



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas

**EL BILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA:
PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS DE UNA ESCUELA
PRIMARIA BILINGÜE INTERCULTURAL DE CHIAPAS**

Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

Luciano Vázquez Pérez
Licenciado en Educación Indígena

Directora de tesis

Ruth Paradise Loring
Doctora en Antropología

CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
- LIBROS

Marzo, 2011

ÍNDICE DE CONTENIDOS



Resumen	3
Dedicatoria	4
Agradecimientos.....	4
Introducción.....	5
La diversidad lingüística y cultural en Chiapas	9
Justificación del estudio	13
Metodología y los maestros que participaron en la investigación	15
CAPÍTULO I: EL CONTEXTO LINGÜÍSTICO Y POLÍTICO-EDUCATIVO	22
La política de la incorporación	22
La política de la integración	24
Educación bilingüe bicultural	27
La educación bilingüe intercultural	29
CAPÍTULO II: EL CONTEXTO PROFESIONAL, HISTÓRICO Y SOCIOCULTURAL DE LA COMUNIDAD	38
Antecedentes y perfil profesional de los maestros.....	49
CAPÍTULO III: LO QUE SEÑALAN LOS MAESTROS SOBRE LAS IMPLICACIONES SOCIOEDUCATIVAS DEL USO DE LA LENGUA CHOL EN EL AULA.....	58
El uso oral del chol como lengua de confianza, comunicación e interacción dentro del salón	58
El uso oral del chol como medio para lograr el desarrollo del aprendizaje de los alumnos.....	61
El uso de los libros de texto oficiales en chol	65
La enseñanza de la lectura y escritura del idioma chol	68
Las dificultades que impiden el desarrollo de la cultura de la lectura y la escritura de la lengua chol.....	75
La opinión de los maestros acerca de los cursos de actualización docente	78
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES	90
Participación de los maestros bilingües en los cursos de formación y actualización docente.....	94
ANEXOS	103
Croquis de la comunidad Jolpokitiok.....	105
Referencias bibliográficas citadas.....	106

Resumen

En este trabajo se describe la noción de los profesores bilingües de la escuela primaria bilingüe intercultural Vicente Suárez del Estado de Chiapas acerca del uso y enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol en su praxis educativa, partiendo de sus experiencias y conocimientos inmediatos que dan sentido a su actividad cotidiana en el aula. Al respecto encontramos conceptualizaciones diferenciadas de los maestros bilingües en cuanto al uso y enseñanza de la lengua chol en el aula de acuerdo a su postura personal y cómo desarrolla su práctica dentro del aula. Se describen las diversas dificultades que enfrentan los maestros bilingües para desarrollar una actividad pedagógica en forma bilingüe, y se presentan las distintas argumentaciones que manejan al respecto, en las que reconocen los diversos obstáculos y situaciones imprevistas que los involucra y que inciden en su práctica educativa. Reconocen que los diversos cursos y talleres en los que han participado contribuyen en el manejo de los materiales y programas bilingües, pero también consideran que persisten las limitaciones para conseguir concretar los objetivos de la política educativa actual. En sus relatos la escuela aparece como una zona de tensión y preocupaciones donde cada docente transita en su quehacer cotidiano. Se plantea que las distintas posturas adoptadas por los maestros de esta escuela son el resultado de su historia personal, social y cultural, y también de la formación profesional que adquirieron previo a su ingreso a la docencia en el medio indígena.

Abstract

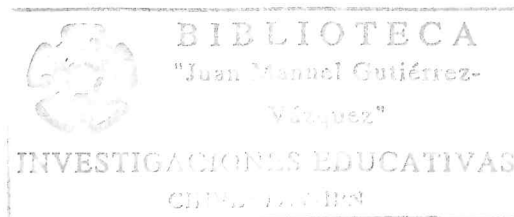
This study describes the opinions and ideas held by teachers working in the Vicente Suárez bilingual intercultural primary school in Chiapas regarding the oral use and teaching of reading and writing in Chol, the students' first language. Their ideas, based on their teaching experience and their knowledge of the local school and community, are varied and personal. They describe the pedagogical difficulties and other obstacles they face, including unexpected situations that impact their classroom practice. They mention the courses and workshops in which they have participated and the bilingual educational materials and programs they have encountered, noting positive aspects that contribute to developing bilingual teaching practices, as well as limitations to reaching the goals of current educational policies. The school is depicted as a zone of tensions and problems in which each teacher navigates daily. Their varied ideas and positions are explained as the result of their social, cultural and personal histories as well as their professional training for teaching in indigenous settings.

Dedicatoria

A mi madre Isabel Pérez Jiménez por sus ejemplos de lucha y trabajo incansable. A mi padre Pascual Vázquez López (QPD) quien se caracterizó como una persona de gran sentido y responsabilidad. A Celia Ayanegui Gutiérrez por su apoyo incondicional en el desarrollo de este trabajo.

Agradecimientos

A la Dra. Ruth Paradise por dirigir en el desarrollo de esta tesis. Sus sanas críticas y observaciones puntuales fueron gratificantes para lograr el objetivo propuesto en este trabajo. Al *International Fellowship Program* (IFP) por otorgarme la beca para realizar estudios de postgrado. Al Dr. David Navarrete, Coordinador del IFP en México por los sanos consejos que recibí de él las pocas ocasiones que tuvimos la oportunidad de cruzar palabras e intercambiar algunos puntos de vista. A las distinguidas colaboradoras del IFP Blanca Ceballos, Marina Cadaval, Trinidad Romero y Xóchitl Hernández por su eficiencia y alto grado de responsabilidad en la realización de los trámites de recursos financieros destinados para el trabajo de campo y pago de becas por manutención. A todos mis compañeros estudiantes de la maestría, con quienes tuve la inolvidable oportunidad de compartir momentos agradables. Sus puntos de vista y sus acertadas intervenciones en las discusiones académicas en los seminarios me marcaron para siempre. A mis amigos del alma, de quienes nunca me negaron su apoyo y sanos consejos cuando atravesaba por situaciones difíciles, Rocío Estrada, Blanca A. Rodríguez, Edgar M. Góngora, Ariana Vergara (grupo autodenominado "Bloque histórico" en el cual me incluyo) y Rafael Cardoso. A las doctoras Elsie Rockwell, Susana Quintanilla, María de Ibarrola, Josefina Granja, Ariadna Acevedo, Rosa Nidia Buenfil, Alejandra Pellicer, Emilia Ferreiro y Justa Ezpeleta, así como los doctores Daniel Hernández y Eduardo Weiss, que los califico como académicos ejemplares del Centro de Investigación y de estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. A los lectores de esta tesis, la Dra. Gabriela Czarny (docente investigadora de la UPN, Unidad Ajusco) y Ruth Mercado (docente investigadora del Cinvestav) por sus sanas críticas y observaciones puntuales. A Rosa María Martínez, responsable del área de Servicios Escolares del Departamento de Investigaciones Educativas, por su eficiencia y gentileza demostrada en los trámites y expedición de documentos. A todas las personas que laboran en el área de fotocopiado por su eficiencia en la reproducción de los diversos textos académicos. A Fernando E. Pérez Fabián, un amigo y compañero de antaño quien ha demostrado paciencia en enseñarme a utilizar algunos programas y aspectos técnicos del sistema de cómputo. En especial a los maestros de la escuela primaria bilingüe intercultural Vicente Suárez de la comunidad Jolpokitiok, Municipio de Tila, Chiapas, por darme la oportunidad de documentar sus opiniones y experiencias en torno a la enseñanza bilingüe. A la Secretaría de Educación en Chiapas por haberme concedido la beca-comisión para dedicarle tiempo completo la maestría, sin ello no hubiera sido posible alcanzar mi meta. A la Dirección de Educación Indígena en Chiapas por realizar los trámites de la beca-comisión. A los profesores Gustavo Villegas y Humberto Nampulá por demostrarme su lealtad y apoyo durante el tiempo que permanecí en el Cinvestav-IPN.



Introducción

El sistema educativo mexicano enfrenta nuevos y viejos desafíos ante los cambios políticos, sociales y económicos por los cuales atraviesa nuestro país. El Subsistema de Educación Indígena no es ajeno a ello. La educación que reciben los niños indígenas en las aulas abarca elementos fundamentales y necesarios para lograr la transformación de la sociedad actual: bilingüe, de calidad e intercultural. Alrededor de estos planteamientos recientes también se mantienen vivos algunos ideales de nación que vienen desde la Independencia, la Reforma y la Revolución mexicana como son: el progreso, la unidad nacional, la justicia, la democracia, la laicidad de la educación, entre otros. Si bien es cierto que son totalmente legítimas todas estas aspiraciones no se puede dejar pasar por desapercibido que ha sido acaso la tarea más difícil de cumplir. En la actualidad hay una aceptación explícita de la diversidad lingüística y cultural en nuestro país, pero sabemos que ha hecho más compleja la tarea educativa de los maestros bilingües y más aún cuando persisten profundas desigualdades sociales, económicas y políticas hacia los pueblos indígenas. La intercultural como política de estado tiene como objetivo transformar las relaciones asimétricas hacia estos pueblos para que las diferencias lingüísticas y culturales no sean un motivo de discriminación racial y exclusión social.

La propuesta de la interculturalidad en el terreno de la educación ha ganado mayor consenso en la última década. Esto en parte porque el Subsistema de Educación Indígena no ha podido ofrecer una educación que atiende a las características lingüísticas y culturales de los pueblos indígenas; en muchas regiones del país persisten distintas problemáticas educativas que alejan de las expectativas sociales que corresponden a los tiempos actuales. En varios los documentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se reconoce que, por razones históricas de marginación social, las poblaciones indígenas mexicanas corresponden al sector social del país con menos oportunidades de acceso a la educación, ya que en dichas poblaciones registran todavía elevados índices de analfabetismo, deserción, reprobación y baja eficiencia terminal en el nivel de educación básica. En general a estas problemáticas se les atribuye a una serie de situaciones tales como la falta de un enfoque educativo apropiado a las características lingüísticas y culturales de las comunidades indígenas en las que sitúan la escuela.

En el gobierno de Salinas (1988-2004), aunque viene desde mucho antes, la Secretaría de Educación Pública consideró a la descentralización educativa una política educativa apropiada para otorgar mayor autonomía a las escuelas en su gestión con el propósito de mejorar la calidad de la educación de los niños. Desde entonces los padres de familia comienzan a participar con propuestas en algunas actividades escolares para solucionar los problemas que aquejan la institución. El programa conocido como Apoyo a la Gestión Escolar (AGE) deriva de la descentralización. Los padres de familia, junto con los maestros, participan en la administración de los recursos destinados para atender las necesidades prioritarias de la escuela.

En el sexenio presidencial de Zedillo (1995-2000) las autoridades educativas plantearon ajustes importantes en la currícula de educación indígena. Además de reconocer la necesidad de impulsar el proyecto de educación bilingüe con todas sus características, enfatizaron también la importancia de la flexibilización curricular que posibilite a los maestros una educación de calidad en el medio indígena, realizando ajustes a las condiciones particulares de dicho medio dado que el fracaso del sistema educativo se le atribuía a la disociación entre la escuela y la cultura local del niño indígena. Durante este sexenio las autoridades educativas intentaron retomar las formas particulares de organización, maneras de interpretar el mundo, producir y reproducir saberes y conocimientos, modos de ser y actuar de la gente de un pueblo, incluyendo el idioma para que se reflejaran en el programa de educación indígena. Por ello en el Programa de Desarrollo Educativo se plantea que para: "Lograr congruencia entre la escuela y la cultura local requiere, como se señaló en su momento, de una gran flexibilidad curricular que haga posible conservar las líneas comunes relativas a competencias y valores fundamentales establecidos en los planes nacionales" (1995-2000:77). Es importante mencionar que la flexibilidad curricular no es algo nuevo en la historia de la educación mexicana porque ha sido parte de la insistencia de los programas educativos para lograr en décadas pasadas.

En los diez años que han pasado desde estas iniciativas, hemos aprendido la lección que no es suficiente con reconocer el valor de las distintas lenguas y culturas de los pueblos indígenas de este país; además hay que saber cómo lograr que las lenguas y culturas, o algunos aspectos de ellas, se conviertan en materias de enseñanza en la escuela. Por otro lado, y en términos más amplios, habrá que entablar

la discusión sobre si la educación bilingüe en sí sea la educación que necesitan o quieren los pueblos indígenas.

En los últimos años el estado ha impulsado una serie de acciones como: cambio de enfoque de enseñanza escolar para el medio indígena, elaboración de materiales y libros de texto gratuitos en distintas lenguas indígenas. El Plan de Desarrollo Educativo (PDE) informa que "Durante el año escolar 1995-1996, se distribuyeron libros en 47 idiomas y variantes lingüísticas, destinados a poblaciones que no hablan español o que tienen un dominio precario sobre esta lengua. Su propósito es favorecer el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua materna, al mismo tiempo que se inicia la enseñanza oral del español como segunda lengua". (PDE, 1995-2000:76). Como parte de esta acción, se añade también la implementación de los programas compensatorios con el objetivo de garantizar la educación básica a los niños de la población indígena ubicada en las regiones consideradas de alta marginación socioeconómica. Así como trajo beneficios importantes con la incorporación de nuevos programas en la educación básica no hay que ignorar que alteró también la actividad cotidiana de los docentes. Al parecer hubo más presión de carácter burocrático. Ahora los maestros se ven inmiscuidos en actividades de tipo administrativo. Comenzaron a rendían informes de actividades, efectuar gestorías, reportes de listas de asistencia al centro de salud para el pago de becas, etc., prácticamente, no quedaba ya suficiente tiempo para atender el aspecto técnico-pedagógico en cada centro escolar. De manera que influyó en su práctica educativa los cambios que se dieron con la puesta en marcha del programa de educación intercultural. Sin embargo, la formación docente es un componente más de la nueva política y había que brindarle atención urgente, puesto que se decía que la práctica docente era obsoleta y desfasada de la realidad actual.

De ahí que la SEP se dio a la tarea de implementar cursos, talleres y diplomados para ofrecerles a los maestros un espacio de formación con el propósito de transformar su práctica educativa. En el medio indígena la profesionalización docente cobró importancia, ya que proveía a un buen número de profesores que apenas tenía el bachillerato, incluso con secundaria, la oportunidad de acceder a mejores beneficios al exigirles que estudiaran la licenciatura en educación normal por cursos intensivos sin tener que abandonar sus grupos, pues recordemos que en aquellos años había muy pocos profesores con estudios de normal básica.

En 2003, Sylvia Schmelkes destaca en su ponencia¹ cuatro cambios fundamentales ocurridos en México en las últimas décadas a favor de la educación: 1) el cambio del Art. 4º en donde se reconoce que nuestro país es multicultural y plurilingüe; 2), el cambio de denominación de educación bilingüe bicultural a educación intercultural bilingüe en 1997; 3) la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en el 2001 y, 4) la publicación de la Ley de Derechos Lingüísticos en el 2003. En el 2005 se crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). En un artículo Fernando Nava, quien fuera el primer director de dicho instituto, señala que el INALI se creó:

con el objeto de promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural –en especial la lingüística– de la Nación, y asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia, de conformidad con lo establecido en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, emitida en el año de 2003 (Nava, http://www.cele.unam.mx/politicaslenguaje/contenidos/ligas/dr_fernando_nava.htm) (consulta 23 de marzo de 2011).

La creación de las universidades interculturales en varios estados del país deriva del reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en nuestra Constitución Política, ya que a partir de dicho reconocimiento fueron surgiendo propuestas de creación de instituciones que dieran impulso a la política intercultural para que logre su concreción y desarrollo en la sociedad mexicana que ha estado orientada, por más de cinco siglos, desde una visión política homogénea, nacionalista y excluyente. Con todas las acciones gubernamentales descritos hasta aquí se puede decir que representa un avance significativo en materia educativa, pero sabemos también que no ha sido fácil de superar totalmente la añeja crisis educativa por las que atraviesan algunos estados del país. En los estados de Chiapas, Oaxaca y Guerrero la reprobación, deserción y ausentismo son más acentuados, según el artículo: “Deserción escolar y rezago educativo” publicado en Excélsior que “En 2005, el número de niños de entre seis y 14 años era en el país de 19 millones 317 mil 979. Asistían a la escuela 17 millones 837 mil 527 menores (92.3 por ciento de esa parte de la población en

¹ Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe”, organizado por el Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO de Buenos Aires, y la Coordinación General de Educación intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México, celebrado en la Ciudad de México, los días 10 y 11 de junio de 2003.

edad escolar" (Fuentes, 2007 <http://www.ceidas.org>) donde efectivamente reconoce avances en la enseñanza pero este dato nos muestra un porcentaje importante que no tiene acceso a la escuela. La desigualdad, ausentismo e inasistencia de los mentores, mayor número de estudiantes por salón son algunas de las razones que Fuentes considera como causas del rezago educativo.

En Chiapas los indicadores de deserción, ausentismos, eficiencia terminal y reprobación han ido modificándose paulatinamente como veremos más adelante.

La diversidad lingüística y cultural en Chiapas

Chiapas es un estado diverso lingüística y culturalmente. Se encuentran vivas varias lenguas y culturas aunque con variaciones importantes en cuanto al número de hablantes. El tseltal, tsotsil y chol son las únicas etnias que registran mayor número de hablantes mientras que el tojolabal, el kakchiquel, el mam, mochoj, maya, chuj y kanjobal están consideradas como idiomas con menor número de hablantes. De acuerdo con el documento: *Indicadores sociodemográficos de la población indígena 2000-2005*, elaborado por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI 2005), la población indígena en el estado de Chiapas experimentó un incremento demográfico entre 2000 y 2005. En el año 2000, en Chiapas había 1, 117, 597 indígenas de los cuales 555, 554 son hombres y 562, 043 mujeres; en el año 2005 asciende a 1, 330, 981 indígenas chiapanecos, de estos 658, 814 son hombres y 672, 167 mujeres. La tasa de crecimiento de la población indígena entre 2000 y 2005 fue de 213, 384 que representa el 3.079 puntos porcentuales respecto del 2000².

En el mismo documento, Tila está considerado dentro de los 32 municipios con mayor población indígena en el país, tiene 62, 994 habitantes con una tasa de crecimiento poblacional de 2.6 entre 2000 y 2005 (archivo del CDI 2005).

A nivel nacional la asistencia a educación básica de 6 a 14 años aumentó de 4.5 por ciento entre la población indígena. El incremento es mayor entre las niñas indígenas (5.2 por ciento), tal como se aprecia en el cuadro siguiente.

² Documento en PDF (no está paginado) elaborado por la Comisión Nacional de los Pueblos Indígenas (CDI) en 2006.

Población de 6 a 14 años (CDI 2005)

Población	2000		2005	
Estados Unidos Mexicanos (total)	17, 991, 514	91. 8%	18, 201, 308	94.7%
México indígena	2, 136, 257	87.0%	2, 049, 611	91.5%
Hombres	1, 091, 207	88.2%	1, 042, 670	91.1%
Mujeres	1, 045, 050	85.8%	1, 006, 941	91.0%

Fuente: Información elaborada la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

En el 2005 en Chiapas el 87.0 por ciento de la población indígena de 6 a 14 años asiste a la escuela y el 13.0 por ciento aún queda sin recibir educación básica.

De acuerdo con el CDI en Chiapas el nivel de instrucción de la población indígena de 15 a 64 años de edad es el siguiente:

Nivel de instrucción de 15 a 64 años (CDI 2005).

Nivel de instrucción	2000	2005
Sin instrucción	204, 066	208, 214
Primaria completa	103, 670	131, 197
Secundaria completa	36, 071	69, 033
Media superior	25, 627	46, 899
Superior	9,930	13, 412

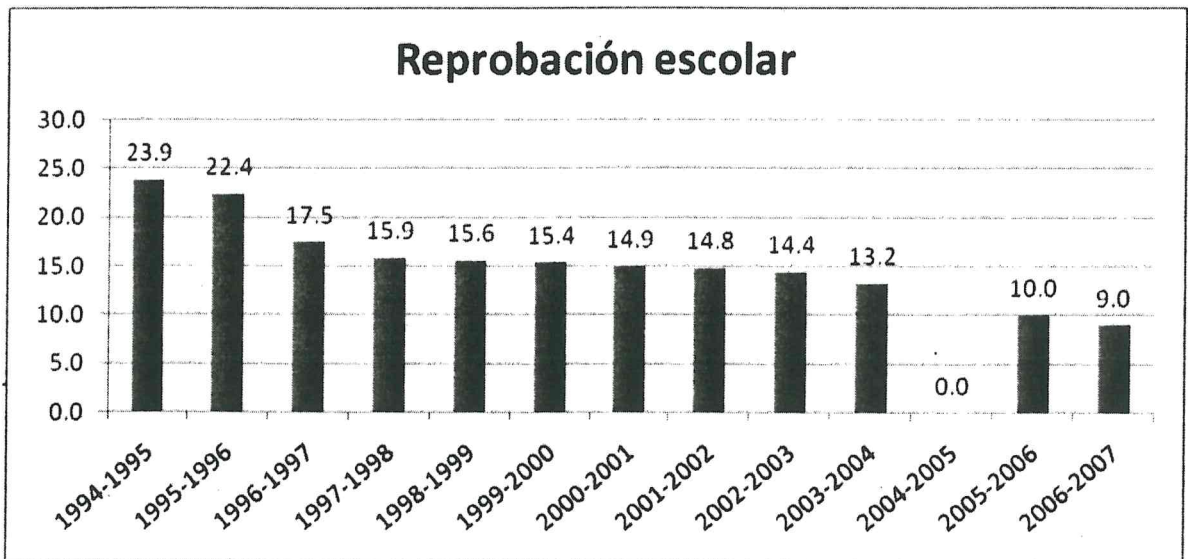
Fuente: CDI

En el año 2000 la población indígena analfabeta en el estado de Chiapas concentra 37.9 por ciento y en 2005, descendió a 34.3 por ciento; es decir, se superó tan sólo el 3.6 por ciento entre 2000 y 2005.

Índice de reprobación escolar

En los últimos trece años los indicadores de reprobación, deserción y eficiencia terminal en las escuelas primarias indígenas de educación bilingüe intercultural de Chiapas, presentan cambios relevantes.

En un informe (La Dirección de Planeación Educativa (con base en los documentos en work elaborado por la institución) reporta una disminución paulatina de la reprobación escolar en Chiapas, la cual indica que la educación indígena experimenta un avance importante, pues en el periodo escolar 1994-1995 fue de 23.9 por ciento y pasó a 9.0 por ciento en 2006-2007, que representa una reducción importante de la reprobación escolar de educación primaria indígena de 14.9 porcentuales en dicho periodo.



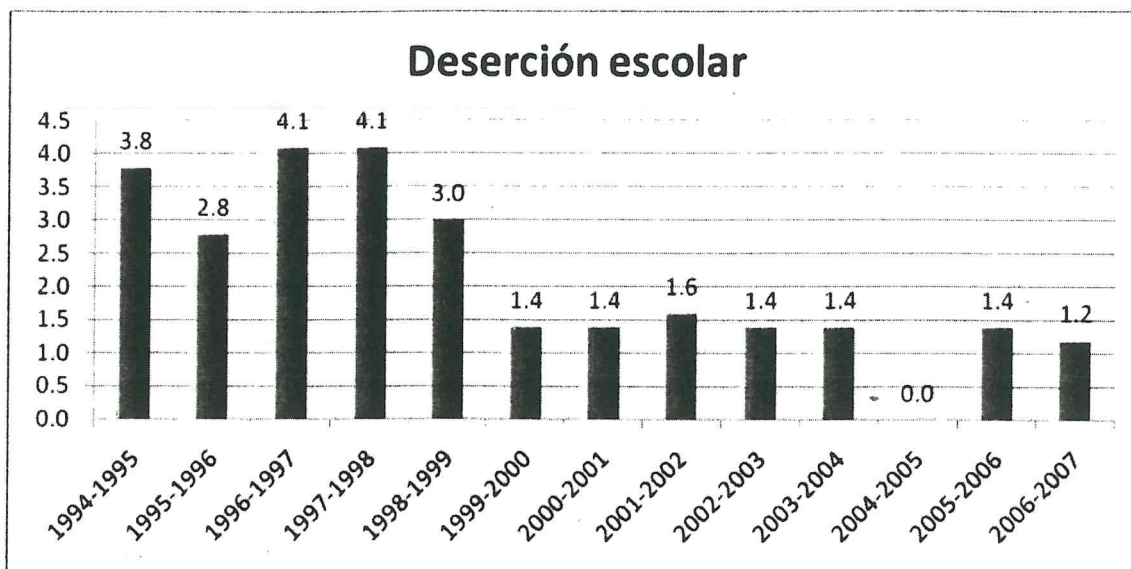
Fuente: Concentrado general de los indicadores educativos de los distintos niveles educativos de Chiapas. Documento en excel, elaborado por la Dirección de Planeación Educativa de Chiapas.

Nota: Los datos correspondientes al periodo escolar 2003-2004 no están registrados en el archivo de dicha institución.

