entre la escuela vieja y la escuela nueva. Una escuela vieja que nadie respeta y una escuela nueva que todavía no se sabe cómo va a ser.⁸³

De la expresión metafórica de formación docente bisagra de Roggi, es urgente construir una pedagogía propia de la formación permanente de los docentes como nos decía María Cristina Davini, pero el reto más difícil sería cómo resolver esta enorme dificultad. Julián Yañez hace una propuesta muy concreta a las escuelas que halla sustento en la **teoría del cambio**⁸⁴ que consiste en considerar varias etapas como:

Conciencia:

Cuando el profesor tiene la idea de que algo está saliendo mal, de que algo no se está haciendo bien y se preocupa por su profesión.

Información:

Además de tener la idea de que aquello no funciona, busca información, o pregunta a los profesores, o reclama el apoyo de un asesor, o busca información por su cuenta en la biblioteca (...). Hay interés por aprender más detalles.

Personal:

En ella los profesores están preocupados por el análisis de su trabajo, el cambio en su forma de actuar, le hace preguntarse el tiempo y esfuerzo que le puede consumir encontrar soluciones. Cómo el cambio

⁸³ *Ibidem*, <http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo9.htm>

⁸⁴ Julián Yañez *et al*, **La teoría del cambio en Políticas y Sistemas de Formación, Formación de formadores**, Carrera de Especialización de postgrado. Serie: los documentos 8, Buenos Aires, 1998, p. 106-107.

va a repercutir en su propia profesión y como profesional (...). ¿Esto, ¿qué me va rendir a mí?, ¿el tener que dedicar más tiempo?, ¿el tener que cambiar radicalmente lo que estoy haciendo?, etc. Hay un esfuerzo del profesor en relación con la estructura de recompensas de la organización, la toma de decisiones y conflictos potenciales con las estructuras existentes.

Gestión:

Supone estar preocupado por la innovación ya no solamente en mí, sino en la organización de mi escuela. El que yo introduzca una innovación supone tener que cambiar un horario, la distribución de la clase, la organización.

Consecuencia:

Es una etapa a la que se llega después de haber superado todas las demás. Fundamentalmente, se está preocupado por el impacto en los alumnos. Si yo introduzco una innovación, si yo introduzco esta forma de evaluación, por ejemplo ¿cómo va a repercutir en el rendimiento de mis alumnos? Digamos que estamos preocupados por el rendimiento y cómo puede afectar a los alumnos.

Colaboración:

Fundamentalmente los profesores se plantean colaborar con otros profesores. Es decir, plantear innovaciones dentro de un centro o con compañeros de otro centro, en definitiva, plantear estrategias de colaboración en que la innovación sea individual y colectiva.;

Re-enfoque:

Es la etapa en la que replanteamos nuestra situación y nuestras innovaciones. Es una etapa de profesores innovadores, profesores inquietos, aquellos que podrían encontrarse dentro de los ciclos en el activismo, profesores que realmente plantean nuevas teorías y no se quedan en un cambio, en una innovación sino que hacen evoluciones de gran envergadura.

En estas siete etapas de la propuesta que hace Yañez, podemos encontrar el sentido real de la gestión escolar con el fin de encontrar

posibles soluciones a los problemas socioeducativos. Esto significa que, generalmente, los proyectos que se gestan del exterior, no son suficientes en sí para lograr las aspiraciones que busca la transformación de las instituciones escolares, si los docentes no están conscientes de la necesidad de mejorar la calidad de la educación de la niñez. Por tanto, es importante procurar por la gestión escolar.

SEP-CONAFE, señala que:

La gestión escolar es la manera propia de cada escuela para asumir y materializar en acciones la conducción del proceso educativo de los alumnos. Es un proceso de construcción cotidiana en el que participan maestros, alumnos, director, padres de familia y autoridades educativas. También está mediada por la toma de decisiones, las relaciones interpersonales y los estilos o formas de proceder de la autoridad y los demás miembros de la institución. Asimismo supone procesos de negociación y conflictos que forman parte de la vida institucional y se da atravesada por aspectos administrativos, políticos y laborales que se hacen presentes no sólo en la vida de la escuela particular, sino en el sistema educativo en su conjunto.⁸⁵

En este sentido, el espacio escolar es un lugar donde se tiene que iniciar la construcción de un modelo de trabajo pedagógico propio para cada escuela, que busque beneficiar a los alumnos y la sociedad en su conjunto a partir de un diagnóstico serio que ayuden a identificar necesidades y prioridades de aprendizaje.