Índice de deserción escolar

En cuanto al índice de deserción escolar en el medio indígena del Estado de Chiapas también se observa que ha ido disminuyendo paulatinamente. La Dirección de Planeación Educativa contempla que fue de 3.8 por ciento la deserción en el periodo escolar 1994-1995 y en 2006-2007 disminuye 1.2 por ciento, esta información nos muestra claramente que se ha superado 2.6 por ciento respecto del periodo 1994-1995. Es importante mencionar que esta información nos muestra que en las

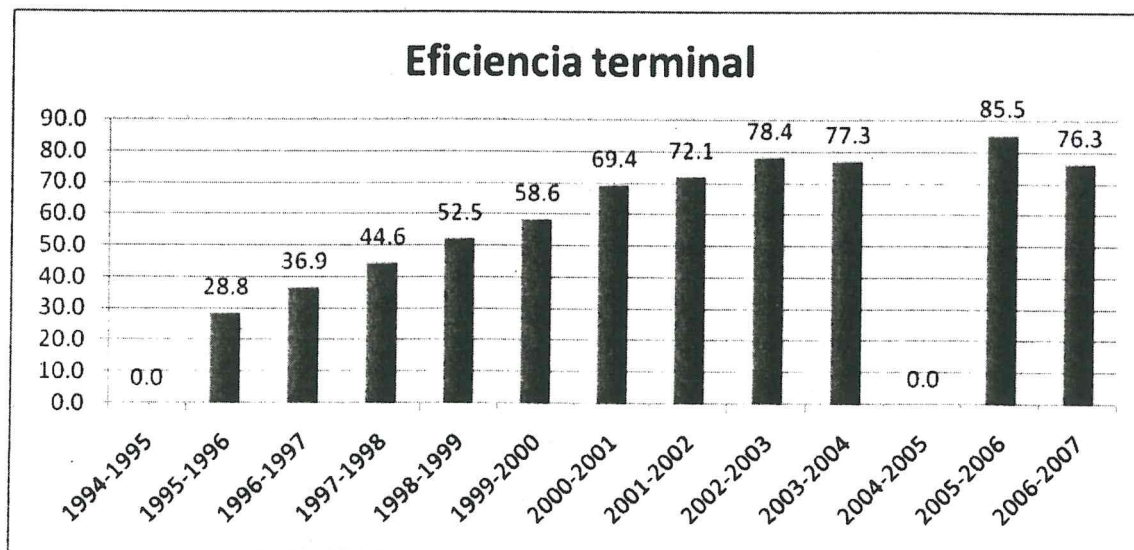
comunidades indígenas chiapanecas atendidas por el servicio de educación indígena se ha logrado aumentar la retención escolar aunque no se cubre todavía en un ciento por ciento.



Fuente: Dirección de Planeación Educativa en Chiapas

Índice de eficiencia terminal

En el periodo escolar 1995-1996 la eficiencia terminal de los niños indígenas chiapanecos de educación primaria era de 28.8 porcentuales y se eleva a 76.3 en el año escolar 2006-2007, registrando así un incremento de 47.5 porcentuales en trece años.



Entre 2006-2007 los niños indígenas adscritos al subsistema de educación indígena son atendidos por 7,951 maestros chiapanecos hablantes de diferentes lenguas indígenas. Estos datos nos indican que, en efecto, aún falta mucho por hacer para que todos los niños indígenas de Chiapas concluyan su educación básica dentro de la edad escolar admitida. Si no se logra cubrir la demanda educativa que presentan las poblaciones indígenas mexicanas en general, este problema es particularmente notable en Chiapas.

Justificación del estudio

Como bien señala Ortiz (1980: 222), "el maestro no es un simple ejecutor de sistemas pedagógicos o conformador de la ideología del régimen. Supongo que cada maestro construye su posición en la sociedad atendiendo a imágenes, conceptos y valores" ya que la escuela está sobredeterminada por otros actores y necesidades propias del contexto social y cultural. Las propias políticas lingüísticas, los programas educativos y la formación son elementos que dan identidad propia al trabajo docente y que influyen en el pensamiento y las acciones cotidianas de los docentes, sin que esto quiera significar que los maestros de este centro escolar actúan conforme a lo establecido en la reforma curricular sin desarrollar sus propias ideas al respecto.

Este trabajo documenta las ideas y opiniones de los maestros respecto del uso y enseñanza bilingüe en la escuela primaria bilingüe Vicente Suárez, con la finalidad de aproximarse a sus posiciones ideológicas y didácticas frente a la llamada educación bilingüe desde su contexto de práctica. Dado que la educación actual coloca a la diversidad cultural y lingüística en sus ejes principales de acción y que busca revertir la exclusión y la discriminación racial, se puede esperar que las ideas y las percepciones de los maestros de este centro escolar jueguen un papel central en la consecución de estos objetivos. No es menos importante considerar que la escuela donde se llevó a cabo esta investigación es una institución que se encuentra situada en un contexto comunitario cuyas formas de comunicación se basa en la tradición oral en lengua chol y, aparentemente, con escaso uso de la lengua escrita en español puesto que la escritura, principalmente en el idioma español, se usa con menos frecuencia y para casos específicos como elaborar cartas, actas, oficios. Para esta localidad el lenguaje escrito se emplea para establecer comunicación a las instituciones gubernamentales o personas de la sociedad hispanohablante.

La escuela, a la que se le ha adjudicado la tarea de promover el desarrollo de la lecto-escritura del español y la lengua chol (lengua materna) con la pretensión de formar alumnos bilingües es una aspiración compartida y legítima en nuestros tiempos, pero tal pretensión se encuentra enfrentada ante una problemática social y cultural que tiene que ver con el escaso uso de la lecto-escritura en este ámbito comunitario. Dado que se puede esperar que la conceptualización y las creencias de los maestros influyan en sus prácticas educativas, es de relevancia conocer sus ideas sobre la educación bilingüe que se imparte en esta escuela indígena. Las descripciones que se ha logrado en este trabajo son producto de las distintas apreciaciones de los maestros respecto del sentido que le dan a la lengua materna en la escuela. Por otra parte, dada la complejidad de las ideas recogidas durante el periodo de trabajo de campo, se busca ofrecer una interpretación de algunas de las expresiones que han ofrecido los maestros sobre su práctica y las posibilidades de lograr una educación bilingüe en la escuela Vicente Suárez.

No son pocas las opiniones que señalan las incongruencias que existen entre la exigencia de la escuela y las necesidades educativas de la niñez indígena. Por ejemplo, algunos supervisores y jefes de zonas escolares del subsistema de educación indígena no se muestran satisfechos con los resultados alcanzados en sus respectivas zonas. Se quejan de que los niños indígenas no están recibiendo educación en forma bilingüe tal como está planteado por la política de la interculturalidad, indicando con ello que la lengua indígena no ha tenido otra función más que propiciar la castellanización similar a los otros modelos educativos del pasado. Además, cuando se habla del fracaso del programa de educación bilingüe casi siempre se le culpa al maestro, como si acaso depende, en gran medida, de cómo cada profesor le da sentido y valor a la lengua indígena en el desempeño de su actividad educativa. Estas inquietudes me motivaron a plantear un proyecto de investigación educativa centrado en documentar las diversas opiniones de los profesores bilingües acerca de varios aspectos de la enseñanza y aprendizaje en forma bilingüe en la práctica diaria.

Comprender las percepciones, a partir de sus trayectorias particulares, de los maestros bilingües y del contexto local de la comunidad nos puede permitir entender de mejor manera la situación actual de la educación bilingüe que se imparte en este centro escolar. Partiendo del supuesto de que los profesores entienden su práctica educativa basándose en su experiencia docente, su formación y su conceptualización en cuanto a las implicaciones que tiene la lengua indígena en el desarrollo de la tarea

cotidiana de enseñar, se busca conocer cómo lo han desarrollado y qué dificultades han encontrado en la puesta en práctica del programa de enseñanza bilingüe.

Los profesores que participaron en este trabajo cuentan con varios años de servicio en la docencia, incluso en algunos casos ya les quedan pocos años de servicio para jubilarse. Como se observa en el cuadro 1, los maestros que laboran en la escuela primaria bilingüe Vicente Suárez oscilan entre los dieciocho y veintiocho años de servicio en la educación. No figura en la plantilla del personal de la escuela de referencia ningún maestro de nuevo ingreso. El profesor con menos tiempo dedicado a la docencia es aquel que tiene dieciocho años de antigüedad. Se trata, por tanto, de profesores con conocimientos y experiencias que inciden sobremanera en sus perspectivas, pues estos profesores han laborado en distintas escuelas bilingües y comunidades indígenas con características y organizaciones propias. Tomando en cuenta todas estas experiencias se puede esperar que los maestros las hayan reflexionado y que tengan una postura definida y una mirada propia de los diversos problemas educativos en el medio indígena.

Metodología y los maestros que participaron en la investigación

Este trabajo es el resultado de dos etapas de trabajo de campo realizado en la escuela primaria bilingüe intercultural Vicente Suárez de la comunidad Jolpokitiok del municipio de Tila, Chiapas, la cual se localiza en la región norte de esta entidad. La primera etapa fue del 19 al 30 de marzo de 2007 y la segunda del 3 al 7 de enero de 2008. Las herramientas utilizadas en la recopilación de la información fueron la observación, la entrevista semiestructurada, las notas de campo y pláticas informales a los maestros. Dichas herramientas permitieron efectuar la comparación de las ideas expuestas por los maestros la cual me ayudó a clarificar los sentidos que cada uno de los profesores le da al bilingüismo y enseñanza de la lectura y escritura de la lengua chol.

Esta investigación tiene un enfoque etnográfico el cual es interpretado como “un método en concreto o un conjunto de métodos” que permite al etnógrafo desentrañar los significados de las acciones sociales de los sujetos participantes (Hammersley y Atkinson (1983: 15). Por tanto, no pretende ofrecer una explicación objetiva de la problemática planteada. Su principal propósito es ofrecer una aproximación al valor y los sentidos que los maestros bilingües otorgan al uso y enseñanza de la lengua chol en el desarrollo de su práctica pedagógica.

Parte del supuesto de que la inserción de la lengua chol en la currícula de la educación formal puede significar algo diferente para cada profesor y se supone que

esta percepción particular tiene sus implicaciones en sus acciones pedagógicas. Siendo así los resultados que se presentan en este trabajo no pretenden ser generalizables de ninguna manera en virtud que cada contexto social y cultural tiene sus propias especificidades, aunque sí se puede esperar que de cuenta de algunos procesos y lógicas que pueden ayudar a conocer mejor las ideas y acciones de otros maestros bilingües que se encuentran trabajando en otras escuelas.

Las entrevistas abiertas que apliqué para recoger las opiniones de los maestros bilingües de la escuela Vicente Suárez se realizaron con el propósito de que cada uno de ellos viertan sus puntos de vista sobre el tema del uso y enseñanza de la lengua chol, de una manera libre, sin que se sintieran limitados a ninguna posición oficial o "correcta". Esto hizo que aumentara el volumen de información y a la vez hiciera difícil la organización de los datos recopilados.

Las ideas registradas de los maestros en las entrevistas no fueron fáciles de desentrañarlas porque muchas de ellas "están superpuestas o enlazadas entre sí" (Geertz, 1973: 24) como formas de discursos implícitos y explícitos que tratan de mostrar las experiencias desarrolladas por los maestros bilingües concernientes a la enseñanza de la lengua chol en el espacio escolar.

Las entrevistas tuvieron lugar en el salón de clase, en los domicilios particulares de los entrevistados, en la dirección de la escuela, incluso en mi domicilio y fuera del horario de clases para no interferir sus actividades cotidianas. Las entrevistas fueron una parte del trabajo de campo realizada en la escuela bilingüe, ya que se complementó con la observación efectuada en el grupo de primero y sexto grado y las pláticas informales realizadas con algunos padres de familia de la comunidad. Estas actividades fueron herramientas importantes para contextualizar, ampliar y recuperar los elementos que nutren la compleja visión de los docentes indígenas respecto del uso y enseñanza de la lengua indígena en su práctica escolar.

Por falta de tiempo y espacio no incluyo en este estudio las opiniones de los padres de familia en cuanto al uso y enseñanza del idioma chol en la escuela, pero es importante admitir que el acercamiento que tuve con ellos me ayudó a entender, de manera amplia, las implicaciones del contexto social y cultural de la comunidad en el quehacer diario de los profesores. Por ejemplo, uno de los aspectos relevantes fue identificar que los maestros se encuentran situados entre dos posiciones: la posición oficial y la posición del contexto sociocultural inmediato en el que la escuela se inserta. Al parecer, ambos contextos están posicionados en discursos, aspiraciones,

prioridades y preocupaciones diferentes que, muchas veces, se oponen o se complementan. Si la Secretaría de Educación plantea un modelo de educación fundada en la idea de promover el uso de la lengua indígena y el español desde las aulas, algunos padres de familia muchas veces no parecen mostrar mucho interés en esta propuesta, parecen estar presentes los indicios de que lo mejor sería que la educación que reciben sus hijos sea en español.

En general, la escuela se ha considerado por los padres de familia como el espacio idóneo para que los conocimientos se cultiven de acuerdo con el programa educativo nacional y aceptan que hay maestros que dejan a un lado el tema de la lengua indígena para dedicarle tiempo completo al desarrollo de los contenidos temáticos, utilizando el español como lengua de enseñanza. Otros, en cambio, consideran que es importante que sus hijos aprendan a leer y escribir en las dos lenguas (chol y español) para que los niños puedan interactuar con personas tanto de su medio social y cultural como de los de la cultura hispanohablante. Mucho depende de la posición política e ideológica de las personas y la comunidad en su conjunto. Por ejemplo, como señalo más adelante, las comunidades zapatistas han impulsado por cuenta propia el uso y enseñanza de la lengua chol.

Algunos aspectos que había considerado en el guión de entrevistas se fueron modificando durante el proceso del trabajo de investigación de campo de acuerdo al despliegue del discurso de los maestros, incluso fui integrando otros elementos que no estaban contemplados inicialmente, ya que "en la etnografía las observaciones o las entrevistas se definen mediante un proceso continuo, durante la estancia en el campo, y no siempre coinciden con los planes preestablecidos" (Rockwell (1987:12). La flexibilidad que caracteriza esta metodología me ayudó a adquirir experiencias interesantes y corregir situaciones imprevistas, pero como vuelvo a recalcar esta metodología provocó que el volumen de información creciera demasiado tanto que dificultó organizar las ideas de los participantes para comenzar a redactar el borrador de tesis.

El proceso de análisis se centró en identificar la percepción de cada uno de los maestros en torno a las implicaciones del uso oral y enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol en su práctica educativa. En el siguiente cuadro aparecen las fechas de realización de las entrevistas y otros datos importantes para tener una idea general de los entrevistados. En total fueron seis maestros bilingües que participaron en esta actividad y, tal como se observa en este cuadro, todos ellos cuentan con varios años

de servicio en la docencia en el medio indígena específicamente y pertenecen a la comunidad lingüística chol, a excepción de la profesora Rosa María que es trilingüe pero que dice que ahora ya se siente parte de la misma.

Cuadro No. 1: Maestros bilingües que participaron en la entrevista.

N/P	Nombres de los maestros	Sexo	Fecha de realización	Lugar de realización	Año de ingreso a la Sep	Antigüedad de servicio hasta el 2008	Lengua materna	Leen y escriben en chol
1	Rosa María	F	11/01/2008	Aula de 1º.	1983	25	Tseltal (habla chol)	Sí
2	Carmelino	M	11/04/2007	Domicilio particular	1986	22	Chol	Sí
3	Martín	M	14/01/2008	Aula de 4º.	1986	22	Chol	Poco
4	Adela	F	08/01/2008	Aula de 5º.	1990	18	Chol	Poco
5	Marcelino	M	10/04/2007	Domicilio particular	1990	18	Chol	Poco
6	Manuel	M	10/04/2007	Domicilio del entrevistador	1980	28	Chol	Sí

M=Masculino, F=Femenino

Cuadro No. 2: Grupos observados

N/P	Maestro de grupo	Sexo	Fecha	Grado
1	Carmelino	M	22 y 28/03/2007	Primero
2	Manuel	M	21, 26 y 27 de marzo de 2007	Sexto

La opinión de dos maestros bilingües que han participado como asesores del curso de la lecto-escritura de la lengua chol en la zona escolar en diversas ocasiones fueron importantes porque me permitieron ampliar la visión acerca de la problemática planteada, dado que comentan que en general los docentes de la zona escolar 157 no muestran suficiente interés en la implementación del programa de enseñanza bilingüe en las aulas. Desde hace varios años estos dos profesores se han interesado en impulsar el desarrollo del programa de educación bilingüe, ya que han participado en diversos cursos organizados por las autoridades estatales de Chiapas y es así como se han encargado de promover esta tarea con los maestros que pertenecen a la zona escolar 157. También se caracterizan por ser líderes políticos y religiosos y gestores de beneficio social como construcción de escuelas, centros recreativos y culturales en sus respectivos lugares de origen. Por su participación activa en la vida comunitaria y la

escuela, estos profesores han llegado a desempeñar cargos importantes: representante sindical, mayordomía, etc.

Los otros cuatro profesores no parecen haber ocupado cargos sindicales ni han tenido una intervención directa en la vida política del municipio ni como asesores del curso de la lecto-escritura de la lengua chol en la zona escolar. Se sabe que han dedicado tiempo completo al trabajo frente a grupo con niños indígenas desde que iniciaron su carrera docente hasta la actualidad, aunque algunos sí han desempeñado puestos de director en calidad de comisionados (es decir, director con grupo). De manera que el cuerpo docente de este centro escolar está integrado por profesores que han desarrollado múltiples experiencias y conocimientos en distintas parcelas de la vida escolar, profesional y social. Y, a la vez, las trayectorias profesionales, políticas y pedagógicas transitadas por cada uno de los profesores les han proveído experiencias en el manejo de los diversos conflictos, preocupaciones, intereses y necesidades, permitiéndoles formar percepciones heterogéneas: unas centradas a la vida áulica y otras que combinan éstas con las experiencias políticas (luchas magisteriales y su participación activa en las distintas contiendas políticas del pueblo de Tila).

Las preguntas que sirvieron como punto de partida para el abordaje de este trabajo fueron que: ¿si los maestros bilingües de la escuela Vicente Suárez están desarrollando una educación bilingüe de acuerdo con los principios de la educación intercultural en el aula?, ¿Qué piensan los maestros respecto de la idea de trabajar con las dos lenguas en el desarrollo de su práctica educativa? ¿De qué manera han contribuido los cursos de actualización docente en la formación que los maestros requieren para garantizar el desarrollo de la enseñanza bilingüe en el aula?, ¿Qué recursos cuentan los maestros y cómo lo utilizan esos recursos en el desarrollo de la educación bilingüe?, ¿Con qué finalidad los maestros hacen uso de la lengua chol?,

Las preguntas hallaron respuestas heterogéneas, incluso algunas parecían ser contradictorias en virtud que algunos maestros tienen concepciones distintas en cuanto al uso y enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol. Cada profesor bilingüe entrevistado parecía imprimirle a sus respuestas su concepción particular, su historia personal y su experiencia profesional en relación con el ejercicio docente en el medio indígena y se han apropiado del discurso oficial de que forman parte de un grupo de maestros que hablan dos idiomas. Según Jordá (2003:33). "El concepto de "bilingüe" además de la construcción personal que cada maestro ha vivido de acuerdo con sus

experiencias, también tiene que ver con la apropiación que ha hecho de las normas y acciones de la política educativa indigenista”.

Durante el trabajo de campo enfrenté dos problemas críticos que fueron: a) el problema para acceder al campo, y de mi relación con la comunidad y el objeto de estudio; y b) tomar distancia de los sentidos de los hechos observados. En lo que respecta al primero fue difícil de superarlo, ya que la cultura local de la comunidad no es ajena a mi manera y modo de interpretar el mundo por ser parte de esa cuna cultural y haber sido educado en ella; además de ello, los maestros saben que soy docente de educación indígena. Esto me hizo pensar el primer día que los maestros creían que yo andaba en busca de explicaciones de un tema que debe ser familiar para mí por el hecho de pertenecer al grupo de maestros bilingües del subsistema de educación indígena. Al exponerles detalladamente a todos los profesores en una reunión que los propósitos del estudio era documentar sus experiencias que han desarrollado en la escuela tal como ellos lo entienden, fue como logré convencerlos.

Por otra parte, fue importante señalar que desconozco cómo se trabaja el tema de la lengua indígena actualmente porque sólo trabajé como profesor frente a grupo de 1987 a 1992, lapso en el que no había materiales bibliográficos, libros de texto gratuitos en chol ni se contaba con el respaldo de la Constitución Política para impulsar la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol. Una vez dado este paso los maestros se mostraron más accesibles y dispuestos a colaborar conmigo en todas las actividades que tenía previsto en esta escuela y así fue como comencé a “documentar lo no documentado” (Rockwell, 1987), a escribir las experiencias y los conocimientos que por largos años han empezado a tejer, construir, producir y reproducir en sus espacios cotidianos (la escuela), aunque estoy consciente que están quedando sueltos varios aspectos.

Una segunda dificultad que enfrenté en el trabajo de campo fue tratar de observar los hechos con “ojos ajenos” para explorar el valor y los sentidos que dan los maestros a la lengua chol en su quehacer cotidiano. Lo que decían no me parecía nada novedoso y esto me provocaba una profunda preocupación porque sentía que los días transcurrían tan rápido sin lograr avances notables como lo tenía previsto en mi plan de trabajo de investigación. Uno no se da cuenta de lo que “dicen” los datos hasta cuando se comienza a revisar las informaciones reunidas, organizar esos datos y plantear nuevas preguntas acerca del tema de estudio y es también cuando se llega a reconocer que valió la pena el trabajo.

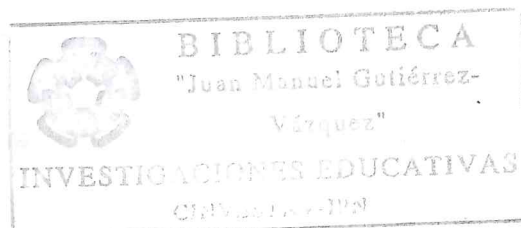
Antes de considerar a la escuela primaria bilingüe de la comunidad Jolpokitok en mi proyecto de investigación realicé un trabajo etnográfico para dar cuenta del contexto en términos amplios. Yo les había comentado a unos profesores que trabajan allí que tenía pensado desarrollar un proyecto de investigación. No hubo ninguna objeción al respecto y percibí que estuvieron dispuestos a recibirme en su medio como investigador. Sin embargo, aun cuando aparentemente todo parecía indicar que las cosas caminaban bien, al enfrentar la realidad durante el periodo de trabajo de campo no fue nada sencillo.

En el **capítulo I**, presento como antecedentes a la problemática las distintas posturas político-ideológicas que se han puesto en marcha en nuestro país en lo que se refiere a la educación bilingüe hasta llegar a la formulación de los postulados de la educación intercultural que se supone hoy guían el sistema educativo nacional. Considero que no sería posible entender la visión actual de los profesores de educación indígena de la escuela primaria Vicente Suárez y su desempeño hacia el programa de enseñanza bilingüe sin ubicar a grandes rasgos estas políticas educativas. También en este capítulo se incluye una descripción del procedimiento metodológico seguido.

En el **capítulo II**, presento una descripción de los servicios comunitarios de Jolpokitok, el contexto histórico y sociocultural, y los conflictos políticos y sociales que han enfrentado sus habitantes en los últimos años. Se incluye también una descripción del perfil académico de los maestros bilingües y su historia previa antes de ser reclutados como profesores.

El **capítulo III**, refiere al uso oral de la lengua chol dentro del espacio escolar y da cuenta de sus implicaciones en la práctica educativa de los maestros bilingües de esta escuela bilingüe. En la parte final de este capítulo, incluyo un apartado en el que trato de hurgar de qué manera han contribuido los cursos de actualización en la formación de los maestros de la escuela Vicente Suárez.

En el **capítulo IV**, finalmente presento las conclusiones del estudio y algunas reflexiones en torno a las implicaciones de las distintas posturas de los seis profesores bilingües respecto del uso y enseñanza de la lengua chol en su práctica educativa.



CAPÍTULO I: EL CONTEXTO LINGÜÍSTICO Y POLÍTICO-EDUCATIVO

Antecedentes históricos de la educación bilingüe

La política de la incorporación

La política de la incorporación es una corriente de pensamiento de la década de los veinte del siglo pasado que se fundamenta en el nombre del progreso económico, tecnológico, científico e intelectual. Esta política fue influenciada por el impacto de la Revolución Industrial capitalista y la teoría positivista en boga la cual predominó durante la dictadura porfirista que redujo a las culturas indígenas en su más mínima expresión al llamarlas: "culturas tradicionales o culturas populares", por su atraso económico y social en que se encontraban los pueblos indígenas. En este periodo se creía que la única manera de lograr el progreso económico y social es que los pueblos indígenas abandonaran su lengua, su cultura y sus tradiciones ancestrales y que adoptaran el español y la cultura mestiza mexicana con el objetivo de homogeneizar lingüística y culturalmente al país.

La retórica oficial, sustentada en la perspectiva del proyecto incorporativo, sostuvo la ideología de que los pueblos indígenas se encontraban en una fase atrasada de la evolución. De ahí que lo rural constituye solamente una etapa de la historia de la evolución de la humanidad, y que para acelerar la evolución para llegar a la fase superior de la civilización se consideraba necesario la intervención directa de la educación de los niños indígenas, pues el Estado mexicano apostó hacia la homogeneización antes que reconocer el valor de las diferencias lingüísticas y culturales. Se llegaron a establecer diferencias entre "lo obsoleto y lo moderno", "lo poco desarrollado y desarrollado", "lo evolucionado y lo que está en proceso de evolución". Por tanto, los problemas de orden social hallaron explicación en el paradigma de la evolución el cual no hizo más que profundizar aún más el abismo de la asimétrica social y cultural en México.

De acuerdo con esta corriente de pensamiento la única vía para superar el atraso social, económico y cultural de los pueblos indígenas de México era castellanizando a los pueblos indígenas para conformar una sola lengua y una cultura única, destacando con ello el total rechazo a la diversidad lingüística y cultural. Así, los políticos mexicanos creyeron que la educación era el camino apropiado para ~~eleger~~ transformar a México en un país moderno a cambio de que las diferencias lingüísticas y culturales se suprimieran mediante la acción educativa.

Siguiendo la ideología incorporacionista el Estado mexicano contrató maestros monolingües en español procedentes de los centros urbanos, ya que su misión educativa consistía en impulsar la castellanización, enseñar a leer y escribir en español a los niños indígenas. La mayoría de ellos eran egresados de bachillerato y normales quienes emplearon el "método directo" o también conocido como política de sumersión por su misión educativa orientada a la castellanización sin importar la lengua ni la cultura local de la comunidad. Según Greaves (1996: 162) que:

Esta política obedecía a dos objetivos: por una parte desarraigar las lenguas indígenas por considerarlas como un obstáculo para lograr la homogeneidad cultural y, por otra, proporcionar al indígena la oportunidad de ingresar al sistema educativo nacional y adquirir los conocimientos fundamentales con los que podría —en opinión de dirigentes políticos y educadores—, lograr su mejoramiento social y económico.

Los actores políticos desde esta perspectiva presuponían que al suprimir las identidades culturales y étnicas, los pueblos indígenas tendrían la oportunidad de alcanzar su transformación social y económica e irse colocando, paulatinamente, dentro del grupo social mestizo que tiene mayor acceso a los beneficios de las riquezas que el país genera. Sin embargo, por ser insensible e intolerante contra las diferencias lingüísticas y culturales, en los años treinta se comprobó que el proyecto educativo basado en la castellanización había fracasado. Impulsar una educación igualitaria en las comunidades indígenas con el objetivo de homogeneizar lingüística y culturalmente al país no fue una solución viable al problema. Los programas educativos no prosperaron porque eran incongruentes con los contextos socioculturales y lingüísticos de las comunidades indígenas, ni los pueblos indígenas dejaron de practicar su lengua y su cultura. La historia demuestra que estos pueblos mesoamericanos mantenían la continuidad de sus tradiciones y valores propios como formas de resistencia étnica frente al sistema de dominación colonial aunque esa continuidad va acompañada de cambios y transformaciones. A eso se refiere Díaz-Polanco (1987: 61) al expresarse que:

La garantía de la viabilidad de proyecto indio se basa en una exaltación de la capacidad de *permanencia* de la tradición y los valores étnicos; esta permanencia, a su vez, se observa como aptitud para la resistencia, la cual no es sinónimo de inercia, sino de "subversión" y negación "radical de dominación colonial". (la cursiva y el entrecomillado son del autor).

Queda demostrado así que con la enseñanza escolar mediante el método directo no permitió alcanzar las metas de la educación en las comunidades indígenas al negar la cultura, la lengua e identidad indígena. Se puede pensar que están fuertemente arraigados los elementos culturales mencionados en la percepción de las personas con lenguas y culturas diferenciadas, por lo que, una política educativa como la de la incorporación no se podría esperar que prospere sus resultados.

La política de la integración

En la década de los cuarenta la política de Estado plantea una modalidad educativa distinta para el medio indígena. Se reconoce por primera vez la importancia de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje escolares.

Las aportaciones más significativas del proyecto de integración a la educación bilingüe fue la contratación de los profesores hablantes de una lengua indígena y con una ideología que supone un reconocimiento del valor de lo indígena toda vez que procedían de las comunidades indígenas. A estos maestros fueron bautizados por el estado como promotores culturales bilingües porque su papel no se reducía sólo a impulsar la cultura de la lengua escrita en las comunidades indígenas, sino que se pretendía impulsar el desarrollo económico, social y cultural de dichos pueblos con el fin de acercarlos cada vez más a la "civilización" nacionalista bajo el pretexto de sacarlos de la marginación y el olvido en los que han permanecido.

Aún con el cambio del enfoque educativo destinado a las poblaciones indígenas mexicanas, la política de la integración, en el fondo, siguió sosteniendo que el cambio social y la movilidad indígena sólo podían producirse en la medida en que se lograra la alfabetización y castellanización de los grupos étnicos, puesto que éstos eran considerados como un requisito ineludible para alcanzar la unidad y la cultura nacionales. Como bien señala Alberto (2006:32) en su más reciente obra:

Los procesos históricos de los estados ubicó a los indígenas en calidad de una ciudadanía de segunda clase, que se esperaba que se renunciara a sí misma para ser plenamente reconocida como iguales a los demás habitantes de los ámbitos estatales, portadores de las llamadas "culturas nacionales" construidas por los mismos estados.

El rechazo a la lengua materna de los alumnos se decía que había desaparecido y, sin embargo, no fue así; sólo se modificó la concepción político-ideológica, pasando del rechazo total de las lenguas indígenas a servirse éstas de puente para lograr los fines

educativos nacionales sin desaparecer los objetivos de la supresión lingüística y cultural.

El proyecto de integración gozó de mayor impulso político y económico con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948 durante la presidencia de Miguel Alemán. Esta institución logró tener permeabilidad en la vida social, cultural y económica de las comunidades indígenas por medio de sus amplios programas de desarrollo social enfocados a la salud, educación y agricultura.

En 1952, Julio De la Fuente (1977:229) elogiaba las distintas acciones iniciadas por el estado mexicano para atacar el llamado "problema indígena" y al mismo tiempo reconocía que los pueblos indígenas seguían separados de la sociedad nacional por sus propios sistemas de organización política, económica, social y cultural prevalecientes:

Considerable número de esfuerzos de orden indigenista desarrollados por los gobiernos nacionales, han sido ideados y realizados bajo lo que pudiera llamarse el signo del integralismo: ataque múltiple o integral de facetas específicas del problema indígena en una zona determinada, con la finalidad última de conseguir la integración del indio a la sociedad, cultura y economía nacionales.

Los esfuerzos de orden indigenista que hace mención De la Fuente se refería específicamente a la escuela rural, a las misiones culturales y otras acciones del gobierno mexicano que habían estado orientados a la búsqueda de la integración del indio a la vida nacional. Aún cuando los primeros proyectos de incorporación había fracasado, no cabía esa experiencia en la mente de los políticos y antropólogos en abandonar la idea de continuar con el proyecto de incorporación ahora planteado como integración y de concebir al indio como un obstáculo para el desarrollo nacional. En la puesta en marcha de este programa educativo "no se cuestionaban las metas finales de la acción indigenista pero sí las estrategias para alcanzar aquellas" Greaves (1996: 163). Dicho de otro modo, para lograr la integración del indio a una visión nacionalista era cuestión de formular un método eficaz que asegure el cambio cultural y la lengua hacia el proceso de asimilación del español y la cultura nacional, sin que los efectos de esta acción sean cuestionados.

El reconocimiento, la revaloración de las lenguas y expresiones artísticas indígenas reorientaron la retórica educativa para el medio indígena, ya que se generó en un contexto de la negación total de la cultura y la lengua de los pueblos indios y

que, aparentemente, se había encontrado el camino adecuado para consolidar una educación bilingüe. Este discurso también parecía sentar las bases de la aceptación a las diferencias lingüísticas y culturales como una nueva forma de relación entre los pueblos indios y el estado mexicano, el cual no se dio durante la vigencia de esta política. Para Greaves (1996: 163), en contraste con el proyecto anterior, el de integración "se fundamenta en un enfoque integral, es decir, ya no se consideraría a la educación como el eje central de la acción hacia los grupos étnicos sino que se convertiría tan sólo en uno de los aspectos de un amplio programa de reforma social".

Sin embargo, tuvieron que pasar unas cuantas décadas para darnos cuenta que la revaloración de la lengua y la cultura no logró cambiar en sí las estrategias pedagógicas de los maestros bilingües; es decir, la concreción del uso y enseñanza de la materna de los alumnos de contextos lingüísticos y socioculturales diferentes a la sociedad nacional. Si bien es cierto que la lengua indígena alcanzó su revaloración sólo fue parte de un pronunciamiento político, pero en la práctica siguió igual que antes. En parte, porque los llamados promotores culturales bilingües no tenían una formación acorde a las necesidades educativas del medio indígena, pues apenas contaban con estudios de primaria al incorporarse a la docencia.

Julio De la Fuente sostenía que el cambio idiomático es el único camino que había que apostar para lograr la movilidad social de los pueblos indígenas. Así vemos que esta tarea no era algo sencillo para los promotores culturales bilingües, pues el mayor reto era cómo lograr el desarrollo del bilingüismo en los niños de comunidades indígenas que se caracterizaban como monolingües en su lengua nativa.

La persistencia del monolingüismo, que en algunas comarcas es todavía de un 80-90% es otro índice de la persistencia del aislamiento, el analfabetismo y, en cierta medida, de la resistencia que aún presentan algunas comunidades a la escuela rural y la aculturación. [...] adicionalmente, al no castellanizarse a toda la comunidad, sino a una fracción de ella, se produce una dicotomía cultural y social entre padres monolingües analfabetos e incultos e hijos bilingües y cultos. [...] el cambio idiomático es uno de los caminos o el camino más importante que conduce al cambio de categoría social y la mayor o menor separación del individuo del grupo. (De la Fuente: 1977:285).

Como se puede apreciar en este texto, De la Fuente mantiene la postura de la castellanización de las poblaciones indígenas y el desarrollo de la educación bilingüe. Se deja entrever también que en De la Fuente, la educación siguió siendo el eje central

de la acción transformadora de los pueblos indígenas como parte de la visión de carácter nacional.

Educación bilingüe bicultural

De 1970 hasta 1996 aproximadamente predominó en el Subsistema de Educación Indígena el proyecto que se conoció como educación bilingüe bicultural (EBB). Durante este tiempo los maestros indígenas se les impuso desarrollar la enseñanza escolar en dos idiomas y en dos culturas: indígena y español para hacerlos conscientes a los niños indígenas de que son parte de la nación mexicana y mantengan su identidad étnica, lingüística y cultural. De ahí la importancia de la educación bilingüe para los pueblos indígenas a fin de poder estrechar lazos de unidad con la cultura nacional. El trasfondo de esta propuesta se deja ver, a su vez, la persistencia de una separación entre la llamada sociedad nacional y pueblos indígenas por sus propias características lingüísticas y culturales.

La educación bilingüe bicultural, aunque incluye en su propuesta pedagógica el valor de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas, tampoco significó un cambio de fondo para las escuelas indígenas del país, ya que las estrategias de enseñanza eran similares a la manera como las escuelas no indígenas trataban los temas educativos con sus alumnos. Algunos estudios realizados en otras regiones del país, revelan que los contenidos educativos tampoco correspondían al contexto social, cultural y lingüístico de los alumnos indígenas aún cuando en la retórica institucional se reconocía el valor de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas. Ante ese vacío, la educación bilingüe bicultural no logró sus objetivos pedagógicos. Guzmán Gómez (1991: 23-24) da cuenta de esta situación en su trabajo de investigación realizado en el Estado de Oaxaca que:

Los principios pedagógicos de la EBB no difieren de la educación no bilingüe, son los mismos: partir de lo que el niño conoce hacia lo que desconoce, ir de lo fácil a lo difícil. Sin embargo, estos principios básicos, elementales del proceso de enseñanza aprendizaje se desvirtuaban en el caso de los niños indígenas que asistían donde la lengua de instrucción era el español y los contenidos de los libros pertenecían al mundo mestizo, generalmente urbano.

Había limitadas posibilidades de lograr una educación bilingüe con todas las características a como estaban planteadas. No existían textos educativos en forma bilingüe que contribuyeran en reforzar la práctica educativa de los docentes indígenas para desarrollar la enseñanza bilingüe. Tanto en las escuelas de zonas urbanas como

en las de educación bilingüe se utilizaban los mismos libros de texto gratuitos editados en español y, pese a las carencias de recursos pedagógicos bilingües, en los seminarios y talleres educativos que se organizaban en las zonas escolares se les proporcionaban a los profesores orientaciones teórico-metodológicas para desarrollar la educación en forma bilingüe y bicultural.

Es hasta la última década del siglo XX, cuando la Comisión Nacional de los libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) edita libros de texto gratuitos, por primera vez, en algunas lenguas indígenas para su distribución en las escuelas primarias de educación indígena en varios estados de la República Mexicana. Se implementa a partir de la puesta en marcha del Programa Nacional de la Modernización Educativa en 1993 y aunque forma parte de una exigencia añeja de las escuelas indígenas, es importante reconocer que los docentes no habían sido formados previamente para desarrollar una enseñanza bilingüe en las aulas. Esta situación provocó, en parte, que los profesores no utilizaran los libros de texto en lenguas indígenas como corresponde para impulsar una educación bilingüe.

Los maestros en su mayoría siguieron utilizando los anteriores libros de texto editados en español mientras que los libros en lenguas indígenas permanecieron hacinados en la bodega de la institución educativa y, ante esta situación, el español seguía siendo la única lengua de instrucción en el proceso de enseñanza aprendizaje. La justificación de algunos profesores bilingües al no ocupar los libros de texto en su práctica educativa fue simplemente que esos libros están escritos en una variante dialectal diferente a su contexto lingüístico. Por ejemplo, la región de Tila los maestros bilingües asumieron una postura de rechazo a los textos en lenguas indígenas por haber sido elaborados en la variante dialectal del chol de Tumbalá, Chiapas.

Es necesario destacar que los libros de texto en lenguas indígenas llegaron en vísperas de la implementación de la educación intercultural. De modo que durante casi todo el periodo de vigencia de la educación bilingüe y bicultural permaneció prácticamente sin materiales de apoyo (programas, libros, diccionarios en lenguas indígenas, etc.) para impulsar la enseñanza escolar con enfoque bilingüe y bicultural y además, la cuestión formativa no fue atendida lo suficientemente para apoyar el trabajo de los maestros bilingües. En conclusión el modelo educativo conocido como educación bilingüe bicultural se puede decir que no alcanzó a desarrollarse como se esperaba, pues había varios factores que impidieron alcanzar sus propósitos educativos para el medio indígena. Entre ellos la falta de formación docente acorde a

las necesidades educativas de las comunidades indígenas, ya que no existían centros de educación normal que se dedicara a formar maestros bilingües para cumplir la tarea educativa que demandan los niños indígenas chiapanecos y luego los materiales y programas bilingües eran escasos, pero ya es una gran ventaja que los profesores que trabajan en la escuela bilingüe bicultural fueran bilingües en el aspecto de la oralidad, en general) y de extracción indígena. Esta política lingüística se le conoció como bilingüismo de transición sistemática a la segunda lengua que consistió en la castellanización utilizando a la lengua indígena para alcanzar tal finalidad.

La educación bilingüe intercultural

La nueva modalidad de educación bilingüe intercultural se fundamenta en el Artículo 4º constitucional en el cual se reconoce que México es un país diverso, multicultural y multilingüe y en la reforma educativa promovido por Salinas para superar el grave rezago educativo en educación básica. En este renglón, señala Muñoz (2006:135) que “los pueblos indígenas son objetos de este reconocimiento, pero no titulares de derecho”. Este punto me parece relevante porque, como veremos páginas adelante, la educación intercultural que deriva del reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural obliga que realice ajuste importante para evitar que este proyecto llegue a sufrir fisuras importantes en sus objetivos propuestos.

Por lo pronto, la legislación a favor de la diversidad lingüística y cultural ha posibilitado la creación de instituciones que están dando el soporte a la política de la educación intercultural como proyecto del Estado-Nación. Esas instituciones son: la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, la Comisión Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y la Comisión Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) que son las encargadas de dar seguimiento y continuidad a la política de la educación intercultural en todo el país.

Existen abundantes documentos oficiales y estudios antropológicos que apuntan que la educación con enfoque intercultural pretende atender la diversidad lingüística y cultural con el propósito de que los alumnos desarrollen las capacidades básicas del aprendizaje escolar, tales como la adquisición de la lectura, la escritura, los conocimientos escolares y sobre todo la capacidad de comunicarse en dos idiomas.

En el documento *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas* señala la ventaja formativa de los alumnos que ofrece la adquisición de la lengua materna y la segunda lengua:

El proceso de consolidación de la adquisición de la lengua materna a través de la escritura y al mismo tiempo el oral y el aprendizaje de la segunda lengua, se convierte en una ventaja formativa que le permite al sujeto ser individuo bilingüe, capacitado para interactuar en dos ámbitos cultural e históricamente diferentes pero estrictamente relacionados; situación que la educación indígena tiende a favorecer a partir del desarrollo de actitudes y valores que permitan tanto a las niñas como a los niños un desarrollo integral y un sentido de pertenencia a una cultura local, regional y nacional. (SEP-DGEI, 1999: 61).

Para el modelo curricular de educación bilingüe intercultural el uso oral del idioma materno no está restringido su función en facilitar la comprensión de los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino que la lengua indígena se convierte en objeto de estudio para que los niños indígenas que se encuentran cursando sus estudios en cualquiera de los niveles de educación básica reflexionen sobre su lengua. Al respecto, la (SEP-DGEI, 2008: 13), dice así:

Convertir el lenguaje en un contenido curricular exige que los niños y niñas reflexionen sobre su lengua y las regulaciones socioculturales en los usos del lenguaje en contextos de interacción significativos para su aprendizaje. Se trata de exponer al alumno al uso de sus recursos lingüísticos para que experimente con ellos, los explore y enriquezca a fin de que pueda recurrir a ellos, de manera consciente y adecuada, en la mayor variedad posible de contextos y ámbitos de interacción social.

Como se habrá notado en estas declaraciones oficiales el perfil de egreso de los alumnos de la educación básica obliga a los maestros enfrentar retos que antes no estaban presentes en la currícula del programa de educación bilingüe, pues el trabajo didáctico que se requiere para el abordaje de la asignatura de lengua indígena "se basa en el enfoque comunicativo y funcional, con el que se busca que los maestros y alumnos dirijan sus esfuerzos hacia el desarrollo de las habilidades para hablar, escuchar, leer y escribir distintos tipos de texto" (SEP, 2000:7). El Plan y Programas de estudio de educación básica señalan que este enfoque destituye al "enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de las "nociones de lingüística" y en los principios de la gramática estructural (SEP, 1993: 14, comillas de la fuente original). Los aspectos mencionados sugieren la necesidad de pensar en la transformación profunda de la praxis educativa del maestro indígena para que los alumnos logren desarrollar las competencias comunicativas en los dos idiomas (primera y segunda lengua). También se aprecia en el discurso oficial que la escuela intercultural tiene por tarea lograr que los alumnos aprendan a desarrollar valores y actitudes de respeto, armonía y tolerancia

hacia la diversidad lingüística y cultural, incluso con sus propios semejantes. Con todas las características expresadas hasta aquí:

la educación indígena mexicana sugiere, al menos en el discurso, una aproximación a la ética de los derechos culturales e indígenas y también una escisión ideológica respecto del indigenismo, una antigua institución, vinculada en sus orígenes a un colonialismo interno sobre las poblaciones originarias". (Muñoz, 2006:137).

En la currícula con enfoque intercultural la lengua indígena adquiere el mismo estatus que el español y, por tanto, ambas son ahora materias de estudio en el contexto escolar. Es evidente que en este punto encontramos un cambio de posición discursiva en la definición del sentido que el español adquiere en relación con la lengua indígena, porque las dos lenguas se privilegian su enseñanza en la escuela. Los conocimientos locales, la lengua y la cultura tendrían que ser abordados por el maestro para que los alumnos desarrollen un aprendizaje significativo y de calidad. Insistir en este plano no es por una cuestión meramente ideológica o reivindicativa hacia la cultura de los pueblos indígenas, señalan algunos investigadores; es la dirección correcta para alcanzar los objetivos de la educación bilingüe intercultural por estar enfocados en contextos lingüísticos y culturales diferentes a los de la sociedad hispanohablante. Enrique Hamel precisa de la siguiente manera:

Nuestro recuento del debate actual demuestra en qué sentido la demanda de muchos pueblos indígenas por una educación específica y propia, basada en la alfabetización en su lengua y arraigada en su cultura, no sólo se justifica como una reivindicación étnica histórica de cada pueblo (su derecho colectivo), sino también desde la perspectiva de las investigaciones psicolingüísticas y educativas, como la respuesta más adecuada y exitosa a largo plazo para el desarrollo cognitivo-académico del alumno indígena (derecho individual a una educación apropiada y de buena calidad). (Hamel, 1995. 85).

En efecto, esta perspectiva sugiere al maestro de grupo que tiene como principal reto encontrar un punto de equilibrio en la organización de los contenidos de la enseñanza escolar para que tanto los conocimientos locales (principalmente la lengua indígena) y generales puedan figurarse en ella para su estudio y desarrollo en todas las actividades escolares. En ese sentido, el pensamiento educativo con enfoque intercultural viene a superar, a mi modo de entender, todas las políticas educativas anteriores que estuvieron sustentadas en la homogeneización lingüística y cultural al imprimirle a la educación básica un principio de carácter horizontal, ya que ofrece a los

maestros un amplio marco de posibilidades de considerar a la lengua indígena un elemento importante en su práctica educativa como queda explicado oficialmente que:

en los servicios de educación intercultural bilingüe las niñas y los niños indígenas, se procurará que las experiencias de aprendizaje privilegien el uso y la enseñanza en la lengua materna –sea indígena o español- para tener acceso posteriormente, a una segunda lengua. (SEP, 1999:16).

En este párrafo los postulados de la educación intercultural se expresa la aspiración de posibilitar el uso y enseñanza de la lengua materna en el aula (ya sea español o indígena) como un medio para acceder al segundo idioma (generalmente el español). Esta postura oficial propone el desarrollo de un bilingüismo coordinado dentro del aula escolar, aunque hay quienes identifican que, dentro del discurso oficial de la SEP, persiste una postura de carácter instrumentalista de enseñanza en la educación básica mexicana y una ampliación explícita de la perspectiva integradora a la sociedad nacional, porque se aprecia dentro de esta política que la educación actual “tiene como fin la socialización en valores comunes y universales, los cuales se sobreponen a las pautas culturales específicas en los distintos grupos sociales que componen la nación” (Bolívar, 2004; texto citado en Mijangos y Romeo, 2006: 48). En ese sentido, la noción de la homogeneidad cultural y lingüística para este autor subyace en el lenguaje del actual discurso educativo.

Por otro lado, Mijangos y Romeo (2006:48) advierten que “la educación tiene un valor económico”, lo cual obliga a que el sistema educativo actual se ajuste a las exigencias del sistema económico, según el cual hace que se aleje de los principios que pretende alcanzar la educación desde el paradigma de la diversidad lingüística y cultural. Esta perspectiva economicista de la educación se basa en que los alumnos de contextos lingüísticos y socioculturales diferentes se les exige que desarrollen competencias, destrezas y habilidades desde la escuela para “lograr que los aprendices funcionen de acuerdo con las normas apropiadas para la vida económica y política del mundo capitalista” (Mijangos y Romeo, 2006: 48). Si hay algo de cierto de la posición al que estos investigadores refieren, lo que no es posible obviar es que el planteamiento oficial de la SEP abre a los maestros las posibilidades de impulsar la enseñanza de la lengua indígena en la escuela para que los niños indígenas desarrollen las habilidades y competencias lingüísticas en dos idiomas (escrito y oral) necesariamente, para abrir la oportunidad de participar en la transformación de la vida económica de los pueblos indígenas. En este proceso se haría con base en la

metodología de la enseñanza escolar que parta del uso de la lengua materna y los conocimientos locales para lograr que los contenidos educativos nacionales alcancen a ser asimilados por los aprendices del contexto lingüístico y cultural diferente a los del medio urbano. La posibilidad de desarrollar la lengua indígena, la cultura y los conocimientos indígenas parece hallar respuesta en la perspectiva de la actual educación intercultural, siempre y cuando la escuela sea capaz de crear las condiciones para alcanzar dicho objetivo.

En síntesis, la exaltación de la lengua, los conocimientos locales y la formación en valores de respeto, tolerancia y democracia son planteamientos inobjetables y necesarios para la educación de este siglo porque vienen a favorecer a las sociedades indígenas para revertir los efectos de la exclusión social en los que han vivido. Sin embargo, en la práctica los alumnos de educación bilingüe se les pide que desarrollen las habilidades y el dominio de conocimientos que exige el actual sistema económico nacional. La buena marcha de la propuesta de la educación intercultural depende, a parte del factor económico, a las posturas que las propias comunidades indígenas asumen frente a la idea de promover el desarrollo de la lecto-escritura de su lengua en el aula y las actitudes que asumen muchos profesores frente a la enseñanza bilingüe desde la perspectiva de la interculturalidad. La aparente poca disposición y las dificultades que tienen que enfrentar para superar los retos que implican estos factores. Ejemplo de ello: se ha notado que la gran mayoría de los maestros no están alfabetizados en su lengua materna, lo que propicia que continúan asumiendo una posición de resistencia frente las nuevas políticas. El español sigue siendo la lengua de prestigio en el espacio escolar y su uso tiende a abarcar todos los espacios de la vida social. Este hecho refleja la situación nacional actual como señala Héctor Muñoz (2006: 139) al describir el lugar que ocupan actualmente las lenguas indígenas:

... hoy como en el pasado, en el largo proceso de arraigo de políticas lingüísticas de coexistencia, la situación para las lenguas minoritarias ha resultado bien poco ventajosa, porque no se superaron las condiciones de marginación y de reducción funcional al ámbito de la vida cotidiana sin proyección cultural importante, aunque muchas de ellas conserven la capacidad de uso en documentos públicos. (Muñoz, 2006: 139).

Así, la escisión entre el discurso educativo y la puesta en práctica del programa bilingüe se le puede atribuir, en gran parte, a la continuidad de las relaciones de subordinación y exclusión de las lenguas de los pueblos minoritarios frente al español que, hasta el día de hoy, sigue imponiéndose en todos los órdenes de la vida social y

económica. El castellano se emplea en las transacciones económicas, la política, la escuela y los medios masivos de comunicación en forma oral y escrita. Fernández (2005:11) sintetiza que “El espacio social de la lengua indígena queda restringido a lo íntimo y cotidiano, mientras que el castellano abarca lo institucional y formal”. En estos círculos el español tiene un uso formal que incide en su producción y reproducción constante. La lengua indígena, en cambio, por estar restringido a un contexto informal de la vida social de los pueblos indígenas (entorno familiar, comunitario, etc.), está limitada en la mayoría de los casos al ámbito de la oralidad. Varese refiere también a este mismo aspecto cuando señala que:

...las lenguas indígenas se adquieren y recrean fundamentalmente en los espacios informales de la vida cotidiana. Los ámbitos familiares y comunales en los que la interacción verbal se caracteriza por su posibilidad de espontaneidad, constituyen los espacios por excelencia para la circulación y significación de los idiomas étnicos (Varese, *et al*, 1987: 47).