Los docentes deben estar convencidos que no existen métodos acabados o perfectos. Se requiere descubrir nuevas alternativas pedagógicas según las necesidades de los alumnos. Como decía el profesor Roberto:

En la comunidad donde estuve laborando hace unos años, trabajaba con el método de San Miguel, cuando llegué a esta zona traté de aplicar este mismo método, pero nunca funcionó. Los alumnos no aprendieron, ahora, hago uso del método ecléctico y la palabra

⁸⁵ SEP-CONAFE, **Guía del Maestro Multigrado**, p. 113.

*generadora. Asimismo reconoce que no tiene idea del por qué los niños no aprenden a leer con el método de San Miguel.*⁸⁶

Con el ejemplo anterior, podemos decir que cada contexto social condiciona el desarrollo de la capacidad intelectual del alumno, nos parece necesario retomar de nuevo a Roggi, cuando dice que un docente innovado tiene las siguientes características: *discutidor, productor de conocimientos, trabajador en equipo, productor de materiales de apoyo y generador de alternativas ante situaciones*⁸⁷, por eso insiste en que la formación debe surgir entre los procesos de formación e investigación, entre formación y capacitación en el servicio. La práctica tiene un sentido muy extenso y no debe estar limitada en un criterio de carácter “aplicativo” la tarea del docente.

La posible solución a los problemas expuestos a lo largo de los cuatro capítulos de la tesis, está en la gestión escolar, la cual tiene por objeto recuperar el espacio de la práctica como tema de análisis e investigación permanente. Es una necesidad de los docentes iniciar la búsqueda de autonomía en la toma de decisiones propias para la realización de sus actividades múltiples. Encaminar un trabajo que busque superar la problemática actual, requiere del apoyo de maestros con alto nivel de responsabilidad y formación.

⁸⁶ Reconstrucción de una entrevista no estructurada previamente

⁸⁷ Luis Roggi, **Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada**, http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo_9.htm

CONCLUSIONES

En aras de superar la deficiente calidad y el rezago educativo que difícilmente se podía ocultar en muchos estados de la república mexicana, el gobierno puso en operación el proyecto de Modernización Educativa que llevó a considerar la reformulación de los contenidos y materiales educativos. En 1992, la Secretaría de Educación Pública lanzó una convocatoria que obligaba a todos los profesores a asistir a los cursos de actualización para conocer los nuevos planes y programas de estudio con los cuales se trabajaría en educación básica⁸⁸. En dichos cursos se hablaba de la flexibilidad de los nuevos planes de estudio, del aprendizaje significativo, de la necesidad de impulsar el trabajo colegiado en las escuelas y de planear las actividades escolares acorde a la realidad de los alumnos, así como desarrollar el bilingüismo en las escuelas indígenas.

Posteriormente, los profesores fueron gratificados económicamente por asistir a los cursos de actualización promovido por la SEP. En la región chol, particularmente, muchos profesores indígenas asistían puntualmente a ello porque la compensación económica pasó a ser un ingreso adicional al salario de los mismos. El incentivo se mantuvo así por varios años y los maestros siguieron participando con mayor intensidad. De 1992 para acá, es un lapso bastante largo. Por lo tanto, es necesario revisar el avance alcanzado así como los retos que quedan por superar.

En torno a ello, la presente tesis intenta aportar resultados concretos que coadyuvan a comprender los procesos educativos que tienen lugar en la escuela primaria bilingüe “Sor Juana Inés de la Cruz”. Una tarea fundamental de las escuelas indígenas es tratar de encontrar la metodología más adecuada para la enseñanza de la lengua indígena y del español como segunda lengua con la finalidad de lograr el desarrollo del bilingüismo en los alumnos tanto oral como escrito. Pero eso no es todo. También necesitan aprender cosas nuevas que tengan un sentido significativo en su vida cotidiana como desarrollar el raciocinio mediante la enseñanza de las matemáticas y formarlos desde una visión intercultural.

⁸⁸ En ese tiempo la secundaria no se consideraba parte de la educación básica.

Para lograr los propósitos, indudablemente, se requiere de profesores dotados de cualidades para analizar, discutir y problematizar su práctica educativa y capaces de generar alternativas de solución a los diversos problemas educativos que aquejan en el aula. Pero hoy en día, la práctica educativa sigue siendo un tema poco cuestionado en virtud que no se les ha cedido a los profesores un espacio de formación docente que los induzca a comprender las dificultades que afrontan en la escuela.