De acuerdo con Varese el reto de los profesores bilingües en la actualidad es que los libros de texto en lenguas indígenas que, ya han sido prácticamente entregados en todas las escuelas bilingües, lo conviertan en recursos de enseñanza escolar en el aula tal como plantea Ferreiro (2007:395) que: “Lo ideal es que la lengua indígena sea utilizada en tanto lengua de comunicación, lengua de instrucción pero también lengua de reflexión; lo ideal es que esa lengua tenga un lugar importante a lo largo de la escuela primaria” y no emplear a la lengua indígena como puente para llegar a la asimilación del español como lengua oficial.

Romper con una perspectiva unidireccional (transicional) de educación bilingüe implica un proceso de reorientación de los sentidos y objetivos a la forma de cómo en la actualidad los profesores indígenas desarrollan su trabajo dentro del espacio escolar. La indiferencia de los profesores hacia la lengua materna es producto de sus experiencias que vivieron en la escuela donde se formaron antes de ser contratados como profesores bilingües.

Algunos creen que para que la enseñanza de la lengua indígena se consolide y logre su arraigo en la sociedad exige el desarrollo de su escritura y para ello se requiere del trabajo de normalización de la escritura de dicha lengua. Respecto de esto, Siguan, Miguel y William F. Mackey (1986:184-185) señalan así: “mientras una lengua no ha alcanzado el estadio de lengua escrita sólo puede utilizarse en la enseñanza como lengua de acogida en el periodo preescolar y para facilitar la

introducción de una segunda lengua”, es decir, como se ha hecho hasta el día hoy en la mayoría de las escuelas bilingües.

Como parte de la puesta en marcha del proyecto de educación bilingüe con enfoque intercultural, en la actualidad todos los maestros bilingües de la escuela primaria Vicente Suárez, ya tienen a su disposición los programas de enseñanza, guías, libros de texto gratuitos y diccionarios en chol. Los profesores de este centro escolar han participado en los diversos cursos y talleres de actualización en la zona 157; allí se les ha ofrecido una formación que intenta prepararlos para atender a la diversidad cultural y lingüística, así como el manejo de los diversos textos en lengua chol para la implementación de la enseñanza bilingüe. Esta serie de actividades tiene sus antecedentes en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, el cual establece dentro de sus prioridades de innovación el mejoramiento de la formación de maestros, idea que ha “partido del supuesto de que la práctica docente puede ser moldeada a través de reformas”. (Freedson y Pérez, 1999; 87). Estos cursos y talleres están organizados en dos modalidades: uno dirigido a maestros adscritos en el programa de carrera magisterial y otro donde participan obligatoriamente todos los profesores de la zona escolar. En este último, por su carácter obligatorio ningún profesor puede faltar injustificadamente. En el primero es opcional, probablemente por esa razón sólo asisten los maestros bilingües que aún aspiran obtener una percepción salarial mejor remunerada. Es importante remarcar que durante la vigencia del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) 1991-1992 hasta 1997 (*cf.* Novelo, 2001:65), los profesores bilingües de esta región de Chiapas tuvieron una participación desbordada en diversos cursos y talleres de actualización docente porque cada profesor recibía un estímulo económico. Pero desde el momento en que dejaron de percibir este apoyo económico los profesores bilingües dejaron de participar a los cursos y talleres de actualización docente.

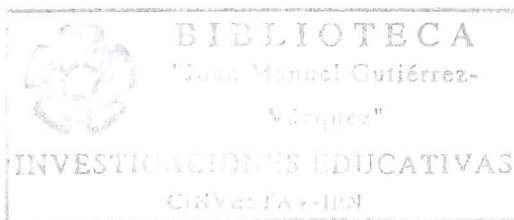
En la zona escolar 157 la participación de los profesores a los cursos de actualización docente ha sido poca, específicamente en el de carrera magisterial. De acuerdo con la versión del profesor Carmelino, uno de los maestros de la escuela Vicente Suárez, calcula que de un total de setenta y cinco profesores que laboran en la zona solamente veinticinco de ellos están inscritos en el programa de carrera magisterial. Esta cantidad representa únicamente la tercera parte de la población total del magisterio de la zona 157 y son los únicos que asisten al curso hasta ahora. Se puede intuir que la poca participación de los maestros a los cursos y talleres de

actualización no representa para las dos terceras partes del magisterio de esta zona escolar parte de sus prioridades en su formación profesional. En general los maestros de la escuela primaria bilingüe Vicente Suárez, consideran que los contenidos abordados en los cursos del programa de carrera magisterial sí son importantes y contribuyen en la mejoría de su práctica educativa.

Martín, otro profesor de la escuela Vicente Suárez, me decía que él sí va al curso de actualización de carrera magisterial porque ahí los coordinadores de esta actividad proporcionan la antología, un recurso bibliográfico que reúne una serie de elementos teórico-metodológicos para desarrollar la enseñanza de la lengua indígena. Dicho recurso es muy diferente a los otros materiales de apoyo didáctico mencionados anteriormente. El profesor Martín lamenta la poca participación de los profesores de la zona escolar 157 porque esa antología, que es un documento complementario del paquete de materiales de apoyo didáctico que reciben todas las escuelas, aborda específicamente temas referentes a la lengua indígena y sus implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se puede decir que la antología es en sí una herramienta importante que todos los profesores bilingües deberían tener a su disposición. Pero aparentemente no es así. Este recurso sólo disponen aquellos profesores que están adscritos en el curso de carrera magisterial. En opinión del profesor Carmelino, quien atiende a los alumnos de primer grado, considera que todos los maestros de la zona escolar deberían de participar en todos los cursos y talleres que se realizan a lo largo del año escolar, ya que decía que es una "desventaja" para la educación bilingüe intercultural cuando asisten únicamente los maestros y maestras que están adscritos en el programa de carrera magisterial, dado que son ellos los únicos que reciben cursos de actualización para la implementación de la enseñanza bilingüe. Durante la entrevista el profesor Martín se hacía las siguientes preguntas: "¿Dónde quedan los otros compañeros, pues?" y "¿Pero qué pasaría aquellos que no asisten a un curso?", "pues simplemente no reciben la antología para la enseñanza de la lengua", respondía él mismo.

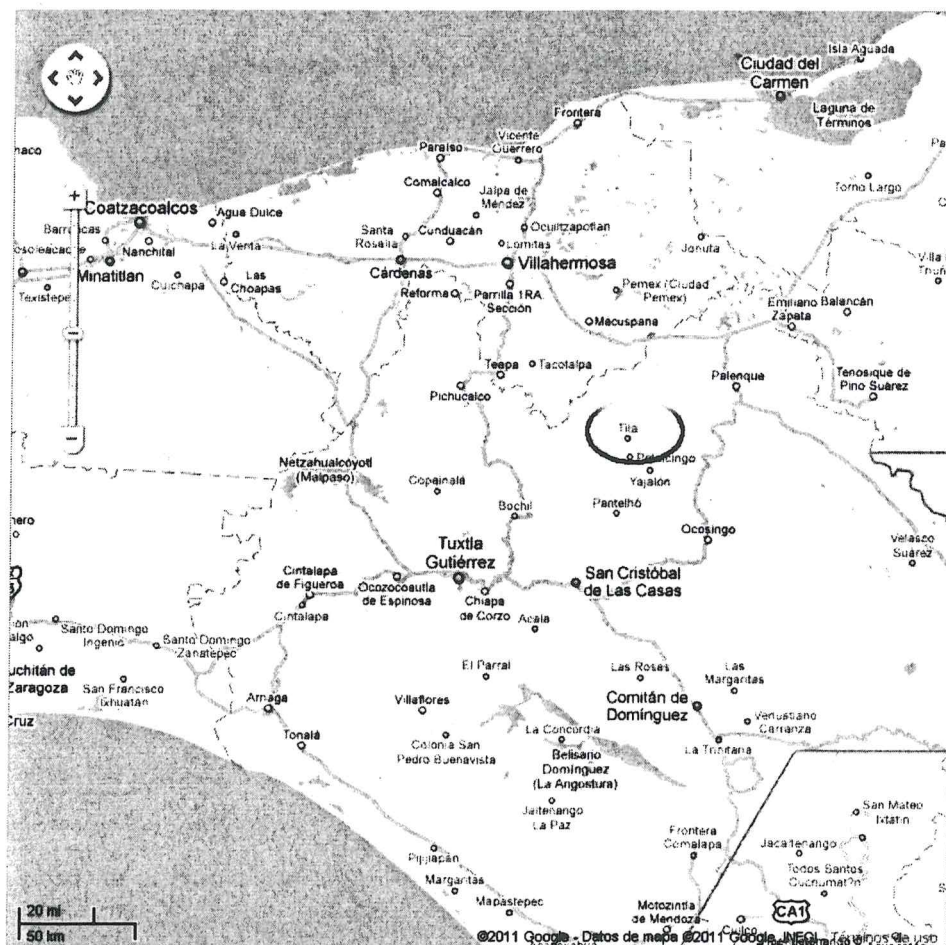
A pesar de los esfuerzos invertidos por la SEP en cubrir las necesidades materiales y los espacios de actualización y formación, orientados a propiciar las condiciones para impulsar la enseñanza bilingüe los profesores aún no parecen mostrar mucho interés en este tema o estar lo suficientemente preparados para llevarlo a cabo. En consecuencia, la acción educativa de los profesores a favor del desarrollo y promoción de la lecto-escritura de la lengua chol en el aula presenta un panorama

deficitario, aislado y sobre todo alejado de las prioridades que pretende lograr el pensamiento intercultural. Por ejemplo, la mayoría de "los maestros conceptualizan al texto escrito en lengua indígena no como un medio de la producción cultural indígena, sino como una traducción del texto en español" (Freedson y Pérez, 1999; 107).



CAPÍTULO II: EL CONTEXTO PROFESIONAL, HISTÓRICO Y SOCIOCULTURAL DE LA COMUNIDAD

Jolpokitiok es una comunidad chol que se encuentra en la zona norte del Estado de Chiapas. Está rodeada de montañas y abundante vegetación que siempre luce verde debido a la constante lluvia que se presenta durante casi todo el año. Tiene un clima templado y colinda con varias comunidades choles. Al Norte con la comunidad llamada Corta Flor, al Sur con Yokpokitioc y Jolsibakil, al Oriente con Sañoja' y al Poniente con la comunidad Coquija'. Todas estas localidades forman parte de una pequeña porción del municipio de Tila y de la etnia chol porque ésta se extiende a varios municipios.

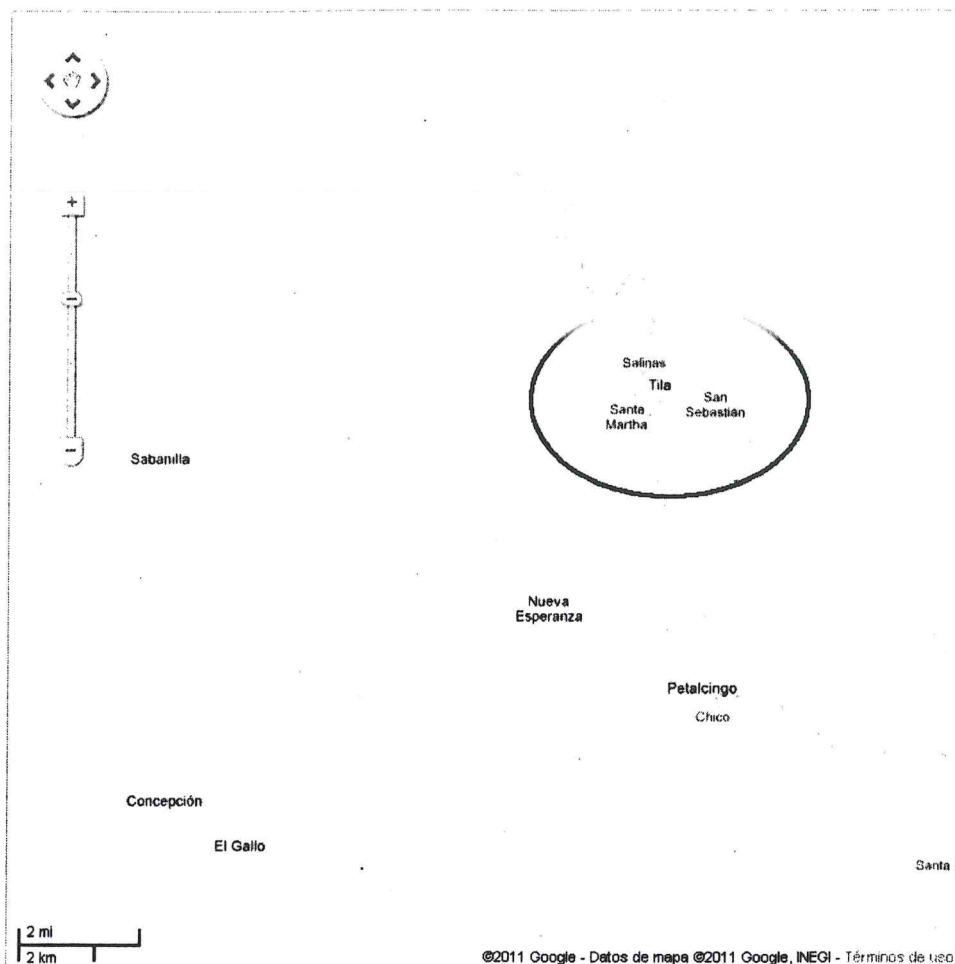


Mapa de Tila Chiapas

Fuente: Google Maps: <http://maps.google.com/maps?ll=17.267299,-92.458533&z=12&t=h&hl=es> (Consultado 24 de marzo de 2011).

Según el mito de la creación los choles son los milperos, hechos de pasta de maíz por el *Ch'ujtyaty* (creador). La primera generación de hombres fue destruida porque "eran

muy perezosos, no trabajaban y su ingratitud llegó a tal grado que ni siquiera se dirigían a su creador (Marion 1999:50).



Mapa de Tila Chiapas

Fuente: Google Maps: <http://maps.google.com/maps?ll=17.267299,-92.458533&z=12&t=h&hl=es> (Consultado 24 de marzo de 2011).

Este mismo autor explica en su libro *El poder de las hijas de la luna* que “Los choles fueron, antes de los lacandones contemporáneos, los colonizadores de la selva tropical chiapaneca. Se caracterizaron por una valiente y larga resistencia a la penetración española y a los esfuerzos colonizadores de los misioneros, aunque finalmente sucumbieron, al principio del siglo XVII, a la superioridad técnica y numérica de los invasores occidentales”. (Marion, 1999: 49).

Los habitantes de la comunidad local son hablantes de la lengua maya-chol y ésta ha servido de generación en generación el medio de transmisión de sus conocimientos y saberes locales. Es una transmisión “boca a boca”. (Vansina, 1966: 33). Los modos de ser y pensar de la gente de Jolpokitok son parte de la educación contenida en la historia oral porque muchos de sus elementos que la nutren se traen

desde tiempos inmemoriales, pero no por ese hecho se podría considerar que sus prácticas y manifestaciones actuales sean las mismas de antes. Por el contrario, esta comunidad, a pesar de que es pequeña, presentan cambios importantes en muchos aspectos de su vida social. Por ejemplo, las casas generalmente son de bloque de concreto y techo de lámina. Cuenta con calles y carretera pavimentadas. Algunos hogares tienen televisión, estufa y refrigerador los cuales muestran claramente que estos artículos de la modernidad han llegado a la comunidad Jolpokitok para ir cambiando paulatinamente su estilo de vida.

En cuanto a la economía de la comunidad local está basada en una agricultura de subsistencia y bajo un sistema de producción tradicional. Es decir, sus habitantes producen maíz y frijol para satisfacer sus necesidades básicas de consumo. El café es el único producto agrícola que les genera un ingreso económico pero insuficiente, toda vez que desde hace casi dos décadas aproximadamente el precio de dicho producto se desplomó por completo. Y la poca cantidad de producción que logran levantar cada año, los campesinos no tienen un control directo sobre su producción. Lo venden con los llamados "coyotes" (también conocidos como caciques); es decir, los comerciantes de la región que se dedican a comprar café y otros productos agrícolas a precios irrisorios y luego exportan al extranjero para aprovecharse de las ganancias y regalías a merced de los campesinos choles.

Como señalé en uno de los apartados anteriores, el lenguaje escrito todavía tiene un uso reducido que el manejo oral de la lengua chol en la relación comunicativa de los habitantes de la comunidad local, pese a que la institución educativa lleva tiempo desarrollando las actividades de alfabetización en esta comunidad indígena. Esto no quiere decir que el papel de la escuela sea de poca importancia para los moradores de esta comunidad. Es posible percatarse con facilidad que en estas localidades se ponderan la escolaridad y el desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito, puesto que algunos padres de familia opinan que mandan sus hijos a la escuela para salir de la pobreza económica y aprender a leer, escribir, elaborar oficios, cartas, entre otros. Los padres muestran un creciente interés en la escolarización de sus hijos, aunque muchas veces por su misma limitación económica no logran llegar hasta la educación superior. En las últimas décadas, con la participación activa de los mismos habitantes choles de la región norte de Chiapas, se han creado las escuelas telesecundarias, telebachilleres y Colegios de Bachilleres de Chiapas (COBACH) en las comunidades de mayor confluencia. Por otro lado, los que han concluido sus

estudios en estos centros escolares o los profesores bilingües, principalmente han fortalecido los vínculos comunicativos y de gestión ante las instituciones gubernamentales que ofrecen programas de desarrollo social. La concepción positiva de los padres hacia la escolarización es probable que tenga que ver con los programas de becas con los que han sido beneficiados y la intervención de los maestros en la concientización de las comunidades indígenas, pues ya es muy difícil encontrar a un padre de familia en esta región de Chiapas que se niegue a inscribir sus hijos a la escuela.

Como ya hice mención en párrafos anteriores, la escuela primaria intercultural bilingüe Vicente Suárez es una institución educativa de organización completa; es decir, cuenta con seis grados (primero a sexto) y seis grupos. Cada grupo es atendido por un profesor. En el ciclo escolar 2006-2007, contaba con un director técnico y seis profesores y la población escolar ascendía a 154 alumnos³. De éstos, 64 son del sexo femenino y 90 del masculino. Al siguiente año escolar, el director de tiempo completo se retiró definitivamente de la escuela. Los maestros dicen desconocer las razones de su separación al cargo y en su lugar quedó nombrado el maestro Marcelino. Ahora a este profesor le es difícil dedicar suficiente tiempo a la dirección. Es maestro de grupo de sexto grado y efectúa gestorías, trámites y elabora diversos documentos que solicita la supervisión escolar. Así, el profesor Marcelino queda prácticamente dividido su tiempo en funciones de tipo administrativo y pedagógico lo cual parece haberle traído serios problemas. A lo largo del día es interrumpido a cada instante por los padres de familia, las autoridades locales y demás personas que se presentan en la escuela. Esta situación, al parecer, es un tanto desconcertante para él porque desatiende constantemente a sus tareas pedagógicas al tener que salir a cada rato de su salón de clase para atender a las personas que llegan a visitar la escuela. Reconoce el profesor Marcelino que al ser director de un plantel educativo en calidad de comisionado con grupo es difícil porque demanda más tiempo y sin ningún ingreso económico adicional; no se puede cumplir como uno quisiera, pero la responsabilidad recae en él finalmente.

A un lado del plantel educativo funciona el albergue escolar Jaime Nunó. Cuenta con cocinas y dormitorios y es uno de los primeros albergues escolares que se creó en este municipio con la finalidad de proporcionarles alojamiento y alimentación a

³ Estos datos fueron proporcionados por el director del plantel educativo de acuerdo con la estadística básica de inicio de curso 2006-2007.

alumnos choles que vienen de otras comunidades a cursar sus estudios de educación primaria en la Vicente Suárez. Estos servicios están siendo financiados actualmente por la recién creada Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) que dejó como herencia al extinto Instituto Nacional Indigenista (INI). En este albergue actualmente trabajan dos personas del sexo femenino. Una es cocinera y una "ecónoma" que es la encargada de llevar a cabo el control y coordinar los cuidados de la preparación de los alimentos. Hablan chol y español y, al parecer, no tienen ninguna dificultad para conversar con los alumnos becarios. Además hay un jefe del albergue escolar que es un profesor de educación primaria bilingüe nombrado por el supervisor de la zona 157 para desempeñarse tiempo completo al puesto asignado. Coordina varias actividades, pero las más sobresalientes son: pagarles la beca a los niños (pre-domingo), supervisar la preparación de los alimentos, vigilar que los niños se mantengan aseados todos los días y procurar que las instalaciones del albergue escolar cuenten con la limpieza necesaria y los servicios adecuados.

El albergue escolar y la escuela primaria tienen estructuras organizativas propias cada una. Sin embargo, tanto el personal del albergue como el de la primaria bilingüe, comparten el espacio físico y simbólico, ya que las aulas y la dirección escolar así como el dormitorio y la cocina del albergue escolar a primera vista se observa que están construidas en una sola área geográfica, pero en realidad cada institución tiene su propia delimitación geográfica. Durante el trabajo de campo pude percatarme que entre los maestros y el personal del albergue escolar al parecer la relación es distante, fría, aparentemente poco cordial. Casi nunca los vi dialogar aún cuando ambos laboran para la educación de la niñez indígena. Hasta cuando el director de la primaria convocó una reunión para nombrar comisiones y fijar la cantidad de cooperación económica para la clausura de fin de curso asistieron los profesores bilingües, la cocinera, la ecónoma y las dos instructoras del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). En esta reunión fue la única ocasión donde se contó con la asistencia de todas las personas que trabajan para la educación de los niños choles que van a la escuela primaria bilingüe Vicente Suárez.

Infiero que la poca relación observada en esta escuela tiene que ver con el poco espacio de tiempo y las características del trabajo que realizan ambos personales; es decir, los maestros disponen de más tiempo y no así los que trabajan en el albergue. Dada la cercanía que tiene la comunidad con el pueblo de Tila, los maestros se retiran después de la jornada escolar de aproximadamente cinco horas y

al día siguiente llegan temprano para incorporarse a sus actividades. Por lo visto ninguno de ellos se queda a vivir en la comunidad porque todos, o por lo menos la mayoría, ya viven en el pueblo de Tila.

En cambio las personas que trabajan para el albergue escolar permanecen en la escuela durante las 24 horas los días hábiles de la semana y aún así no son muy visibles su presencia en el contexto escolar. Sólo es posible identificarlos en la medida en que uno se acerca a ellas para dialogar y preguntarles quiénes son, qué hacen. Durante las dos etapas de trabajo de campo no tuve la oportunidad de conocer al jefe del albergue escolar. Siempre se me informó que se encontraba realizando actividades fuera de la institución.

El albergue escolar ha cumplido su importante función en esta región de Chiapas, ya que ha ofrecido a los niños de familias pobres de esta región chapaneca la oportunidad de concluir sus estudios de educación primaria. Hasta hace dos décadas las comunidades choles eran, prácticamente, inaccesibles de manera que los alumnos se quedaban a vivir en este albergue durante casi todo el año escolar para no tener que exponerse a los riesgos que implican caminar varios kilómetros para llegar a sus respectivos lugares de origen. Muchos sólo iban a visitar cada fin de mes a sus padres y otros lo hacían con más frecuencia si sus lugares de origen están relativamente cerca.

La permanencia de tiempo completo de los alumnos en el albergue escolar obedece a las siguientes razones: 1) los alumnos que se inscribían a esta escuela procedían de comunidades que no contaban con centros educativos de primero a sexto grados; 2) generalmente los niños venían de comunidades de difícil acceso y; 3) que el albergue es un centro donde se ofrece servicios de manutención y alojamiento por lo que, indudablemente, dio cobijo importante a niños de familias en condiciones de extrema pobreza.

El albergue se ha caracterizado como un programa social compensatorio. Hoy se puede decir que se encuentra en una etapa de decadencia porque ha disminuido la demanda de becarios. Según decían algunos profesores de la escuela primaria Vicente Suárez ha ido en decremento cada vez más el número de becarios del albergue escolar, a partir de la puesta en marcha del Programa Nacional de la Modernización Educativa en los años noventas y la implementación de los nuevos programas sociales del gobierno federal dirigidos a las comunidades indígenas de extrema pobreza.

Actualmente los pocos becarios adscritos al programa del albergue escolar no todos permanecen en las instalaciones del albergue. Aquellos niños que proceden de otras comunidades todavía se siguen quedando de lunes a viernes en las instalaciones del albergue y los becarios que son de la localidad Jolpokitok, se regresan a sus casas todas las tardes. Algunos profesores señalan que la disminución de la población escolar también tiene que ver con la creación de grupos multigrados como parte de la reestructuración del sistema de educación básica en la década de los noventa. Uno de los efectos de esta medida política fue poder ofrecer los seis grados de primaria (sin importar el número de alumnos) en las escuelas de organización incompleta. De tal forma que desde que la SEP puso en marcha los grupos multigrados, los niños choles comenzaron a cursar sus estudios completos de educación primaria en sus respectivos lugares de origen, sin necesidad de verse obligados a despegarse del núcleo familiar por trasladarse a otra escuela de organización completa como la Vicente Suárez. Aunado a lo anterior, el Programa Oportunidades ha contribuido de manera importante en la disminución de la población del albergue escolar. Hoy, las familias reciben dinero en efectivo y despensas bimestralmente para compensar sus carencias económicas. De modo que el albergue escolar ha dejado de ser ya el centro de atracción para los niños indígenas de comunidades más retiradas de las escuelas que cuentan con albergues y servicios educativos de organización completa y, a la vez, se ha mejorado notablemente el sistema de transporte y otros servicios.

A parte del apoyo ofrecido por el albergue escolar la escuela primaria Vicente Suárez cuenta con el apoyo de dos personas contratadas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en calidad de becarias. Su tarea principal consiste en apoyar a los alumnos (de distintos grados) considerados por la escuela como alumnos rezagados en algunos aspectos del aprendizaje escolar. Dada estas circunstancias no tienen un número determinado de alumnos porque desempeñan la función de tutores; sólo intervienen cuando los maestros logran detectar alumnos que se van quedando rezagados. Y se sabe que este grupo de becarios del programa del CONAFE está asignado exclusivamente para apoyar a las escuelas albergues en horarios vespertinos de lunes a viernes.

Enfrente de la escuela primaria se localiza la tienda rural de la Comisión Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO) la cual está cercada con malla ciclón de estructura tubular metálica. Se sabe que es una empresa de participación estatal y tiene la finalidad de abastecer de productos básicos a la comunidad local por

ser una de las comunidades consideradas de alta marginación. Esta tienda rural permanece cerrada durante el transcurso de la mañana. El encargado abre de 4:00 pm. en adelante y es cuando la gente del lugar acude a ella para realizar sus compras. El siguiente edificio es una casa ejidal, cuya fachada muestran signos de deterioro y abandono. En la parte superior de este edificio lleva una leyenda con letras grandes que dice textualmente así: "Solidaridad CONSEJO INDÍGENA CASA EJIDAL 1992" (tal como está escrito) que nos da una idea de que este edificio fue construido durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari. Se ve borrosa y está degradado por los años transcurridos. Por las mañanas sus puertas permanecen cerradas, pero en ese edificio los campesinos realizan sus asambleas generales cada determinado tiempo para discutir y resolver diversos problemas relacionados con la tenencia y usufructo de las tierras ejidales de esta localidad.

Luego sigue la telesecundaria en la cual trabajan tres profesores procedentes de las diferentes zonas urbanas de la entidad chiapaneca. Sin duda alguna, esta institución educativa ofrece la ventaja a los alumnos que egresan de la primaria bilingüe porque les da la posibilidad de completar su ciclo de educación básica sin la necesidad de trasladarse al pueblo de Tila como solía ocurrir antes, a pesar de que ahora está mejor comunicado, ya que la carretera que lo comunica a esta localidad ya está pavimentada y además queda a pocos kilómetros de distancia de la comunidad Jolpokitok. Dada la cercanía que guardan la escuela primaria y la telesecundaria, los alumnos y maestros interactúan constantemente. La maestra Adela califica de buena la relación que han tenido los maestros y alumnos de la telesecundaria con los de primaria. Dice que ambos se han apoyado y contribuido en solucionar los problemas que han suscitado en la escuela y la comunidad. La cancha deportiva que le pertenece a la escuela primaria comparte con los profesores y alumnos de la telesecundaria. Ahí tiene lugar distintas actividades. Entre ellas los juegos de basquetbol, caminatas y otras actividades relacionadas con ejercicios físicos. El año escolar pasado (2006-2007) los maestros de la primaria y la telesecundaria organizaron la clausura de fin de curso en el mismo día. Después de la telesecundaria continúa el centro de educación preescolar indígena Aquiles Serdán en el cual trabajan dos maestras bilingües. Estos servicios se pueden considerar como espacios públicos, centros de reunión, lugares de encuentro de mujeres y hombres (niños y adultos) de la comunidad local edificados para cumplir un determinado fin social, cultural, político, económico y educativo.

En la comunidad Jolpokitok también se observa que a los niños se les concede libertad de participación en las actividades propias de los adultos. A temprana edad comienzan a integrarse en la vida de los adultos en calidad de acompañantes, un proceso que se da de manera paulatina y gradual. La observación y la imitación constituyen sus recursos básicos para interactuar con el contexto y, aunque puede parecer tan simple, con el paso de los años los niños van involucrándose en el quehacer cotidiano de la gente adulta, tal como menciona César Coll (1991: 28-29) "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". En la interacción directa con las herramientas de trabajo que utilizan los hombres y las mujeres adultas, tiene lugar la socialización primaria de los conocimientos y las experiencias en el trabajo colectivo porque se realiza con la participación de los miembros y no miembros de la familia. Como señala Cerisey (1995: 25), "todo el conocimiento oral y las enseñanzas de vida que el grupo familiar imparte a los niños" forman parte de la educación que reciben de su cultura.

Los habitantes de la comunidad Jolpokitok tienen un estrecho contacto con el pueblo de Tila por ser la sede del gobierno municipal porque es allí donde realizan trámites y gestorías de todo tipo (casamientos, asentamientos de niños ante el registro civil, gestión de obras de desarrollo social comunitario, entre otros). La cuestión religiosa es otro aspecto muy importante porque une espiritualmente los habitantes de esta localidad con las personas que residen en el pueblo de Tila, Chiapas y demás comunidades que pertenecen a esta cabecera municipal.

También es importante mencionar que los habitantes de la comunidad Jolpokitok mantienen un contacto casi permanente con otros pueblos más alejados, principalmente Petalcingo, Yajalón, Palenque y Salto de Agua, Chiapas. Los motivos que obligan a las personas a mantener contacto con estos lugares son diversos. Entre los más importantes son por intercambios comerciales y celebraciones religiosas. También hay quienes viajan a la ciudad capital de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas y Villahermosa, Tabasco y muchas veces las personas de esta localidad se emigran a estos centros urbanos de mayor importancia para quedarse a trabajar por una larga temporada como jornaleros agrícolas, dependientes de centros comerciales, meseros de restaurantes, entre otros.

El contacto cultural entre la comunidad local con la hispanohablante (mestiza en general) se ve traducida en los cambios de estilo de vida de sus habitantes. Los jóvenes escuchan música rock, ranchera, cumbias, etc. y visten ropas modernas. Antes las personas vestían pantalón y camisa de manta pero se han ido sustituyendo porque ya nadie las fabrica y su música era el *malintsin* ejecutada por los ancianos de la localidad. Los instrumentos musicales son simples. Se componen de una guitarra, un violín, una flauta de carrizo y un tambor hecho de madera y piel de venado. Hoy, esta música tradicional se ejecuta únicamente en las ceremonias de la religión católica. En los años recientes la cercanía entre estos pueblos se ha intensificado y, probablemente, a eso se debe que el cambio idiomático de sus hablantes de monolingüe en chol a bilingüe se hace cada vez más visible en la actualidad, pues la separación territorial entre comunidades rurales y zonas urbanas se han ido borrando.

El contacto cultural, social, económico, religioso y político son algunos aspectos que unen a los habitantes de la comunidad Jolpokitiock con otros pueblos y han influido de manera importante en su vida cotidiana, principalmente en cuanto al cambio idiomático. No es gratuito que algunos padres, madres y niños ahora se comunican en español y en chol en sus casas. No hay ningún dato estadístico que nos permite saber cuántas familias son bilingües en esta comunidad, pero el profesor Marcelino hacía mención de que en este lugar, efectivamente, hay niños que se comunican en español y en chol, que se podría suponer que es producto de "los cambios que ocurren como reacción a presiones externas" (Muñoz, 2006: 141) o "dislocaciones" en términos de Fishman (1997, texto citado en Muñoz, 2006: 141).

Sin embargo, uno se percata fácilmente que el chol es todavía la lengua que aún predomina en la vida cotidiana de la mayoría de los habitantes de la comunidad local. Se puede decir que constituye uno de sus principales "elementos diacríticos" (Bartolomé 1997: 79), puesto que continúa cumpliendo su función comunicativa en muchos de sus espacios culturales: celebraciones religiosas, realización de ciertos trabajos mediante la mano vuelta, asambleas generales, entre otros, espacios en los que tienen lugar la socialización primaria en la lengua chol de los niños y las niñas y ponen en juego sus experiencias de vida que traen de sus padres.

En la década de los noventa la comunidad Jolpokitiock fue sacudida por la incursión de la Organización Paz y Justicia en su vida comunitaria que es un grupo paramilitar que surgió un año después de la aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el 1º de enero de 1994. Operó públicamente en esta región

como y trató de someter a las comunidades choles de la región norte de Chiapas que no compartían con su ideología y con el objetivo de neutralizar el avance del zapatismo en la región. Su efecto indirecto en esta comunidad local fue su incursión ideológica a través de los líderes formados por dicha organización que intentaron dividir sus habitantes mediante proyectos productivos.

Y en consecuencia los habitantes de esta comunidad se encuentran fraccionados por la incursión de los partidos políticos y religiosos en sus formas de convivencia. El Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el Partido de la Revolución Democrática (PRD) son los dos partidos más fuertes en esta localidad y luego siguen los demás partidos como el Partido del Trabajo (PT), el Partido Acción Nacional (PAN) pero con muy pocos militantes.

La presencia tanto de los partidos políticos como de las religiones en esta localidad ha dificultado, de manera significativa, la convivencia social de las personas en su conjunto por las posiciones ideológicas y creencias que imperan en cada una de las mismas. Decía un padre de familia que hace unos años la comunidad estuvo a punto de vivir una tragedia por motivos agrarios toda vez que algunas personas exigían que dejaran de pertenecer al régimen ejidal para proceder a la parcelación de dichas tierras y otros se opusieron a ello. Un grupo de personas quería que continuaran bajo el control de las autoridades ejidales. Cuenta la gente de este poblado que el divisionismo entre los habitantes de esta población se fue profundizando cada vez más pero todo quedó en amenazas y agresiones verbales entre los grupos en conflicto, pudo más la razón que la violencia aun cuando quedó dividida la comunidad en dos grupos. En consecuencia, cada grupo eligió a sus propias autoridades (principalmente el comisariado ejidal y el agente rural que son autoridades locales muy importantes) para que sean ellos los que los represente ante las autoridades estatales y federales.

Por otra parte, la relación entre la escuela y la comunidad no es nada armoniosa. Según testimonio de algunos maestros bilingües, hace aproximadamente cinco años un grupo de maestros fueron expulsados por la gente del lugar bajo el argumento de haber cometido incumplimiento y falta de seriedad en cuanto a sus tareas pedagógicas. Algunos docentes cuentan que la ruptura se produjo cuando el director de aquél entonces se presentó en estado de ebriedad en la clausura de fin de ciclo escolar, momento cuando se esperaba de él una actitud seria y responsable para coordinar oficialmente la despedida de los niños que egresaban de sexto grado. Los

lugareños reaccionaron con ira y decidieron impedir el acceso del director junto con los maestros al inicio del siguiente periodo escolar.

Algunos maestros de la escuela primaria Vicente Suárez dicen que llegaron a trabajar en dicha escuela porque le apostaron el reto de reorganizar y reconquistar la confianza perdida de los habitantes de la comunidad Jolpokitiok, ya que esta comunidad amenazaba a las autoridades educativas cambiar de sistema escolar; incluso ninguno de los profesores de la zona escolar 157 que pedían su cambio de adscripción de centro de trabajo, mostraban la disposición de ir a trabajar en la escuela Vicente Suárez por temor al conflicto. El conflicto ha ido apaciguándose poco a poco a partir del cambio del personal docente. Hasta ahora los maestros que llegaron después creen que tienen buena aceptación en la comunidad porque han convivido y permanecido más tiempo con los padres de familia. Piensan que la situación sigue siendo un poco tensa todavía y están conscientes que se encuentran en un terreno conflictivo y polarizado por la ruptura que dejaron los maestros anteriores. Por eso los maestros procuran no faltar a sus labores ni retirarse temprano para no dar motivos para que la gente de la comunidad se inconformen.

Antecedentes y perfil profesional de los maestros

Como se verá más adelante, algunos profesores de la escuela primaria bilingüe Vicente Suárez comentan que antes ni siquiera se habían imaginado que algún día tenían que trabajar como profesor de una escuela y muchos de ellos reconocen que comenzaron a ejercer el oficio docente no por vocación sino por necesidad. No tuvieron la opción de elegir otra profesión porque proceden de familias de escasos recursos económicos y este fue un impedimento para estudiar en algún centro de educación superior, como es el caso de Martín, uno de los profesores de la escuela primaria Vicente Suárez, que relataba que no se incorporó a la docencia por vocación y aún sin esa vocación señala que ha ido esforzándose en adquirir libros y otros recursos materiales por su cuenta para prepararse didáctica y pedagógicamente. Cree que ha podido sacar adelante algunos problemas educativos que sus alumnos han enfrentado en el desarrollo de su aprendizaje escolar en la medida en que se esfuerza y lucha por tener todos esos recursos a su disposición. El maestro Martín habla de la vocación docente y dice así: "Creo que no nacimos con esa vocación (inaudible), pues yo pienso de que aquí, no es nuestra vocación, pero ahí estamos buscando la forma, luchando, comprando algunos materiales..." Con estas palabras tal parece que el profesor Martín está convencido de que por falta de su vocación a la docencia le

dificulta encontrar solución a ciertos problemas educativos que suscitan en la escuela, ya que se expresa así que: “por eso quizás vemos un poquito complejo [difícil] nuestro trabajo” cosa que no les sucede a aquellos profesores bilingües que sí están ejerciendo la profesión docente por vocación según él.

La maestra Rosa María tampoco estaba plenamente interesada en la docencia en un principio. Su ilusión era estudiar la carrera de enfermería, puesto que dice que: “Cuando salí en la primaria en los ochenta no era mi intención para entrar al magisterio. Mi intención era para ir como enfermera. Era mi ilusión”. Por razones desconocidas ella no pudo ingresar a la escuela de enfermería inmediatamente después de haber concluido su educación secundaria tal como lo tenía planeado, sino hasta dos años más tarde. Como ya lo dijo anteriormente, la carrera de enfermería era lo que más deseaba Rosa María en su vida pero también relata que se retiró tan pronto recibiera de la coordinadora de esta carrera el siguiente mensaje que: “ahí entre ustedes van a aprender a vacunarse, poner suero, todo. Bueno, esta semana vamos a realizar, dice”. Entonces ya fue cuando Rosa María reaccionó así: “Bueno antes que me vacunen entre compañeros mejor me regreso porque no me gusta ese trabajo (risa). No me gusta”. Por tanto, todo indica que por temor a esta práctica anunciada previamente por la coordinadora, Rosa María abandonó para siempre la idea de continuar la carrera de enfermería que tanto había deseado al principio y se regresó a su tierra natal sin lograr su objetivo. Me decía que llegando a su pueblo natal ella comenzó a gestionar de inmediato su plaza de maestra bilingüe. Cuenta que no tuvo mayores dificultades para incorporarse a la docencia porque un supervisor de la zona escolar le facilitó todos los trámites burocráticos. Señala la profesora que el apoyo que recibió del supervisor fue en agradecimiento al trabajo comunitario que su padrastro había prestado a la comunidad de donde ella era originaria. Así fue como logró incorporarse a la docencia en el medio indígena.

La historia de la maestra Adela es muy distinta que la de la profesora Rosa María y el profesor Martín, ya que dice que ejerce la docencia por vocación. Narra que su interés hacia la profesión docente nació desde que era alumna de sexto grado de primaria al ser contagiada por su profesor por su singular estilo de enseñanza. Ella dice que: “me gustaba yo cómo mi maestro me daba clase” y desde “que estaba yo en sexto grado ya quería yo dar clase”. Pero mantuvo la confianza de que con el paso del tiempo su sueño se haría realidad y sabía que valía la pena luchar para ser maestra bilingüe.

Al concluir su educación primaria Adela recibió la invitación de parte de las autoridades educativas de la jefatura de zonas de supervisión escolar de la región chol, para ocupar una plaza vacante de educación primaria bilingüe. Pero en ese tiempo ella aún no cumplía los 18 años de edad para ser acreedora de dicha plaza y una vez cumpliendo la edad tampoco fue fácil para ella conseguir la plaza de educación bilingüe. Cada vez que acudía a presentar sus exámenes de chol⁴ los reprobaba, y fue cuando se dio cuenta que no era suficiente con saber hablar el chol, sino que era requisito indispensable saber leer y escribir en esta lengua para que le dieran la plaza. Pero la maestra Adela no desarrolló la habilidad de la lectura y escritura en su idioma materno durante su paso por la escuela aún cuando estudió la primaria en una escuela bilingüe. Ella me cuenta que estudió su educación primaria en el Centro de Integración Social (CIS) que se localiza en la comunidad chol Las Cataratas del municipio de Salto de Agua, Chiapas y los profesores, siendo bilingües, no hablaban en chol ni mucho menos enseñaban a leer y escribir a sus alumnos. Recuerda la maestra Adela que: “sólo entre compañeros hablamos en chol” allá en el internado de Las Cataratas. Fue así como esta profesora no aprendió a leer y escribir en su lengua materna y hasta que empezó a gestionar la plaza docente se vio obligada a hacerlo.

Dado que la profesora Adela sentía una atracción especial por la docencia a temprana edad comenzó a perfilarse, en forma de juego, hacia la enseñanza. Recuerda que hacía imitaciones de cómo un maestro da clases a un grupo de niños. Para esto Adela comenzó a darle clase a sus muñecas, a pasar lista de asistencia y actuar como profesora. Ella narra su experiencia de la siguiente manera:

Según yo le daba clase a mis muñecas. Había un mi primo que tal vez él ya no se acuerda. No le tomó importancia pue. Él me hizo un pizarroncito, un mi primo. Así me hizo mi pizarrón, bien cepilladito me lo hizo. Y me dice mi primo: ese pizarrón te lo voy a regalar, dice. No sé en dónde encontró pintura, si lo robó por allí quién sabe, pero él me pintó el pizarrón. Creo que el tamaño de la carpeta era el pizarrón. Con ese pizarrón yo era feliz y tenía yo varias muñequitas pue, y yo a ellas les daba yo clases, pero a mis muñecas tenía yo, yo le pasaba lista pue, todas las muñecas.

La historia que nos narra la maestra Adela deja ver su interés por la docencia y tal vez por eso cuando sus compañeros profesores se quejan diciendo: “yo hubiera sido otra cosa, si no hubiera sido maestro”, cree que ya la “regó” (generalmente la palabra “regó” es un término que se utiliza para decirle a alguien que ya la echó a perder) porque ella

⁴ Generalmente los exámenes en chol se hace en forma oral y por escrita.

dice que no comparte con esa idea. Para ella un profesor que se expresa negativamente de su trabajo está haciendo "lo peor" en la vida. Pero este no es su caso. Ella dice que siempre le ha gustado dar clases a los niños antes de aceptar cualquier otro oficio.

El profesor Manuel fue enfático en señalar que se incorporó en la docencia por necesidad porque fue el único espacio que le ofertó el medio social, ya no había posibilidad de elegir otra profesión por las limitaciones que imponían las condiciones de marginación geográfica y económica en las que vivían sus padres. Si bien es cierto que se ofrecían en algunos pueblos la oportunidad de acceder a las escuelas de educación superior se tenía que recorrer grandes distancias y por lo mismo muchos jóvenes al terminar sus secundaria ya no pudieron continuar estudiando. Yajalón es la única ciudad más cercana de Río Grande, la tierra natal del profesor Manuel, pero en la década de los setenta cuando él apenas estaba estudiando sólo había hasta bachillerato donde algunos jóvenes egresaban como técnicos agropecuarios y aún así era difícil para la mayoría de la gente de escasos recursos económicos. Manuel opina de la siguiente manera:

No había otra opción de continuar mis estudios, por motivos que mis padres carecían totalmente de recursos económicos, además las escuelas de especialidades para ser profesionistas no había en lugares cercanos, había que recorrer trayectos muy distantes para prepararse, por esa razón decidí incorporarme al trabajo docente para hacer algo de mi vida.

Manuel cuenta que tampoco había pasado en su mente que algún día iba a desempeñarse como docente. Relata que en ese tiempo: "no había información relativo a empleos", por las mismas condiciones de marginación y falta de información en esta región de Chiapas los jóvenes indígenas ignoraban los distintos campos profesionales. Manuel admite que, a pesar de que se incorporó a la docencia por necesidad, se fue formando en su trayectoria docente y señala que:

Ingresé por necesidad, pero en el recorrido de mi labor docente me fui formando y por mi actualización permanente fui descubriendo cuál debería de ser mi función como docente y gracias a mis catedráticos me fueron aportando sus experiencias.

El caso del profesor Marcelino es similar a otros maestros. Él reconoce que entró también a la docencia por necesidad porque no le quedó otra opción, ya que su interés era estudiar una carrera relacionada con cuestiones publicitarias pero en la región

donde vive no había manera de lograr su objetivo. Así, Marcelino dice: "Entré a la docencia por necesidad. Después poco a poco nos fuimos acostumbrando y ser más responsables con la enseñanza. No era mi meta ser maestro. Quería ser pintor, rotulista publicitario." Reconoce que la necesidad misma fue la que lo obligó a gestionar la plaza de maestro bilingüe.

Sin embargo cuando inició los trámites para ingresar al servicio docente relata que pasó por muchas dificultades. A finales de los ochentas el magisterio chiapaneco estaba totalmente dividido en dos grupos antagónicos. Por un lado los charros y por el otro, los democráticos. Sin embargo, al interior de la secretaría ambos grupos tenían sus propios representantes conocidos como bipartitas y tenían el control sobre las decisiones en la contratación del personal (ya sea para ocupar plaza interina o plaza definitiva) tanto en la propia secretaría como en las zonas escolares. Veamos la siguiente opinión del maestro Marcelino que dice así:

Cuando empecé a tramitar mi ingreso a la docencia había muchas dificultades por cuestiones políticas porque había charros y democráticos. Desde que uno empieza a tramitar la plaza interina ya nos empezaban a condicionar. Tiene uno que alinearse ya sea con los vanguardistas (charros) o los democráticos. En la Secretaría había una comisión bipartita. Yo me fui con los democráticos.

Entre los charros y democráticos había una posición política e ideológica enfrentada y tenía repercusiones fuertes si alguien decidía alinearse con la corriente democrática. El profesor Marcelino nos narra que era un problema identificarse con el bando democrático porque el supervisor por ser el representar los intereses de los charros se negaba a firmar la hoja de propuesta para obtener la plaza interina. Él mismo pasó por esa experiencia poco grata ya que dice que:

Al llegar con el maestro Carlos Torres (supervisor) no quería firmar la hoja de propuesta (para contratar maestro interino) y se logró porque presionaron varios maestros democráticos. Entre ellos el profesor Samuel Sánchez, Oscar Gómez, Mateo López Martínez, Raymundo Hernández.

Finalmente, el maestro Marcelino logró la plaza gracias al apoyo de los maestros democráticos y fue comisionado a otra región lingüística y lejos de su tierra natal, ya que el objetivo de las autoridades educativas al comisionarlo a otro lugar era como un castigo, tal como nos cuenta el profesor:

Por último, el maestro Mateo fue quien hizo todos los trámites para que se me diera la plaza definitiva, ya fue que me comisionaron a Oxchuc como castigo por alinearme con los democráticos. Después me comisionaron a Taniperlas como segundo castigo. Hasta tres años después salió mi cambio a Tacuba Nueva, Municipio de Chilón, ya no como castigo y al cuarto año me vine para Tila.

Como se puede apreciar, la historia del profesor Marcelino nos muestra que los charros y democráticos tenían un control directo en las decisiones que sólo le competía la SEP. Se ejercía el poder desde los órganos de dirección en forma parcial. Favorecían a unos y perjudicaban a otros, dependiendo a qué grupo se identificaba la persona.

El profesor Carmelino también reconoce que se incorporó a la docencia por necesidad. Ser profesor no era su objetivo pero en aquel tiempo no tuvo opción de elegir otra carrera. Nos cuenta que quería estudiar leyes porque quería servirle a la clase humilde de su pueblo porque veía muchas injusticias sociales, pero las condiciones de pobreza económica de su familia no permitieron que fuera a estudiar en las universidades, además de que en esta zona de Chiapas no existían instituciones de educación superior. Ese sueño quedó truncado, ya que dice así:

Tenía el deseo de llevar carrera de leyes, para poder servir a la clase humilde ya que nuestro pueblo padece de grandes injusticias y los que tienen poder económico y político no son castigados aunque son de gravedad el delito, pero no tuve la oportunidad de estudiar esta carrera por motivos económicos.

Aún cuando la docencia no era lo que quería en un principio, dice que ejerce esta profesión con entusiasmo y siempre busca obtener buenos resultados, pese a que el salario es precario.

Ahora tuve que apropiarme de este sistema de trabajo porque para hacer parte de la vida el trabajo académico y lo hago con entusiasmo y siempre con la idea de obtener los buenos resultados aunque el salario es muy precario.

La mayoría de los maestros tienen historias similares ya que cinco de ellos coincidieron en que ingresaron al servicio docente por necesidad. Es importante remarcar que cuando se incorporaron a la docencia no todos fueron objetos de malos tratos por el personal de la Secretaría de Educación Pública, ya que algunos ingresaron cuando el magisterio chiapaneco no estaba tan dividido como en la década de los noventa cuando el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) se encontraba en manos de Jonguitud Barrios.

La mayoría de los profesores bilingües de la escuela Vicente Suárez dicen que llegaron a la profesión docente de manera indirecta, es decir, sin que fuera su primera opción profesional, incluso uno de ellos reconoció que no es su vocación dar clases y a eso le atribuye las dificultades que atraviesa en el desempeño de su actividad docente y, en general, sólo había terminado la secundaria. Su primer acercamiento a la actividad docente fue cuando asistieron al curso de inducción que tuvieron antes de ser contratados por la SEP el cual sólo duró como tres o cuatro meses. Allí se les dio instrucciones elementales de cómo enseñar a los niños, elaborar estadísticas, manejar libros de texto y producir materiales didácticos, entre otras actividades propias de la escuela. Otros maestros se incorporaron a la docencia sin haber asistido al curso previo a su contrato, como es el caso de la maestra Adela y el profesor Marcelino. Estos profesores comenzaron a trabajar en la docencia cuando se les presentó la oportunidad de cubrir plazas vacantes y fueron comisionados a las comunidades donde se requería de su servicio.

Hoy los profesores bilingües entrevistados registran notables avances en su escolaridad, pues en la actualidad cinco de ellos poseen título de licenciatura en educación primaria, pese a que al inicio de su trayectoria docente cuatro de ellos ingresaron con estudios de secundaria y sólo dos con preparatoria. En esta escuela ninguno de los profesores bilingües ingresó con estudios de normal o licenciatura en la docencia, ya que la mayoría de los jóvenes del medio indígena no tenían la posibilidad de asistir a las instituciones educativas donde se ofrecían estas carreras enfocadas a la educación, de ahí que la SEP contrataba a los jóvenes con estudios mínimos de secundaria y bachillerato, en el mejor de los casos.