En la región chol, cuando se habla de la enseñanza bilingüe no es otra cosa más que una retórica y una política frustrada. Los maestros indígenas no tienen las suficientes herramientas para desarrollar el bilingüismo, las competencias comunicativas y el raciocinio en los alumnos mediante la enseñanza de las matemáticas.

Es demasiado complejo para entender los problemas que se perciben en las escuelas indígenas. Algunos son visibles y otros poco palpables. Pero lo que es un hecho real es que es un error llamar “bilingües” a todos los profesores que laboran en el medio indígena porque muy pocos de ellos saben leer y escribir en su lengua materna. Algunos únicamente se conforman con hablarla y otros ni siquiera se comunican en lengua indígena.

De los profesores que sí hablan y escriben su lengua materna no hay duda que siempre tratan de llevar a cabo la enseñanza bilingüe. Por lo tanto, un número considerable de los maestros que prestan sus servicios actualmente en el medio indígena son “maestros indígenas” y el resto, podemos decir que sí son “bilingües” o, por lo menos intentan realizar una práctica docente bilingüe.

Lograr un bilingüismo funcional y efectivo con las escuelas indígenas que se tienen actualmente no es tan fácil, pues ya hay todo un hábito y una experiencia formada en los profesores indígenas que no permite transitar hacia la transformación de la práctica educativa, y es muy palpable la apatía y el desinterés de los mismos en cambiar las actitudes que no ayudan a mejorar la profesión docente.

Por otro lado, es urgente abrir el paso hacia un verdadero diálogo intercultural a fin de construir un proyecto educativo que retome los saberes comunitarios de las comunidades indígenas de la etnia chol. Que los saberes indígenas sean parte de la currícula nacional y no que se hable de incorporación de contenidos étnicos en

el desarrollo de los procesos pedagógicos como se ha expresado en otros tiempos. Si el propósito es matizar una visión intercultural a partir del reconocimiento de las diferencias culturales y lingüísticas se tiene que admitir que hay una diversidad de conocimientos.

Una educación intercultural, a mi modo de entender, es aquella que trata de comprender de qué manera cada cultura social construye sus propios conocimientos. Pero no podemos quedarnos con lo que sabemos de nuestro medio social. Es necesario buscar la forma de vincular eso que se llama “conocimiento local” con el “conocimiento universal” para evitar el etnocentrismo que podría entorpecer el avance hacia una relación intercultural en las sociedades modernas. Si esta aspiración ha estado presente desde 1996 en México, en las escuelas indígenas de la región chol todavía no son bilingües ni mucho menos podemos decir que ya son escuelas interculturales.

Para dar paso a la interculturalidad lo primero que se necesita hacer es realizar un cambio profundo en la escuela. Cómo nos atrevemos a pensar en una educación intercultural cuando el personal docente no tiene un conocimiento claro qué es en sí la interculturalidad. Una maestra de la escuelas primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, titubeaba en responder a la pregunta de qué manera han trabajado con el enfoque intercultural. En las escuelas actuales hay todavía una visión muy alejada de lo que pretende los programas educativos. Es decir, los engranes del Sistema Educativo Nacional no funcionan al mismo ritmo. Si tomamos como ejemplo a las escuelas indígenas de la etnia chol nos daremos cuenta que los profesores hacen otra cosa que lo que plantea realmente los programas educativos.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS:

- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. *Obra Antropológica VI. El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México.* Edit. INI-CFE, México, 1992.
- ARRIARÁN, Samuel, *Aplicaciones de hermenéutica analógica barroca en la investigación educativa, en Hermeneútica Analógica-Barroca y Educación.*
- BERGER, Peter y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad, Trad. Silvia Zuleta, Edit. Amorrortu editores, Buenos Aires Argentina, novena reimpresión, 1968, 233 pp.*
- CASSANY, Daniel, *et al, Enseñar lengua, Edit. Grao, 6ª. Edición, Series: lengua; 117, Barcelona, España, 2000.*
- CISNEROS PAZ, Erasmo. *El proceso de transmisión cultural y la educación formal en las comunidades indígenas mexicanas. Un estudio en antropología de la educación.* Colección: cuadernos de cultura pedagógica, en apoyo al programa para la Modernización Educativa 1989-1994. UPN-SEP, México, 1990, 124 pp.
- COLL, César. *Psicología y currículum.* Edit. Paidós: Reimpresión. México, 2001.
- COMBONI SALINAS, Sonia y Juárez Núñez José Manuel. *Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica.* Colección de textos 21, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México 2000.
- CORNFORTH, Maurice. *Teoría del conocimiento. Trad. Juan Parent J. y Augusto Isla Estrada, Volumen tres, (5ª. ed.), Edit. Nuestro Tiempo, México, 1989, 223 pp.*