Pero es extraño que todos estos profesores hayan tenido que estudiar una licenciatura con enfoque general, puesto que no les dio una formación docente acorde a la diversidad lingüística y cultural que ya se venía ofreciendo años atrás en la UPN. Pero independientemente del enfoque de su formación es digno de reconocer que la profesionalización en el campo de la docencia ha sido parte de la prioridad de los docentes de este centro educativo. Porque una vez que decidieron seguir estudiando fue un desafío enorme para cada maestro bilingüe, considerando que tuvieron que enfrentar una serie de dificultades tales como solicitar permiso, sufragar con su salario los gastos de alimentación, transporte, pasaje y hospedaje. Sin embargo, los docentes bilingües de la escuela primaria Vicente Suárez supieron superar todas esas dificultades y obstáculos. Los cuatro profesores que comenzaron su labor docente con estudios de

secundaria continuaron estudiando el bachillerato en periodos vacacionales y al terminar, tres de ellos siguieron la licenciatura al igual que los dos profesores que ingresaron con bachillerato en 1990.

Los maestros que laboran en esta escuela estudiaron en la extensión de la Normal Larráinzar que permaneció abierto temporalmente en el pueblo de Tila, Chiapas, conocido como "Proyecto Chol" por estar ubicada geográficamente en la región habitada por indígenas choles. En este centro de educación superior muchos maestros de esta región cursaron sus estudios de licenciatura en educación primaria. Esta escuela fue aprobada después de numerosas peticiones presentadas por ellos ante la SEP y tras una serie de marchas y mítines organizadas por la Sección VII del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) en Chiapas. En el cuadro siguiente se visualiza mejor el salto importante que han dado los maestros entrè su perfil de ingreso y su nivel actual de escolaridad:

Cuadro No. 3: Perfil de los docentes

N/ P	NOMBRES	SEXO	ÚLTIMO GRADO DE ESTUDIOS AL INGRESAR A LA DOCENCIA	ÚLTIMO GRADO DE ESTUDIOS HASTA 2008	AÑO DE INGRESO A LA SEP	AÑOS DE SERVICIO ACUMULADO HASTA EL AÑO 2008
1	Rosa María	F	Secundaria	Bachillerato	1983	25
2	Carmelino	M	Secundaria	Lic. Educ. Prim., Titulado	1986	22
3	Martín	M	Secundaria	Lic. Educ. Prim., Titulado	1986	22
4	Adela	F	Bachillerato	Lic. Educ. Prim., Titulado	1990	18
5	Marcelino	M	Bachillerato	Lic. Educ. Prim., Titulado	1990	18
6	Manuel	M	Secundaria	Lic. Educ. Prim., Titulado	1980	28

Fuente: Elaboración propia con base en los datos proporcionados por cada uno de los profesores.

Este crecimiento en la mejora profesional de los docentes indígenas se contrasta con la de las primeras generaciones de maestros bilingües contratados por la SEP porque apenas tenían el perfil de primaria y secundaria.

Los seis profesores que trabajan en este centro educativo manifiestan que iniciaron su actividad pedagógica en diferentes comunidades y etnias. Los datos registrados revelan que tres de ellos corrieron con suerte cuando recibieron su nombramiento de profesor bilingüe porque fueron comisionados a la región chol y los

otros tres, a otra área lingüística. La maestra Rosa María de origen tseltal señala que comenzó a trabajar en una comunidad indígena chol cuando se incorporó al magisterio en el año de 1983 y los otros dos iniciaron su profesión docente por primera vez en la región tsotsil en 1990 siendo hablantes de la lengua chol⁵. Estos profesores fueron ubicados a su área lingüística varios años después, a excepción de la maestra Rosa María porque al casarse con un profesor del municipio de Tila decidió quedarse a vivir definitivamente en la región chol. Los profesores que fueron comisionados a otra región lingüística narran que una de las dificultades que atravesaron al principio fue que no podían comunicarse con los niños tsotsiles y con los padres de familia por no hablar el mismo idioma. La maestra cuya lengua materna es el tseltal dice que ha ido aprendiendo el chol y que no sólo domina la mayor parte de este idioma, sino que también ya lee y escribe, y además ya se considera parte de esta etnia. Al inicio de cada ciclo escolar la dirección de la escuela reporta a la SEP que ella es de la etnia chol y hablante de la lengua chol:

Ya me mandan mis datos aquí que yo soy chol, ya no me mandan mis datos que hablo tseltal, que soy tseltal. Por qué, porque ya casi domino la mayor parte, ya lo domino: trabajo con los niños, padres de familia, este hablan en chol. (...) Ya me entienden y me entiendo con los niños, en ambos: madres de familia y los alumnos. Me entienden. Tengo esa comunicación con ellos porque yo lo pido a nuestro Señor que sí me ha dado, pues, esa experiencia para seguir adelante los días, los meses, los años que me queda para trabajar en el servicio si Dios permite.

Como se aprecia en esta versión, la profesora ha aprendido a comunicarse en chol con el paso de los años y en ninguna parte de la entrevista hace hincapié que no se puede trabajar los libros de texto y diccionarios oficiales por haber sido escritos en una variante dialectal diferente a la de la región de Tila. Al parecer, su actitud tiende a ser optimista con la cuestión del uso y manejo de los libros y otros materiales de estudio orientados a promover la alfabetización en chol dentro del salón de clase. Como se verá más adelante, su posición coincide con la de otros maestros de esta escuela.

⁵ La asignación de los docentes indígenas a las comunidades que no corresponden a su área lingüística ha sido objeto de críticas y polémicas en la historia de la educación indígena. Algunos profesores y lingüistas contemporáneos, argumentan que esta acción contradice la política de la educación bilingüe; aún así, sigue siendo un tema que no se ha logrado resolver hasta este momento. La sugerencia es que las autoridades educativas tomen en cuenta la lengua materna del maestro como criterio en la distribución del personal y no sólo cubrir la demanda de servicios educativos.

CAPÍTULO III: LO QUE SEÑALAN LOS MAESTROS SOBRE LAS IMPLICACIONES SOCIOEDUCATIVAS DEL USO DE LA LENGUA CHOL EN EL AULA

En este capítulo se presentan las percepciones de los profesores que abundan sobre el uso oral de la lengua chol en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Como se verá más adelante, tienen distintas ideas acerca de las implicaciones del uso oral de la lengua chol en el desarrollo de sus tareas cotidianas en el aula.

El uso oral del chol como lengua de confianza, comunicación e interacción dentro del salón

La percepción de algunos profesores es que el uso oral de la lengua chol sí tiene implicaciones importantes en su práctica educativa. Para Carmelino, maestro de primer grado quien ha participado como asesor de los cursos y talleres de actualización docente, los alumnos interactúan con confianza entre ellos mismos y con el maestro dentro del ámbito escolar cuando el chol se utiliza como un medio de intercambios comunicativos y, al parecer, propicia también las condiciones para lograr un aprendizaje escolar. En su opinión permite el acercamiento entre el maestro y los alumnos porque posibilita una relación comunicativa cara a cara sin que esto signifique falta de respeto a la persona del profesor. La forma como este profesor describe su experiencia se observa que los niños no son callados, sino abiertos y dinámicos cuando tiene uso comunicativo en la práctica educativa.

En la siguiente opinión se aprecia un ejemplo de un diálogo en chol, el cual resulta ser ilustrativo para comprender cómo y de qué manera el uso de dicha lengua puede propiciar una relación de confianza entre los alumnos y el maestro desde la perspectiva de Carmelino:

Ahora si les explicas en chol, estás platicándole que qué vas a hacer en este año, vas a atender, vas a hacer equipos de trabajo, van organizarse bien, oooo, o pues van a llegar los materiales escolares, que hay que trabajar con los libros. Bueno, en lengua indígena sí te entienden. Dice: *"Maestro, ¿jayp'ejloñ klibro mike ch'äme'lojoñ?"* (¿Cuántos libros vamos a recibir?; dice; *¿Jayts'ijtyloñ klápis mikaj kák'eñtyielojoñ tyi ilija'bil?* (¿Cuántos lápices nos van a dar este año?) porque *tyi jujump'ej ja' mik ch'äme'lojoñ klápis* (porque cada año recibimos nuestros lápices); maestro, *¿chuky yes mi ikajel a pásbeñonlojon ilija'bil?* (Maestro, ¿qué nos vas a enseñar este año?); bueno, ahí está, el niño, pues, se comunica con mayor confianza. (Las oraciones en cursivas son traducciones al chol para que el lector pueda apreciar con claridad lo dicho por el profesor).

Aquí el profesor está señalando que el entendimiento se logra al comunicarse en forma oral en chol con sus alumnos. Tal parece que no lo está considerando a la lengua chol como un puente para lograr que los niños asimilen únicamente los conocimientos y propósitos de la educación que se imparte en el aula, sino en un sentido amplio del término. La frase “comunicarse con mayor confianza” es una expresión que indica una relación recíproca de posibilidades de comunicación, expresar ideas, opiniones, preocupaciones y necesidades dentro del salón de clase de “igual a igual”. Buscan cerciorarse si los útiles escolares como libros, lápices, entre otros, les serían proporcionados como en otros años y también quieren saber qué actividades habrían de realizar a lo largo del año escolar. Esperan noticias nuevas acerca del plan de trabajo del profesor y para que los niños puedan captar dichas noticias, el docente requiere hacer uso oral del idioma chol. La figura del maestro en este evento no se coloca en la posición del sujeto que sabe, conoce ni hace dueño del espacio escolar. Al parecer no hay una relación jerárquica entre el maestro y los alumnos porque éstos no son vistos como sujetos que van a la escuela a aprender los conocimientos prescritos, sino integrados y organizados en una relación más horizontal.

Qué pasaría si un profesor no hace uso oral del chol en su quehacer docente. El maestro Carmelino dice que un docente puede obviar el uso oral de esta lengua y ocupar únicamente el español como medio de comunicación en el salón de clase y puede creer que los niños lo están entendiendo, cuando en realidad ocurre lo contrario porque los niños de primer grado todavía no entienden bien el español. Señala que es sólo una apariencia ya que, el contenido del mensaje no está siendo captado por los alumnos: “Lejos de que, de que te entiendan [los niños] lo que piensas tú, de que entiendan lo que estás diciendo, no lo están entendiendo”.

Por otro lado, en el anterior ejemplo de un diálogo en la lengua chol se observa que los alumnos se muestran interesados por su aprendizaje y dirigen la palabra al maestro como si fuera pariente suyo, un amigo más y no tan sólo como un profesor que llega a la escuela a enseñar a leer y escribir. Tal vez por eso el maestro dice que hay interacción fluida cuando la lengua chol pasa a ser la lengua de comunicación verbal en el aula, ya que los alumnos parecen reconocerse en ella por ser la lengua con la que se comunica en su contexto social. Parece que el uso oral de esta lengua en el aula hace que los alumnos vean a su profesor como uno más de ellos. Es decir, en esta relación comunicativa la lengua chol adquiere un valor en la construcción de una relación horizontal entre el maestro y los alumnos.

El profesor Carmelino advierte que “no es tan funcional” usar el español en el aula cuando el grupo está conformado por un 90 y 95 por ciento de niños monolingües en su lengua materna. En el siguiente comentario del maestro se aprecia que la confianza es un medio que ayuda a lograr la comunicación en términos amplios:

Hay comunicación pues entre maestro y alumno cuando hay esa confianza. Pero estás cooon, en español, si quieres acceder a escucharle [al alumno], prácticamente no es tan funcional, ¿por qué? Porque, eh, vas a encontrar entre el 90 y el 95 por ciento son monolingües en su lengua.

La confianza en esta opinión parece mediar la relación comunicativa entre el alumno y el profesor ya que dice: “hay comunicación pues entre el maestro y el alumno cuando hay esa confianza”. Se observa que en este comentario, la confianza es un factor relevante para que haya comunicación y una relación estrecha con el maestro.

El discurso del maestro Manuel tiene cierta similitud con respecto a la idea que nos presenta el profesor Carmelino en cuanto a las relaciones comunicativas en el aula, incluso coinciden en el manejo de algunos conceptos: comunicación, comprensión, interacción fluida y confianza. Este profesor dice que el chol se utiliza para que los alumnos comprendan las actividades que se realizan en el salón.

Si son por ejemplo grupos choles, niños choles que se atiende con el maestro chol, es más por la comunicación, esteeee, lo que abordaría el maestro en laaaaas, más que nada en las actividades se quedaría comprendido, se comprende esteeee, depende la actividad que desarrollaría el maestro, y también la interacción con los niños es más fluida, es más con confianza porque se supone que es la lengua materna de ellos yyy, tanto familiar y social esteeee, donde se desenvuelven.

Al plantearse la pregunta al maestro ¿en qué lengua cree usted que se sienten más a gusto los niños?” La respuesta ofrecida por el maestro fue la siguiente:

Bueno, como que se sienten más esteeee, con, cooon, en confianza en lengua indígena porque [en español] temen de que no formulan bien las preguntas. (...) Esteeee, se ha ido teniendo confianza a través del tiempo. Pero sí más tienen confianza preguntando en lengua materna.

En la respuesta ofrecida, se observa que el maestro Manuel se da cuenta que los alumnos toman una actitud diferente cuando imparte su clase en español. Piensa que los alumnos no hacen preguntas con confianza porque temen que no tienen un manejo suficiente del español como si el no equivocarse fuera una de las condiciones para comunicarse en español. Salta a la vista en hacer énfasis el uso “correcto” del español en la escuela. Por tanto, el temor al que se refiere el maestro es el temor a equivocarse

cuando los alumnos intentan comunicar sus ideas en español dentro del salón de clase por falta de dominio y manejo del mismo. No es extraña esta experiencia; el miedo a equivocarse al tratar de establecer una comunicación en un idioma distinto a la de su lengua materna suele ser algo común en muchas personas. Se podría decir entonces que esto se da porque el español todavía no es una lengua de confianza, ya que no todas las personas la emplean. Algunas familias utilizan el español sólo entre sus integrantes y aunque, como logré observar, fuera y dentro del aula los niños se hablan en chol. Los maestros sí se hablan en español y, esporádicamente, en chol. Puedo creer que el español es practicado dentro de la familia y fuera de la comunidad Jolpokitioik para interactuar con la gente de otros pueblos.

El uso oral del chol como medio para lograr el desarrollo del aprendizaje de los alumnos

Las instrucciones que dan los maestros en el aula buscan asegurarse que dichas instrucciones sean captadas por los alumnos para que los temas escolares, finalmente, sean abordados y cumplan sus propósitos educativos. El maestro Carmelino comenta que cuando les habla a sus alumnos en chol, entienden rápidamente lo que se les dice y cuando lo hace en español sucede lo contrario. Es decir, no “perciben” fácilmente lo dicho y, por consiguiente, cree que no es fácil para ellos desarrollar su aprendizaje escolar. Aquí se entiende que la percepción del maestro es que el uso oral de la lengua chol es un medio para alcanzar las metas de la escuela. En primer grado y segundo grados, los niños choles son monolingües en su lengua materna y, por lo tanto, hay que instruirlos en su lengua materna para que realicen las actividades que tienen lugar en el aula.

La lengua indígena apoya bastante sobre todo cómo es que aprende el niño ¿no? Por lo que tú le hablas en su lengua, pues inmediatamente ya sabe qué le estás diciendo. Si le hablas en español essss, poca percepción [que] pueden tener, por qué, porque no es de su, no es de su seno familiar pues. Sí, pero cuando hablas en su lengua entienden más fácil.

El maestro al decir que el español no es del seno familiar de los alumnos, aunque no abunda al respecto, da la impresión de que el chol es una lengua con la cual los alumnos se identifican y establecen una relación comunicativa entre los mismos alumnos y éstos con el profesor. Es la lengua con la que están familiarizados y que no sucede lo mismo con el español, ya que todavía éste sigue siendo una lengua utilizada por pocas personas de la comunidad local.

Para el maestro Manuel la lengua chol sí es un vehículo de comprensión en la vida diaria de los alumnos en la escuela, ya que dice que: "en su mayoría se comunican en chol y así se interaccionan en sus juegos y eeen, dentro del salón". Aquí vemos que el chol es la lengua que predomina en los distintos espacios donde hay lugar la interacción de los alumnos más no el español aunque hay algunas personas que lo utilizan como un medio de diálogo y conversación en sus hogares. Por tanto, el español todavía no es del dominio público dentro de la comunidad local, sino que está reservado para el uso doméstico de algunas familias. Así parecen mostrar las opiniones de estos dos maestros bilingües que el uso oral de la lengua chol adquiere trascendencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolares. Sin ello tal vez para él no habría relación de confianza ni entendimiento en la interacción entre los mismos alumnos y éstos hacia el maestro y viceversa.

En el caso de la maestra Rosa María, dice que cuando da las indicaciones en chol los alumnos realizan las actividades escolares que se les pide: "Les explico qué es lo que van a hacer, qué van a realizar y ellos sí lo van a hacer, pero así diciéndoles en lengua materna, en lengua materna". Aquí se observa que el manejo oral de la lengua chol sí está acotado a propiciar que los alumnos alcancen a entender el contenido del mensaje de la maestra Rosa María, ya que de ello depende que esos alumnos realicen las diversas actividades que tiene lugar dentro del salón de clase. En ese sentido, el uso oral de la lengua chol sí constituye un medio necesario en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños para lograr las metas educativas de la educación indígena en esta escuela. Ahora cuando ella utiliza el español para dar las indicaciones ocurre lo contrario. Los alumnos muestran reacciones distintas. Según la profesora unos permanecen sin hacer nada y otros se ponen a jugar o a hacer otras cosas sin ser atendidas sus indicaciones.

La maestra al ver que sus alumnos asumen las reacciones descritas repite la explicación sólo que ahora lo hace en chol y una vez que los niños hayan entendido las indicaciones realizan las actividades escolares. Ver a sus alumnos trabajar dentro del salón parece ser que esa es la respuesta que espera.

Cuando la maestra desarrolla su clase se expresa con fluidez en chol como si fuera originaria de esta región lingüística, aunque en sus conversaciones con la gente del lugar suele mezclar el chol y el español con frecuencia. A diferencia de los maestros Marcelino y Martín, ella nunca mencionó que al manejar los dos idiomas en el salón de clase signifiquen un problema o que los libros representen para ella un problema por

haber sido elaborado en la variante dialectal de Tumbalá, Chiapas. Sin embargo, para otros maestros el trabajar con los dos idiomas no es nada sencillo, pero coinciden en su mayoría que es importante hacer uso de la lengua chol en el aula; es decir, trabajar no sólo en español. Aún así, es posible encontrar otros maestros con posturas que dan señales de desacuerdo acerca del uso de la lengua chol en el aula, como en el caso del maestro Marcelino que parece mostrar contradicción en la opinión que presenta a continuación:

La lengua materna es importante. Llevar las dos: la lengua oficial [español] yyy, la lengua chol ¿por qué? porque a veces la mayoría de nuestra gente no habla el español. Ahora sí, forzosamente tienes que impartir tu clase en chol, y chol y español porque si no, no van a poder entender.

Como se puede notar en este comentario, el profesor Marcelino reconoce la importancia del uso oral de las dos lenguas para lograr el entendimiento de los niños, pero un sentido aparentemente negativo como dice "ahora sí, forzosamente tienes que impartir tu clase en chol". Esta expresión tal parece que su posición difiere un poco o mucho de los demás docentes que han reconocido explícitamente que, al emplear la lengua chol en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la interacción de los alumnos, es una ventaja, algo positivo. El maestro dice que en ocasiones se hace necesario emplear la lengua chol y el español en algunos grupos, y más adelante habla de la traducción del chol pero no lo caracteriza en términos positivos como un recurso de enseñanza aprendizaje, sino al parecer en el sentido casi de un mal necesario.

La misma orientación se destaca en su comentario sobre el poco uso del español entre los niños de comunidades más apartadas, es decir, "ya más para allá", en relación con aquellas comunidades indígenas más cercanas con las poblaciones urbanas.

Bueno, aquí en Jolpokitok por ejemplo así la mayoría habla español los chiquitos, la mayoría, ¿ya se dio cuenta? Pero son pocas las comunidades. Está Jolpokitok, Nueva Esperanza y Río Grande. Pero ya más para allá, lugares más lejanos, ya no, no hablan bien el esssp, esteeee, no hablan el español, sino que el chol, chol, chol, chol. Entonces el maestro tiene que meterse de lleno en las dos lenguas.

Tal parece que en este párrafo hay una intención implícita que trata de indicar que en las tres comunidades que menciona el profesor Marcelino no es necesario hacer uso del chol dentro del contexto escolar porque cree que la mayoría de los niños ya hablan el español. En efecto, como ya hice mención el primer capítulo de esta tesis, estos lugares

tienen una relación estrecha con Tila, Petalcingo y Yajalón, Chiapas, que son pueblos relativamente grandes habitados por personas hablantes del español. Entre estos pueblos ha habido un vínculo comercial, educativo y religioso que, probablemente, han influido en la castellanización de los habitantes de Jolpokitok.

Una vez presentadas en este capítulo las ideas de los profesores en relación con su perspectiva respecto del uso oral de la lengua chol en la realización de las tareas escolares dentro del aula, en el siguiente cuadro intento presentar un resumen de las posturas más sobresalientes de los maestros:

Cuadro No. 4: Opiniones encontradas sobre el uso de la lengua chol.

N/P	MAESTROS (AS)	SEXO	USO ORAL DE LA LENGUA CHOL	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE TRABAJO	PROPÓSITOS
1	Rosa María	F	Medio de entendimiento.	Usa simultáneamente las dos lenguas (chol y español en el aula) cuando se da cuenta que los niños no están entendiendo lo que dice en español.	Lograr que los alumnos realicen las tareas escolares dentro del salón de clase.
2	Martín	M	No da ninguna opinión al respecto	Cree que usa simultáneamente la L1 y L2 en el aula.	Lograr la comprensión de los niños.
3	Adela	F	No presenta ninguna opinión respecto del uso oral de la lengua chol.	Español	Implementa la enseñanza a niños que ya saben leer y escribir en chol.
4	Marcelino	M	Medio de entendimiento ("forzoso").	Usa esporádicamente la L1 (cuando se hace necesario).	Que los niños aprendan L2 (castellanización).
5	Manuel	M	Medio de entendimiento, interacción, comunicación, confianza.	Usa simultáneamente las dos lenguas (chol y español en el aula).	Los niños realicen las tareas escolares dentro del salón de clase. Dejar que los niños hablen.
6	Carmelino	M	Medio de entendimiento, interacción, comunicación, confianza.	Usa simultáneamente las dos lenguas (chol y español en el aula).	Los niños realicen las tareas escolares dentro del salón de clase. Dejar que los niños hablen la L1.

En resumen, se logra apreciar que el uso oral del chol para los maestros tiene implicaciones distintas en su quehacer cotidiano en la escuela. Las opiniones de los

maestros Carmelino y Manuel hay coincidencias. Para ellos el uso de la lengua chol en forma oral sí posibilita una relación de confianza entre maestro-alumno, alumno-alumno. Y, al parecer, para ellos se hace más dinámica y divertida la clase que cuando se usa solamente el español para comunicarse con los niños. Así, el uso del chol en la comunicación verbal en el aula se caracteriza como medio integrador y facilitador del vínculo social entre los maestros y los alumnos.

El maestro Marcelino parece asumir una posición negativa respecto del uso del idioma chol en su práctica educativa, pues en su lenguaje resalta el término “forzosamente” al referirse al uso de la lengua cuando se da cuenta que los niños no entienden todavía el español. Al parecer esto quiere decir que si los alumnos manejaran el español no se esforzaría en hablar el idioma materno en sus sesiones de clase, lo haría todo en español.

En el caso de la maestra Rosa María no describe como una tarea forzada el uso de la lengua chol, sino como un medio de entendimiento para que sus alumnos desarrollen las tareas escolares en el salón de clase. Aún tomando en cuenta que uno de los maestros muestra cierta renuencia acerca del uso de la lengua chol y también se puede notar que entre estos maestros bilingües hay dos profesores de mucha experiencia que no les dificulta demasiado usar el chol en el aula. Les parece más importante lograr la confianza y una buena comunicación y cercanía con los alumnos que imponer el uso del español.

El uso de los libros de texto oficiales en chol

El profesor Marcelino hace mención que ha elaborado materiales didácticos en donde utiliza tanto el chol como el español. Cuenta que ha enfrentado problemas en el diseño de estos recursos, pues señala que los artículos domésticos o aparatos modernos no tienen nombres en chol principalmente la plancha, la licuadora, la televisión, entre otros que ya son parte de los recursos que utilizan las familias de la comunidad Jolpokitioc. Para resolver esta problemática el profesor me comentaba que tuvo que recurrir con otros profesores para buscar la forma de nombrar los objetos entre todos. Citó el ejemplo de la televisión que lo tradujeron como “chäntyaya-pamil” que es un término en chol que se aproxima a la función que cumple dicho aparato dentro de la comunidad local, pues traduciéndolo al español se podría entender como: algo que sirve para ver u observar lugares lejanos o desconocidos.

En virtud que la lengua chol tiene tres variantes dialectales, algunos maestros bilingües arguyen que los libros de texto gratuitos y diccionario en chol fueron elaborados en la variante dialectal de Tumbalá, Chiapas, situación que algunos maestros aseguran que a los niños les resulta difícil de entender los significados de las palabras. Estos materiales fueron elaborados en la variante del municipio mencionado porque los primeros lingüistas indígenas de allí salieron y fueron ellos quienes participaron en la elaboración de los materiales y libros de texto en lengua indígena. Es importante remarcar que ninguna variante dialectal del chol hace difícil la comunicación.

Para el profesor Marcelino estas variantes dialectales parecen incidir negativamente en el uso y manejo de los libros de texto en chol, ya que se expresa de la siguiente manera:

...están los libros de texto en chol pero el problema que hay mucha variantes que desconocemos y también los niños desconocen. Bueno esa es una dificultad que tenemos porque hay palabras que no le entienden. Agarramos el diccionario de chol y no aparece, no hay. Sí viene pero con otros significados. O sea que el libro de texto que manda la secretaría viene revuelto en chol de Sabanilla, Tumbalá y el chol de aquí (Tila). Entonces esteeeee, es un gran problema que tenemos en ese sentido.

Esta opinión coincide con las ideas que presenta el profesor Martín cuando dice: "Sí, por ejemplo aquí en Tila tiene sus variantes ¿no? Sí, a veces los niños, pues les dificulta tanto para entender esas palabras, esos contenidos del libro".

Si la variante dialectal está considerada por algunos docentes como un factor que obstaculiza el desarrollo de la lecto-escritura de la lengua chol, para otros no parece serlo, incluso ni lo mencionan como problema en ninguna parte de sus comentarios. Al parecer para ellos hablar del problema de la falta de uso de los libros de texto y diccionarios en chol, le atribuyen al desinterés, la falta de voluntad e indiferencia mostrada por la amplia mayoría de los maestros bilingües que esos textos tengan uso educativo. Sin anteponer a la variante dialectal como un problema, el profesor Carmelino, por ejemplo, considera que sí hay materiales y que, en efecto, son útiles para trabajar en forma bilingüe. En su opinión esos materiales se les han dado poca utilidad en la escuela:

Sí hay [materiales], lo hay (lo dijo con tono afirmativo y con una expresión visual que expresa seguridad). Lo que pasa es que poca utilidad se le ha dado. Por lo mismo que le digo, aquí ya depende del maestro. Ya no vas a esperar que tu supervisor, que tu director, que la Dirección de Educación Indígena [del Estado de Chiapas], no, no, no, sino aquí hay materiales, hay, lo que, lo que quiere es el deseo

del maestro cómo quiere hacer uso de esos materiales, el interés que le pone.

El maestro Carmelino parece asumir una postura crítica en relación con la enseñanza bilingüe (similar a la posición que suele tomarse por los responsables del programa) al considerar que el uso pedagógico que tenga los materiales en chol depende de si el maestro quiere o no poner en práctica. En un sentido inverso a la ideología lingüística indigenista, muestra una posición optimista hacia la tarea de la enseñanza bilingüe y se logra dialogando con los padres de familia. Lo presenta como una cuestión personal en donde el maestro se moviliza dentro del margen de libertad y decisiones propias que le otorga su contexto de trabajo, la escuela, o no.

El profesor Carmelino parece no compartir con la opinión de algunos de sus compañeros que dicen que han recibido el rechazo de los padres en cuanto a la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol, puesto que dice: "No he encontrado ninguna objeción de que no me gusta que enseñen lengua indígena, porque quiero que mis hijos aprendan a hablar y escribir correctamente el español. No me he topado con eso, definitivamente".

Cuando se le pregunta "¿De qué depende que los padres de familia no se opongan al uso y enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol?", el maestro responde así: "... depende cómo se da la comunicación, cómo se platica sobre la importancia de la lengua ¿no?, porque en primer lugar había que comentar a los padres de familia que nuestra lengua no debemos de perder". Sus comentarios parecen insistir en que es importante entender que no hay barrera alguna que impide la enseñanza de la lengua en la escuela, pero que la clave está en que se requiere, por parte de los profesores indígenas, un cambio de actitud y un papel protagónico en el desarrollo de la lengua materna.

Para la maestra Rosa María cree que las variantes dialectales no representan un problema para la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol. Cree que con sustituir los términos o las palabras que vienen en el libro (de la variante de Tumbalá) por las de Tila se resuelve el problema y así los niños de esta escuela comprenden fácilmente; al respecto dice así:

En este mismo libro (toma el libro y enseguida estira la mano) me ayudó bastante, este. Este viene casi la mayor parte en Tumbalá, la lengua de Tumbalá, la mayor parte. Este sí. Es cambiar nada más. Ahorita yo ya los he cambiado, este es puro Tumbalá, puro Tumbalá. Viene de Tumbalá la que hablan allá, todo.

Para ella, la variante dialectal no implica un impedimento en el manejo de los libros de texto y diccionario en chol para llevar a cabo la enseñanza de la lecto-escritura de dicha lengua. Por el contrario, dice que los libros de texto gratuitos disponibles constituyen en sí su principal punto de apoyo en la implementación de la lectura y escritura en el idioma chol. De ahí que los profesores Carmelino, Manuel y Rosa María, a pesar de que no lo explicitan, se percibe que sugieren un cambio de actitud de sus compañeros. Esta posición contrasta mucho con la del maestro Marcelino para quien la variante dialectal implica un “gran problema” que impide que los alumnos utilicen los libros de texto para aprender a leer y escribir en su lengua materna.

La enseñanza de la lectura y escritura del idioma chol

A pesar de que la mayoría de los maestros sostienen un discurso que parece enaltecer la importancia de la lengua chol para la consecución de los objetivos educativos resultan ser contradictorias cuando se descubre que sólo una minoría de ellos sabe leer y escribir en dicha lengua. La mayoría no parece mostrar preocupación ni interés en alfabetizarse en su lengua materna para impulsar la lecto-escritura del idioma chol, como si ésta no fuera un aspecto tan necesario cuando los programas educativos actuales ponen el acento en la necesidad de alfabetizar a los niños en su lengua materna desde la escuela. En general los maestros aún no parecen reconocer a la lengua chol como objeto de estudio como está establecido en los programas de educación bilingüe con enfoque intercultural. Durante la entrevista, cuando hacían referencia a la lengua maya-chol siempre emplearon la palabra lengua indígena la cual denota poca familiaridad con el concepto de interculturalidad. Cuatro maestros de este centro de trabajo señalaron que emplean la lengua chol como un medio para lograr la “comprensión” o la “comunicación entre el maestro y los alumnos; similar a lo reportado por Freedson y Pérez (1999) en sus investigaciones con maestros bilingües de los Altos de Chiapas en la década de los noventa.

Algunos maestros creen que sí es posible promover la alfabetización de los niños en chol pero otros no parecen mostrar una actitud convincente. Podríamos decir que los profesores no tienen una sola postura en relación con la propuesta de la educación en forma bilingüe. En esta escuela hay dos profesores que sostienen una postura crítica en relación con ciertos cambios socioculturales que se han dado en las comunidades indígenas choles y el espacio marginal en el cual han sido colocadas

dichas comunidades a raíz de las presiones políticas del Estado mexicano; me refiero a los maestros Carmelino y Manuel en particular.

El profesor Carmelino sostiene que hay que contribuir en la reivindicación de la cultura local e insiste en fortalecer los conocimientos ancestrales que las nuevas generaciones de indígenas choles parecen haberlo dejado en el pasado, pues señala que se han apropiado de los elementos culturales ajenos; la lengua, el vestido, la religión y los conocimientos que hoy se han apropiado los jóvenes. El maestro Carmelino considera que los tiempos de los ancianos choles se han quedado atrás.

... ya perdimos nuestras culturas que había en nuestra región. Se vestían de nagua las muchachas y los hombres se vestían de puro blanco. Pues ahora los fenómenos de las fases de la luna, todo eso pues la juventud ahora ya no lo saben pues. Cuándo es bueno capar, cuándo es bueno cortar madera, cuándo es bueno esteeee, cuándo no sirve tal actividades, en fin.

De ahí que considera que: "Ahorita cuando menos que la lengua se preserve". El profesor parece que lo dijo en un tono de preocupación ante la resistencia de los maestros a promover la enseñanza de la lengua chol en la escuela porque luego reconoce que "no están sensibilizados" los docentes. Es decir, los maestros no lo toman como una asignatura importante la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol.

El maestro Manuel, por su parte, sostiene que es importante pasar de la oralidad a la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol para dejar testimonio de la cultura. Esta apreciación tal parece que encierra una mirada utópica e ideológica en relación con la alfabetización de los niños en el idioma chol. Para poder dar este paso, propone que había que formalizar y priorizar su enseñanza, probablemente como está considerada la asignatura de español y las demás asignaturas que se abordan en la primaria, ya que dice así:

Esteee, sí es importante esteee, que se formalice esteeee, que no sólo sea oral la comunicación sino que debe ser esteee, ambos [oral y escrita] para que podamos dejar testimonio en nuestra cultura. Esteeee, al no ser así pues como queeee, no nos están tomando en cuenta pues en la vida histórica en cada etapa de la vida de los grupos indígenas de nuestro país.

Cuando el profesor resalta la frase "que se formalice" se puede entender como un reclamo hacia la falta de reconocimiento jurídico de la lengua chol, puesto que, al parecer, persiste en él la sensación de un vacío jurídico que garantice el desarrollo pleno del sistema de escritura de la lengua chol en el espacio escolar. Por lo que, en su percepción, la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol hasta el momento

sigue teniendo un carácter informal (un tema suelto, sin un sostén normativo que regule su realización desde el aula o sencillamente se sigue considerando una materia extracurricular) o de menor relevancia que el español. Esta es una interpretación de los maestros desde su contexto de práctica. No se refiere a la falta de reconocimiento jurídico de la lengua chol porque esa parte ya está dada, incluso la lengua materna es parte de la currícula de la educación básica. Al parecer, aun cuando ya están los instrumentos jurídicos que reconocen las diferencias lingüísticas y culturales para los docentes sigue habiendo un vacío por falta de soporte institucional para que la lengua chol sea enseñada en el aula.

Al parecer el profesor está a favor de que la alfabetización en la lengua chol es importante y para ello la asignatura de la lengua chol debe ser abordada formalmente en todas las escuelas bilingües. La única forma de hacerlo es regulando su aplicación de la misma forma como se desarrolla la asignatura de español para que todos los docentes trabajen en forma bilingüe en todos los grados de la educación primaria y no dejarlo como materia opcional o de poca relevancia.

De manera que sólo así el testimonio y la historia de los pueblos indios de México pueden quedarse escritos y ser leídos por las generaciones futuras. Para él al no tener una historia escrita quiere decir, que “como queee, no nos están tomando en cuenta”; exigencia que parece recaer en los mismos profesores por ser ellos quienes, finalmente, se les pone en sus manos la propuesta de la enseñanza bilingüe que podría cambiar esa sensación de exclusión que subyace en su lenguaje.

Los dos profesores que han impulsado la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol parece estar inspirada en la forma de comprender críticamente su historia como parte de una comunidad indígena chol, y tal parece que lo hacen por mera convicción personal para enfrentar los retos que implican manejar las dos lenguas que predominan en su contexto de trabajo: la escuela. Este es un aspecto que no se ve en los demás profesores, a pesar de los cursos de actualización docente que han recibido para que diseñen o estructuren estrategias de acción tendientes a promover la enseñanza de la lengua chol.

Según el registro de observación realizado en el grupo de primer grado, el profesor Carmelino realiza una serie de actividades y ejercicios encaminados a lograr que los niños desarrollen las habilidades en cuanto al manejo del sistema de escritura: trazos de palabras, sílabas y frases pequeñas en el pizarrón y después, el profesor interviene a enseñar a leer a sus alumnos y una manera de realizar esta actividad es

pasarlos al pizarrón uno por uno en forma voluntaria, en general. El maestro va indicando con una varita cada uno de los enunciados en chol escritos desde el pizarrón y el alumno lee en voz alta cada una de las palabras que componen dichos enunciados. Mientras el maestro está ocupado en esta actividad algunos niños del grupo permanecen "callados", otros siguen con su mirada a su compañero sin pronunciar una sola palabra y otros parecen estar entretenidos en otra actividad como si estuvieran tratando temas distintos al tema de clase. Luego de la lectura individual se pasa a la lectura colectiva del texto. Los niños y el profesor leen paso a paso los distintos enunciados en chol, actividad que no siempre sigue el orden como están organizados en el pizarrón. En ocasiones los intercala. Estas son las dos formas principales mediante las cuales el maestro Carmelino promueve la lectura en chol con sus alumnos. La escritura parece ser una actividad que corresponde a un tercer momento de las acciones pedagógicas que los alumnos tienen que realizar en el salón de clase del maestro Carmelino para que adquieran la noción de la lectura y la escritura, pues ocurre que luego de la lectura individual o colectiva, el maestro da instrucciones en chol para que sus alumnos escriban o copien los enunciados en sus libretas de trabajo.

El maestro Manuel atiende a los alumnos de sexto grado y, es uno de los profesores que ha participado en la zona escolar como Asesor Técnico Pedagógico (ATP), procura que sus alumnos ejerciten la lecto-escritura de la lengua chol en el salón de clase. Este profesor dice que no hay que dar por sentado que todos los alumnos de sexto grado hayan desarrollado plenamente las habilidades en cuanto a la lectura y la escritura de la lengua chol, ya que en el grupo de sexto hay alumnos que vinieron de otras escuelas bilingües donde la lecto-escritura de la lengua chol no haya sido parte de su prioridad. Por tanto, en ocasiones se hace necesario introducir la noción de la lecto-escritura de la lengua chol como se trabaja con los alumnos en los primeros grados.

Los alumnos de sexto grado son motivados por su profesor a ejercitar la escritura de la lengua chol. Dentro del salón escriben cuentos, leyendas, describen ciertos hechos y objetos del entorno escolar y social y en los que estén interesados. Los alumnos elaboran estos escritos a partir de los temas que ellos mismos escogieron. Una vez que los alumnos hayan terminado con la elaboración de los textos, el maestro invita a cada uno de los alumnos a leer en voz alta lo que escribieron para que todo el grupo lo oiga. Inmediatamente después de esta actividad los alumnos pasan a escribir en el pizarrón lo que había escrito en sus respectivas libretas escolares. En esta etapa los

alumnos participan señalando a su compañero dónde no se entiende o le falta alguna letra del enunciado en chol. Por eso, a esta parte de la actividad de la sesión de lengua indígena, el profesor de sexto grado lo ha denominado "corrección de errores". Por tanto, es visible el salto cualitativo que dan los alumnos en este grado en comparación con los de primero. Este profesor explica que fomenta la enseñanza de la lengua chol y considera que cumple la función de hacer comprender al alumno, de facilitar la comunicación pero al mismo tiempo considera a la lengua chol un objeto de estudio dentro del contexto escolar.

En el caso de los alumnos de primero, por ejemplo, el maestro les enseña a leer y escribir mediante la elaboración de una serie de ejercicios en sus respectivas libretas y leer los enunciados escritos desde el pizarrón mientras que a los de sexto les pide aplicar sus conocimientos de lectura y escritura en chol, además de que los alumnos realizan las actividades sin tanta intervención del docente como ocurre con los de primero. En cambio a los alumnos de primero son todavía guiados casi permanentemente por su profesor, probablemente porque considera que aún se encuentran en pleno proceso de desarrollo de sus habilidades en cuanto al manejo de la lecto-escritura en su lengua materna.

La maestra Adela señala que puso en práctica la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol con los alumnos de quinto grado en el ciclo escolar anterior. De acuerdo con la versión de la profesora, los alumnos fueron escribiendo en sus libretas las palabras que inician con cada una de las vocales. Seguidamente, los alumnos, junto con la profesora, fueron corrigiendo sus escritos en chol apoyándose en el diccionario elaborado en esta misma lengua. Y luego los alumnos, siguiendo las instrucciones de la profesora, empezaron a escribir oraciones. Como último paso de esta actividad fue la lectura de las oraciones en chol y, sucesivamente, la traducción de éstas al español.

Empezamos con las cinco vocales (...). Este por ejemplo 10 palabras que empiecen con A: *axux*, todo eso pue así, que empiece con "a" lo buscaron los niños pues, se escribeee en el cuaderno y después viene la corrección porque tenemos nuestro pequeño diccionario y así, así fuimos haciendo pues los trabajos. Bueno ya que terminamos con las cinco vocales, ya empezamos a formar oraciones, ya empezamos a formar oraciones, ya de las oraciones empieza la lectura pue en chol y se traduce pue al español y también hacemos oraciones en español y se traduce en chol.

La profesora Adela comenta que ante la falta de formación previa de los alumnos de quinto grado que tiene a su cargo ahora no ha podido implementar la lecto-escritura del idioma materno en su salón de clase. En este grupo ella considera que no hay alumnos que saben leer y escribir en su idioma materno comparado con los alumnos que atendió el ciclo escolar anterior y que ahora ya están en sexto grado de primaria. Esa es la razón por la cual no ha podido promover la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol. La profesora hace el siguiente comentario al respecto: "Eso en el quinto no, porque no he podido hacerlo con ellos; con los que tiene el maestro de sexto grado sí se puede porque tienen mucha capacidad esos chamacos. Sí, trabajé con ellos".

Se observa en el comentario de la maestra Adela que la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol dentro del aula sí es posible siempre y cuando que los alumnos propicien las condiciones para leer y escribir en su lengua materna. Entre los profesores de la escuela Vicente Suárez ha surgido, al parecer, esa preocupación de impulsar el desarrollo de la lecto-escritura de la lengua chol en su práctica educativa como una actividad que les compete a todos, ya que la experiencia desarrollada por la iglesia en cuanto a la alfabetización es un ejemplo claro que sí es posible lograrlo. En torno a esta situación la maestra Adela dice que:

Hemos platicado aquí en este centro de trabajo pue, de que por qué (inaudible), lo vamos a implementar más la lectura, más la escritura y cómo el pastor sí. El pastor sí. Leen allá en el templo pue, algunos chamacos leen bien, bien, bien su libro y leen perfectamente.

El profesor Martín, aunque no menciona el tema de la lecto-escritura en la lengua materna, dice que trabajar en forma bilingüe sí es posible y cree que ofrece ventajas a los alumnos en el desarrollo de su aprendizaje, pero considera que es un poco difícil de llevarlo a cabo.

... pienso yo de que (...) las recomendaciones que hay [que trabajar en forma bilingüe], sí es posible, que es una forma ventajosa para el trabajo de docencia y para cómo conducir más que nada la enseñanza aprendizaje de los educandos, pero así como le digo que es un poco difícil.

El profesor Martín no hace una descripción amplia y detallada cómo y de qué manera desarrolla las actividades de la lecto-escritura de la lengua chol, pero dice que está de acuerdo en impulsar la alfabetización de los alumnos en la lengua indígena y español.

Es importante resaltar que, en una parte de la entrevista, el maestro Martín no elude la dificultad que se atraviesa al impulsar la aplicación del programa bilingüe y por ello dice que ha puesto poco en práctica. Aquí se alcanza a visualizar que la

enseñanza en forma bilingüe representa un tipo de actividad docente distinto que emplear únicamente el español como lengua de comunicación para lograr que los niños logren desarrollar los contenidos escolares, pues trabajar con los dos idiomas se duplica la responsabilidad. Da la impresión de que no ha alcanzado a posicionarse la enseñanza de la lengua chol en su quehacer diario, pues señala que aún no está adaptado al esquema de enseñanza bilingüe como sugieren los programas educativos del subsistema de educación bilingüe. En la entrevista el profesor Martín decía que:

Yo creo que sí da un buen resultado porque si vamos a trabajar ambas partes tanto el español y la lengua indígena, pues yo creo que favorece más el desarrollo del aprendizaje de los niños. De hecho hemos puesto en la práctica poco, no digamos mucho porque así como le digo no estamos adaptados a esa forma de enseñanza. Más que nada a veces vamos en forma del español, más que nada.

Es importante subrayar que, en la opinión del maestro Martín, el uso de ambas lenguas sí favorece el desarrollo del aprendizaje de los alumnos y piensa que son útiles para que los alumnos se desenvuelvan en la escuela, incluso dice que sus alumnos han aprobado los concursos de la lengua chol que se han desarrollado en la zona escolar 157.

En el caso del profesor Marcelino no habla de experiencias que tengan relación alguna con el desarrollo de la lecto-escritura de la lengua chol. Comenta una experiencia que tiene que ver con la elaboración de materiales didácticos en donde dice haber plasmado diversas figuras y cosas propias del contexto local, cuyos nombres recuerda haberlos escrito en chol y español.

Tengo una serie de materiales. Materiales de Conafe [Comisión Nacional de Fomento Educativo]. Vienen traducidos en chol y español. Entonces lo que hago es hacer mis láminas, dibujar oooo, algunas figuras y que vaya su nombre abajo, y chol y español, y hay una serie de cantidad de materiales que he utilizado. Por ejemplo, las calabazas, clase de frutas, calabazas, chayotes, pues yo lo pongo en material didáctico yyyy, escribo ya sea de español a chol.

Asimismo, se nota en lo dicho por el profesor Marcelino que la elaboración de láminas se basa en los materiales que ha recibido del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Es difícil saber si el profesor utilizó estas láminas para facilitar el desarrollo de aprendizaje de los alumnos en la lección de la enseñanza de la lengua chol o simplemente lo elaboró con la intención de facilitar la comprensión de la materia o las dos cosas. No obstante, esta experiencia indica que sí ha manejado algo de la lecto-escritura de la lengua chol pero también se contradice de pronto, ya que en otro

apartado de la entrevista menciona que la lecto-escritura de la lengua chol cree que se va a perder. En la opinión del profesor Martín no tiene mucho futuro el desarrollo de la lecto-escritura de la lengua materna de los alumnos.

La maestra Rosa María también dice que ha implementado la lecto-escritura en chol, a partir del uso de los libros de ejercicio en dicha lengua: "Así como le digo los niños hace ratito. Vamos a tocar este libro, este chol. Este bueno dice, ¿qué vamos a hacer ahí? [preguntan los niños]. Este lo vamos a realizar las escrituras y se pusieron a realizar" [dice la maestra]. En este comentario ella deja ver que ha desarrollado acciones que favorecen la enseñanza de la lectura y la escritura de la lengua de referencia apoyándose en los libros de texto en lengua chol.

Las dificultades que impiden el desarrollo de la cultura de la lectura y la escritura de la lengua chol

Según el profesor Carmelino, la lecto-escritura de la lengua chol se atiende poco en el proceso de enseñanza escolar por diversas circunstancias. Ciertamente este profesor reconoce que hay maestros que procuran poner en práctica la lecto-escritura de la lengua indígena desde los primeros grados de educación primaria (primero y segundo, principalmente), pero otros no muestran su disposición de hacerlo. En una escuela son sólo unos cuantos profesores los que promueven el uso y enseñanza de la lengua chol lo cual nos muestra que esta actividad no es asumida por todos los maestros de primaria. El maestro dice que hay ocasiones en que los niños comienzan tardíamente su alfabetización en su lengua materna, hasta cuando son atendidos por un profesor que tiene la experiencia o la disposición de hacerlo por cuenta propia. En una escuela dice que muchas veces los niños no llegan a desarrollar las habilidades requeridas para el manejo de la lecto-escritura de la lengua chol y quienes logran alfabetizarse en su lengua materna luego las pierden por falta de seguimiento. El maestro Carmelino dice al respecto:

...un compañero que atiende segundo, tercer grado, por decir así, en puro español enseña, pues ya en cuarto grado tú te toca atender, bueno ya vas a encontrar con dificultades. En ese sentido, pues las habilidades se pierden en cuanto a la escritura. La expresión oral no (voz con tono alto) porque los niños lo hablan, lo platican la expresión oral, pero en la expresión escrita no, no hay, muy poco se puede encontrar.

En este comentario se alcanza a observar que el profesor considera que la expresión oral en chol no requiere ser enseñada como la lengua escrita. Los niños recrean la

expresión oral mediante el uso que le dan en sus pláticas y conversaciones en su convivencia cotidiana. De ahí que para el maestro Carmelino el principal reto es cómo hacer que los profesores de toda la zona escolar adopten la expresión escrita como parte de su actividad diaria, pues también señala que en la actualidad hay muy pocos niños que leen y escriben en chol al igual que los maestros de esta escuela.

Contemplar a la lengua chol como parte de un contenido de enseñanza escolar el profesor reconoce que es importante, pero también señala que para lograr la enseñanza bilingüe no es suficiente el esfuerzo del maestro de grupo también influye el interés y esfuerzo personal de cada uno de los alumnos. Dice textualmente así: "tiene mucho que ver también el niño que quiera aprender a leer y escribir en su misma lengua"; es decir, en chol, pues recuerda que el año pasado uno de sus alumnos obtuvo el primer lugar en un concurso sobre la lecto-escritura de la lengua chol que organizaron las autoridades educativas en la zona escolar número 157. El maestro menciona que este alumno logró aprobar el examen de lengua indígena porque influyó su interés personal. Se entiende así que el avance mostrado por el alumno no sólo es el logro del profesor o porque le haya puesto dedicación a la asignatura de la lengua materna en su práctica educativa.

Es importante destacar que el maestro Carmelino está a favor del desarrollo de la lecto-escritura de la lengua chol. Aparentemente un tanto desconcertado señala que se preserve cuando menos la lengua chol porque cree que la cultura y los conocimientos ancestrales choles ya se han perdido. La ventaja es que la educación actual se ha propuesto rescatar lo perdido y tomarlo como contenido étnico en la escuela. Pero reconoce que esta tarea no es fácil para él y así: "pero pasa esto de que todavía los docentes no están sensibilizados", o sea que los profesores todavía no están en condiciones para echar a andar la propuesta educativa actual porque hace falta que se sensibilicen.