- DAVINI, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*.
- FREIRE, Paulo. *La Educación en la Ciudad*. Trad. Stella Araújo Olivera, Edit. Siglo XXI, México, D:F., 1997, 169 pp.
- GÓMEZ PALACIO, Margarita *et al.* *La lectura en la escuela*. Biblioteca para la actualización del maestro, Edit. SEP, México, 1995, 311 pp.
- HERSKOVITS, Melville J. *El Hombre y sus obras*. México, FCE, 1998.
- LORA CAM, José F. W. *Filosofía*. Nueva Editorial Janis S. A de C. V. México, D. F., 1990.
- NOLASCO, Margarita. *Educación bilingüe: la experiencia en México en: Indígenas en la escuela*. Ma. Bertely y Adriana Robles Valle (Coordinadoras), Edit. Consejo Mexicano de Investigación (COMIE), A. C., Investigación educativa 1993-1995, México, 1997, 244 pp.
- PERKINS, David. *La Escuela Inteligente*. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Trad. Gabriela Ventureira. Edit. Gedisa, Barcelona España, 1995, 262 pp.
- SALMERÓN, Fernando. *Diversidad Cultural y Tolerancia*. Edit. Paidós-UNAM, México, D.F., 1998, 191 pp.
- SAVATER, Fernando. *El Valor de Educar*. Edit. Ariel, S.A, Barcelona, España, Décima reimpresión (México): marzo del 2002, Edit. Planeta Mexicana, 222 pp.
- SEP-CONAFE. *Guía del Maestro Multigrado*. México, D.F., Enero de 2000.
- SEP-DGEI. *La lengua indígena y el español en el currículum de la educación bilingüe*. Documento de apoyo para el personal docente, México 1995.
- VÁZQUEZ BROFMAN Ana y Martínez Isabel. *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Edit. Paidós, Barcelona, España, 1996.
- VILLALPANDO, José Manuel. *Filosofía de la educación*. (6^a. ed.), Edit. Porrúa, México, 1988, 364 pp.

YAÑEZ, Julián *et al.* *La teoría del cambio en Políticas y Sistemas de Formación.* Formación de formadores. Carrera de Especialización de postgrado. Serie: los documentos 8, Buenos Aires, 1998.

YUS RAMOS, Rafael. *Temas transversales: hacia una nueva escuela.* Edit. Grao, series: transversalidad; 106, Barcelona, España, 1996, 218 pp.

TESIS Y DOCUMENTOS:

GODENZZI, Juan Carlos. *Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación.* Ministerio de Educación Bilingüe Intercultural - DINEBI, en: "*Políticas educativas y lingüísticas en México y Latinoamérica*", informe presentado en el Seminario efectuado del 10 al 12 de Diciembre de 2001 en la Ciudad de México.

LÓPEZ MARTÍNEZ, Mateo, *et al.* *Las Condiciones Socio-económicas de las Zonas Rurales y su relación con el analfabetismo.* San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 1998.

SEP-DGEI. *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe.* CONALITEG, México, D. F. 2002.

BIBLIOTECA DIGITAL: ENSAYOS Y REVISTAS:

CE-ACATL, A. C. *Revista de la Cultura de Anahuac No. 98.* México, D. F. (s. f).

DÍAZ-COUDER, Ernesto (*). *Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica.* Revista Iberoamericana de Educación Número 17, Educación, Lenguas, Culturas. Mayo-Agosto de 1998, Biblioteca Digital: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/net/a01.htm>

- IPIÑA, Enrique. *Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe*. Revista Iberoamericana, Biblioteca Digital: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie13a04.htm>
- INI. *Los Choles* en: Los Pueblos Indígenas de México. <http://www.ini.gob.mx/monografía/choles.html>
- LÓPEZ, Luis Enrique (*). *La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere*. <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie13a03.htm>
- ROGGI, Luis. Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada. <http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo9.htm>