El profesor Carmelino da a entender que él es el de la opinión que por falta de esa sensibilización (falta de conciencia quizá), en la actualidad hay un problema de falta de seguimiento en cuanto a la enseñanza de la lecto-escritura de esta lengua en la escuela. Al utilizar la expresión "falta de sensibilización" también se puede percatar que está percibiendo una resistencia por parte de los maestros para implementar el sistema de lecto-escritura del idioma chol en sus respectivas aulas, aunque dice que cuando los maestros no implementan esta materia no es tanto que se resistan, si no que enfrentan dificultades que les impide hacerlo. Esas dificultades son que los maestros suelen

mezclar las palabras que proceden del chol y del español cuando conversan, dialogan o se comunican con sus alumnos. Cita como ejemplo los términos *pintarín* (pintar)⁶ y *copiarín*⁷ (copiar) que son palabras que ya lo usan como parte del léxico de los maestros bilingües y dice que es un “grave problema” hacerlo y que además implica que: “Desde ahí ya estamos perdiendo nuestra cultura, nuestra lengua”. De modo que para rescatar estos elementos culturales es que los maestros no incurran en mezclar las palabras en sus conversaciones. Propone que para lograr la enseñanza de la lengua chol habría que superar esas mezclas y consultar las palabras que están en el *Säkläjib Tyi’añ Ch’ol* (Diccionario Chol) para no incurrir en el uso de los términos que no están considerados en él y para eso, el maestro dice: “el maestro bilingüe debe ser un investigador constante en su propia lengua”. Vemos que sólo utilizando los diccionarios para investigar las palabras desconocidas el profesor cree que se puede lograr el desarrollo de la lecto-escritura de la lengua chol.

Como sea, reconoce y señala que sí hay maestros choles que han aprendido a leer y escribir su lengua materna y cree que es porque se han interesado y comenzado a desarrollar ciertas capacidades como las siguientes:

Aunque sí, esteeee, los que están un tanto interesados eeen, en aprender a leer, a escribir en su propia lengua se ve rápido el compañero, rápido. Hasta te compone poesía, te compone esteeee, versos, narraciones, descripciones en lengua indígena. Hay compañeros muy capaces, sí. Hay, lo hemos visto. Pero hay también que, que no.

En este comentario reconoce que hay profesores que han aprendido a leer y escribir en su lengua materna. Comienzan desarrollando sus capacidades escribiendo por interés, por deseo o por gusto personal. Estos maestros desarrollan la habilidad de la escritura en su idioma materno para darle un uso continuo. Él observa, sin embargo, que hasta ahora la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol en este centro escolar no se ha concretado en un proyecto común de los maestros. Hay acciones dispersas, aisladas y fragmentadas en cuanto a la implementación de la enseñanza y uso de la lengua chol en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares. Las distintas acciones de los docentes indígenas de la escuela primaria Vicente Suárez en torno al manejo de la lengua chol se han realizado con fines diferentes. Algunos profesores intentan poner énfasis en la lecto-escritura de la lengua chol y uso de la oralidad de la misma para

⁶ En chol se dice “yul”.

⁷ La palabra copiar es un verbo que no existe en chol. Sin embargo, el profesor Carmelino sugiere que se utilice el término *lo’k’e’* que quiere decir sacar, quitar o hacer a un lado cualquier cosa, pero por el contexto de uso del término se puede entender como trasladar la figura a una hoja de papel.

apoyar la comprensión de los niños, y otros parecen emplearlo únicamente como un medio para resolver algunos problemas de comunicación que enfrentan con sus alumnos.

El profesor Martín también reconoce que "...trabajar en nuestro dialecto es muy difícil. Uno no conocemos la grafía es otro problema...". Sin embargo, las grafías no son muy distintas que las que se usan en español.

Según el *Säkläji'b Tyañ Ch'ol* (Diccionario Ch'ol), el alfabeto ch'ol está compuesto por 29 grafías las cuales son:

a, b, ch, ch', e, i, j, k, k', l, m, n, ñ, o, p, p', r, s, t, ts, ts', ty, ty', u, w, x, y, ä, ' ,

En este grupo de alfabetos en chol se aprecia que las únicas que varían son las consonantes con apóstrofo, diéresis y las que están formadas con dos consonantes también con apóstrofo y dos consonantes sin apóstrofo. Martín considera, por otra parte, que hace falta que se produzcan guías en chol para llevar a cabo la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol en la escuela. En su opinión, cree que la guía le facilitaría trabajar la enseñanza del chol porque en ella vienen ya distribuidas las actividades y la forma de cómo desarrollarlas en el salón de clase; por lo que, al parecer, para el profesor la guía lo considera como un recurso necesario para la implementación de la lectura y la escritura en la lengua chol.

(...) lo que nos falta ahorita es uuum, como dijera, una guía más que nada. De hecho tenemos los libros, pero más sin embargo no tenemos una guía como, como en español porque en español pues podemos acudir en libros comerciales, ahí viene cómo llevar tus trabajos. Bueno ya está todo bien distribuido, pero en chol no tenemos una.

La opinión de los maestros acerca de los cursos de actualización docente

Los cursos de actualización que se han desarrollado en la zona escolar 157 se han hecho con el objetivo de proveer de herramientas a los maestros para promover la enseñanza de la lectura y la escritura de la lengua chol. Como he señalado en otros apartados, durante el ciclo escolar se realizan dos cursos de actualización con enfoques diferentes: el de carrera magisterial y los Talleres Generales de Actualización (TGA) docente. A manera de síntesis, el curso que ofrece el programa de carrera magisterial, dicen los maestros, está más enfocado a abordar los temas relacionados con el uso y enseñanza de la lengua chol mientras que en los TGA abarcan temas generales de la práctica docente, no se centra exclusivamente en cuanto a la enseñanza de la lengua.

Los profesores adscritos en carrera magisterial participan obligatoriamente en los dos cursos y los que no sólo participan en los TGA.

Al respecto, los maestros de este centro escolar han participado en estos cursos y para cada uno de ellos tiene implicaciones diferentes en su práctica educativa. El profesor Martín considera que los cursos “son buenos” y hay que verlos como instrumentos que apoyan la tarea docente. Este es el comentario que hace:

Los cursos son buenos. Es un instrumento más para que nos apoye el trabajo docente. Entonces, yo pienso de queeee, no, los cursos son buenos. Entonces, yo creo que **es cuestión del docente que se pone a practicar más que nada**. Claro que nos cuesta, pero no queda de otra que ir este buscar la forma cómo trabajar en forma bilingüe (énfasis agregado).

Aquí vemos que el maestro Martín está diciendo que las sugerencias y las orientaciones pedagógicas que se imparten en los cursos de actualización docente sí se han abordado el tema del uso y enseñanza de la lengua indígena, pero todo depende de que el profesor lo ponga en práctica en su quehacer pedagógico. Pero hay que también señala que no es tarea fácil realizarla (él dice “nos cuesta”, “es difícil”) pero tampoco imposible, sólo que eso implica que el maestro tendría que “buscar la forma cómo trabajar en forma bilingüe”, ya que dice que “(...) hay compañeros que realmente no, no, no enseñan en forma bilingüe” por no saber hablar el chol como es el caso de un profesor que vive en el pueblo de Tila.

Los cursos de actualización docente no son buenos *per se*, su realización implica que los docentes muestren la disposición de hacerlo. Por ello el profesor Martín cree que “es cuestión del docente” si lo pone en práctica o no, puesto que incluye tareas que sólo pueden lograrse a partir de la disposición del maestro, ya que a los maestros se les deposita en sus manos convertir en un hecho real las propuestas de la enseñanza de la lengua materna. Para el profesor Martín emplear a la lengua chol en recurso de enseñanza en la escuela sí da resultado y decía que: “por ejemplo tengo una niña, cuando va en los concursos, prácticamente lo hace pue, lo que es el chol”, es decir, la niña aprueba el examen en chol en los concursos escolares. Esta habilidad que ha desarrollado la niña para el maestro Martín parece mostrar que es la respuesta del trabajo en “forma bilingüe” que él ha realizado dentro del aula. De acuerdo con esta opinión el desarrollo de la lecto-escritura en chol depende de la disposición de cada profesor bilingüe, pero es importante recalcar que este profesor también reconoce que

no todos los profesores de este centro escolar se interesan en desarrollar la lecto-escritura en su lengua materna.

Luego de reconocer que los cursos son un instrumento de apoyo en su práctica educativa y tras considerar que “trabajar en forma bilingüe” es bueno, el profesor Martín parece contradecirse cuando dice que:

...aquí en la zona todos asistimos en el curso, sí todos llegamos al curso, pero no lo ponemos en la práctica pue. Lo dejamos ahí y una vez pasando el curso, pues hasta ahí se acaba y vamos a nuestro centro de trabajo no, heee, lo tenemos olvidado.

Como se puede apreciar en la opinión del profesor Martín no pueden prosperar fácilmente los planteamientos lingüísticos de la educación bilingüe aún cuando la SEP implemente más cursos de actualización docente para los maestros bilingües. Lo que no dice es los motivos del por qué no lo pone en práctica la enseñanza en forma bilingüe (chol y español) cuando él ya había reconocido antes que es positivo en su práctica pedagógica. Se nota en esta frase que él se incluye dentro del grupo de profesores que no trabaja en forma bilingüe y se puede pensar que esta manera de apreciar el problema de la enseñanza de la lengua chol es que para muchos profesores no es tan importante como la enseñanza del español o, en todo caso, se puede estar de acuerdo con la enseñanza bilingüe pero no llevarla a cabo en la práctica. En el curso se ha proporcionado la antología para sobre cómo trabajar la lengua chol en el aula, pero no parece ser de utilidad para los docentes bilingües. El problema es que es voluntario y así no se les puede obligar a los demás profesores que asistan. Martín dice que: “en un curso de carrera magisterial pues ahí nos dan una antología, pues esa antología igual nos han servido ¿no? Sí, ese es. Pero el problema ahí en los cursos de carrera magisterial nada más no es obligado pues para todos los centros que no participan” De manera que la mayoría de los profesores de la zona escolar no están dotados de estos materiales por no asistir al curso.

Comenta el profesor Martín que en el ciclo escolar 2006-2007 habían acordado en una reunión que se les impartiera un taller de lengua a los docentes para que se alfabeticen en su lengua materna. Recuerda el profesor Martín que los docentes de la escuela primaria Vicente Suárez que calendarizaron la fecha y hora de realización del taller pero el director del plantel fue dejando pasar el tiempo y nunca se llegó a realizar dicho taller de lecto-escritura. Esta actitud dice el maestro Martín desanimó al

profesorado porque la autoridad inmediata llegó a incumplir los acuerdos contraídos en una reunión de trabajo docente:

Este el año pasado pues prácticamente tenemos (inaudible) de esos cursos. Tenemos programado de cuatro a seis me imagino, pero como a veces una de nuestras autoridades inmediatas a veces lo dejan a un lado también. Es como ya el personal se desanima también, es lo que vimos el año pasado. Tal fecha tenemos cursos de taller de lecto-escritura, nada más, pero desgraciadamente y nuestro director empezó a fallar y ahí pasó, pasó y al fin de cuenta no hizo nada.

El profesor Marcelino habla muy poco referente a los cursos de actualización docente, pero señala que en estos espacios de formación se les ha insistido a los maestros que promuevan la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol en la escuela. El profesor Marcelino reconoce que es una tarea complicada desarrollar una enseñanza bilingüe y pese a ello considera que es "necesario difundir la lecto-escritura en chol" y para evitar conflictos en la comunidad hay que "hacerle saber a los padres de familia que es importante". El maestro Marcelino se adjudica a sí mismo la misión y el compromiso de llevar a cabo la tarea de promover el desarrollo de la lecto-escritura de la lengua materna de los niños. Al respecto se expresa así:

Horita tenemos la gran tarea de que nosotros como maestros tenemos que difundir mucho la lecto-escritura en chol, sí. Hacerle saber a los padres de familia que la lengua chol también es importante. Entonces es una gran tarea que tenemos que nos dieron el curso esta vez en el taller que se impulse más, que se impulse más la lengua, la lecto-escritura.

El profesor Marcelino parece mostrarse desconfiado de las autoridades educativas con su política lingüística, pues señala que tiene límite para que se convierta en un proyecto serio la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol. Al respecto dice que:

... aparentemente las autoridades impulsan la lengua materna pero llega a un cierto límite. Entonces pues, por ahí dicen que están impartiendo las clases en la secundaria también. Pero para los alumnos dicen que no tiene ninguna validez. No hay ninguna validez por lo que no viene contemplado en la boleta de calificaciones de secundaria.

En este párrafo se puede identificar que al abundar el tema de la enseñanza de la lengua chol hace uso de las opiniones de los alumnos de la secundaria y al mismo tiempo él también se presenta como el autor de las ideas. Tan sólo en esta versión no se sabe quién dijo que no tiene validez la enseñanza de la lengua chol que han estado promoviendo las autoridades educativas por medio del curso de actualización. Por

ejemplo, él asegura que los alumnos han dicho que no tiene validez las clases que están recibiendo en la secundaria, pero termina remarcando que: "No hay ninguna validez por lo que no viene contemplado en la boleta de calificaciones de secundaria". El profesor Marcelino también está mostrando que sí tiene validez la lengua chol como asignatura sólo si cuenta con la certificación de las autoridades educativas y para ello, se requiere incluir en la boleta de calificaciones y, a su vez, implica la prescripción del contenido de la asignatura y la asignación de las notas de calificación por parte del profesor que la imparte. Esta apreciación parece mostrarnos también que, desde la mirada particular del maestro, la lengua chol no tiene aún el carácter de asignatura a ser enseñada en el aula con la misma categoría que el español. Y revela también que para este profesor es una materia que está al margen de las asignaturas básicas dentro de la currícula de la educación primaria, aunque en el plano formal la lengua indígena ha quedado superada por los instrumentos que norman su aplicación en los espacios escolares. Uno de los problemas que se observa es cómo hacer realidad la propuesta de la enseñanza bilingüe.

El profesor Carmelino también reconoce que el curso de carrera magisterial que ha recibido en la zona escolar ha estado avocado a promover la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol, pues señala: "Hemos tenido cursos de carrera magisterial. Todos, todo es avocado a promover lenguas indígenas. Me refiero ...creo que es como, como las autoridades ¿no? de que quieren de que se promueva el uso de la lengua". En la última frase de este comentario el profesor Carmelino reconoce que los cursos de actualización han dado un impulso en cuanto al uso de la lengua chol como una aspiración de las autoridades educativas. En su opinión los manuales que se utilizan en los cursos de actualización docente sí contemplan temas propios de los contenidos étnicos de la etnia chol y considera que pueden ser fácilmente abordados por los maestros porque sí están vinculados con el entorno social y cultural de los alumnos, y abren la posibilidad de relacionar con su experiencia cotidiana. En su opinión los temas relacionados con los contenidos étnicos son apropiados para todos los grados de educación primaria bilingüe. A manera de ejemplo, durante la entrevista el profesor Carmelino tomó un manual educativo que se encontraba sobre la mesa donde, por momentos, se apoyaba el brazo y procedió a dar lectura a un tema relacionado con la fabricación de la olla de barro. Después de darle lectura en español lo traduce inmediatamente en chol y me decía que el tema que leyó sí es parte de un contenido étnico de la región chol. Veamos el texto que leído y la traducción que hizo después:

LECTURA TEXTUAL EN ESPAÑOL	TRADUCCIÓN EN CHOL (NO ESCRITO)
<p>Pensamos en hacer una olla de barro para usar en la casa fuimos a buscar buena arcilla después empezamos a seleccionar los materiales que vamos a servir para darle una mejor forma el objeto. Cuando ya se terminó de hacer bien dejamos de secar una semana, posteriormente buscamos la leña y lo quemamos. Una vez que ya tenemos listo el objeto primeramente debemos de usar para cocer maíz esto es para comprobar si no hay una filtración</p>	<p><i>Lump'ejty, Lump'ejty. Tyij komoña'tyäjla kpäty jump'ej lump'ejty cha'añ k'añlojon tyi otyoty tyi majliyoñlojon ksajkañ bax. Che' jiñi tyi kajiyoyñlojon /hacia pausas prolongadas/ kyajkañ chuky yes tyak mi ik'äjñel cha'añ uts'aty mi imejlel jiñi xlump'ejty. Che' tsaix ujtyi lonk mele' tyi uts'aty tyi kaji kāk'eñlojon tyi tyäkiñ jump'ej semaña. Che' jiñi tyi kaji ksäklajon ksi'cha'añ mi loñ pul lojon che' ay'ix añ loñ lump'ejty ñaxañ mī la k'añ ty ch'äx k'usa' cha'añ mi laj k'el mi ma'añ mi' lok'el.</i></p>

De ahí que el maestro Carmelino considera que los cursos de carrera magisterial le han proveído de ricas sugerencias y suficientes materiales para impulsar la lecto-escritura de la lengua chol⁸ en el aula. Reconoce que ha habido varios cursos en torno a la enseñanza de la lengua chol y comenzó a revisar cada uno de los manuales que se encontraban hacinados sobre su mesa de trabajo, ubicada en un cuarto de la planta alta de su domicilio particular, con el objetivo de poner a la vista que sí se han trabajado la lengua indígena en los cursos de actualización docente que se han llevado a cabo en esta región. Al localizar cada manual miraba fijamente la portada de la obra por un momento y enseguida procedió a leer el título de la misma y menciona también el año en que se realizó el curso sobre el tema que trata y me dice que son los manuales que lo ha utilizado en el curso de carrera magisterial realizado en años anteriores.

Por ejemplo aquí eeen (mientras hojea un libro) en el 2004 recibimos un curso que se llama la expresión escrita como habilidad comunicativa en la escuela primaria indígena. Dice así /lee textualmente en el manual que tiene en la mano/: *la expresión escrita como habilidad comunicativa en la escuela primaria indígena* y mucho más antes en el, en el dos miiiii tres, recibimos otro curso que se llama: *Los libros de texto en lengua indígena como recurso didáctico para la enseñanza en la escuela primaria*, y hay otros materiales, es como hemos venidooo /no concluye la frase/. El otro

⁸ El profesor no hace ninguna distinción entre la lengua chol y lengua indígena. Suele utilizar con frecuencia como sinónimos.

es la lectura de textos en lengua materna y en segunda lengua en la escuela primaria indígena. Eso es todo lo que hemos recibido y muy rico en sugerencia. Muy rico en sugerencia y hay bastantes materiales.

Los manuales y otros recursos bibliográficos que tratan temas de la enseñanza de la lengua, el profesor Carmelino dice que los ha adquirido en los cursos del programa de carrera magisterial donde ha participado. De manera que el resto no tienen esos recursos. El profesor Carmelino también coincide en que los maestros que han participado en este curso son pocos. De acuerdo con los datos que maneja el profesor los maestros asisten únicamente la tercera parte de todos los que están adscritos en la zona escolar número 157, ya que señala: "... nosotros en la zona somos, este, setenta y tantos maestros a nivel primaria y sólo asistimos al curso esta vez como 24 ó 25 y estamos viendo este material de lengua indígena y ¿dónde quedan los otros compañeros pues?", se pregunta.

El resto del magisterio (el maestro cree que es la mayoría) participa en un curso que se llama Talleres Generales de Actualización (TGA) el cual es de carácter obligatorio, quiere decir que los profesores que no asisten se les aplica un descuento en su percepción salarial, por tanto, más vale cumplir las disposiciones oficiales. En cambio el curso de carrera magisterial, como lo he venido señalando, es voluntario y agrega el profesor que no reciben ninguna nota de reconocimiento por su asistencia.

La maestra Rosa María tiene una posición diferente en cuanto a los cursos que ha recibido en la zona escolar 157, puesto que señala se han abordado muy poco el tema de la enseñanza de la lengua chol en dichos cursos. Dice al respecto que:

Raras veces nos ha dado curso así en chol. Hora poco creo que, el mes de octubre fuimos a recibir curso para primero y segundo. Este ya, pero ni tampoco se enseña en chol, puro español. Cómo trabajar con los niños, cómo entrar con los niños, en qué forma hacer con los niños, si ya se aburrió los niños, qué trabajo se da para que se sienta satisfecho, para que no estén brincando, para que no estén saliendo y esa es la que (inaudible). Bueno ahí vamos con ellos, ya nos está dando la, la idea cómo trabajar.

La maestra Rosa María indica que los cursos están dirigidos a atender algunos problemas específicos que suscitan en el salón de clase que tienen que ver con ciertas formas y maneras de controlar y motivar a los alumnos. Es decir, este curso corresponde al de Talleres Generales de Actualización Docente y al parecer no está diseñado para dedicarle mayor tiempo el tema de la enseñanza de la lecto-escritura de

la lengua chol como el que se programa para los profesores que están adscritos en carrera magisterial.

Los pocos cursos de los Talleres Generales de Actualización en los que se han abordado el tema de la lengua chol, la maestra Rosa María dice que las actitudes que asumen algunos maestros de la zona escolar no propician las condiciones para establecer una atmósfera de trabajo serio y responsable. Señala que el coordinador del curso es interrumpido constantemente. Los profesores arman bromas dentro del grupo, y así se va pasando el tiempo sin que el tema de la lengua chol sea tomada con seriedad en estos espacios de análisis y discusión. Rosa María opina así: "Empiezan a hablar en chol, empiezan a decir otras cosas, ya se, se vuelve relajó ya, ya termina ya lengua materna así", con esta expresión describe una situación tensa que para ella no propicia el desarrollo del tema de la lengua indígena.

La maestra Rosa María dice que muchos maestros de la zona escolar 157 no saben leer ni escribir en la lengua chol, aunque reconoce que todos los profesores de esta zona escolar tienen dominio oral de este idioma por ser su lengua materna. Pero también deja entrever implícitamente en su comentario que no parecen mostrar interés en alfabetizarse en su lengua materna. Ella dice que ha aprendido a hablar el chol y no sólo eso, también sabe leer y escribir. Sin embargo, manifiesta que, para no tener que recibir las críticas de sus compañeros maestros de la zona escolar 157, cuando ella acude a los cursos se niega a hablar en chol y, pese a ello, los maestros, piden que hable en chol y aún así ella no accede. Al respecto dice así:

Quando estoy en el salón de curso con los compañeros maestros yo no hablo en chol. Eso sí yo le digo claro que no hablo en chol porque hay algunos compañeros que critican cosas que no lo puede uno pronunciar.

Pero en otros espacios la maestra Rosa María sí se comunica en chol, principalmente con sus alumnos, sus compañeros maestros que trabajan en la misma escuela y padres de familia. Señala también que hace unos años se llevó a cabo un taller de lectura y escritura en este centro de trabajo (durante la entrevista la maestra utilizó solamente el concepto lengua materna para referirse a la lengua chol) pero eso fue sólo una ocasión y no tuvo continuidad.

Pedimos y que no sea la última ni la primera vez. Que continué pue, pero no hay, no hay. Este y por eso también por una parte nosotros como los que no pueden hablar más en su lengua materna, los que no lo escriben no lo sacan adelante también. No, porque es el mismo. Nos cuatrapeamos [nos enredamos] entre nosotros más que nada. Otro empieza a echar relajó

cuando está hablando el maestro que está expresando en lengua materna y empiezan a decir otras cosas /inaudible/ ahí quedó.

Por lo visto este curso se implementó a petición de los docentes de esta escuela a raíz de la necesidad de alfabetizarse en chol. Sin embargo, es evidente en esta opinión que la maestra se muestra desanimada. Llama la atención el hecho de que, por iniciativa propia, los docentes de este centro educativo hayan podido realizar un curso en relación con la enseñanza de la lectura y escritura en chol, puesto que eso no ocurre comúnmente en las demás escuelas de esta zona escolar. Al parecer, algunos maestros de esta escuela ahora se sienten presionados por la sociedad para alfabetizarse en su lengua materna porque, como señalaba la maestra Rosa María en la entrevista, algunas religiones (principalmente la católica aunque se cree que también las protestantes) se han dado a la tarea de promover el desarrollo de la lectura y escritura de la lengua chol con un fin religioso. La maestra Rosa María reconoce que los logros alcanzados por la iglesia en cuanto a la alfabetización de los alumnos en la lengua chol han sido visibles, porque la maestra Rosa María asegura que algunos alumnos de esta escuela leen y escriben en su lengua materna. Así, la aportación de la institución religiosa en la alfabetización de los niños choles en su lengua materna comienza a ser noticia en algunas comunidades, y la escuela bilingüe, donde los alumnos debieran de desarrollar las habilidades en cuanto al manejo y uso de la lengua escrita en su idioma materno (chol) pero los maestros bilingües reconocen que continúa persistiendo diversas dificultades para llevar a cabo el programa de enseñanza bilingüe. Cómo se podría interpretar que la iglesia logra sus metas de alfabetización en la lengua materna de los niños y la escuela, a pesar de que cuenta con personal docente bilingüe contratado por la SEP para cumplir la misión de impulsar la enseñanza bilingüe y aún no logra concretarse en la realidad escolar. La intención entre la institución eclesiástica y la escuela son distintas. En la iglesia se enseña a leer y escribir con la finalidad de que esas habilidades tengan un uso en la realidad. Los hombres y las mujeres que han aprendido a leer y escribir en chol se convierten pronto en lectores de la biblia chol. Tienen una relación constante con la lengua escrita.

En la escuela primaria Vicente Suárez los profesores destacan la necesidad de alfabetizarse en su idioma materno para impulsar la enseñanza bilingüe en su práctica educativa y los que ya han desarrollado esta habilidad también requieren profundizar sus conocimientos; exigencia que los mismos docentes lo reconocen. La maestra Rosa María comenta su experiencia que, debido a que la iglesia tiene hoy una participación

directa en la alfabetización en la lengua indígena, algunos alumnos que están adscritos de tercero en adelante ya son más competentes en la lectura y escritura de la lengua chol. Ella dice que para no permitir que sea rebasada por sus alumnos tiene que investigar más cómo se escriben los términos en chol que desconoce porque al no hacerlo cree que sus alumnos pueden avanzar más rápidamente, por tanto, no admite que eso que ocurra:

Cosas que no sabemos vamos a investigar para que no nos ganen los alumnos porque si nos dejamos que nos ganen, ya estuvo. Un grupo de, de, de tercero, cuarto o quinto para arriba ya nos ganan para escribir porque así me hizo en Jolsibakil (**así se llama la otra comunidad chol**).

Se observa en la opinión anterior que hay una cierta preocupación por parte de la profesora Rosa María para seguir aprendiendo a leer y escribir el chol aún cuando ella es de origen tseltal. Pero así como ella y otros maestros de la escuela Vicente Suárez comienzan a reconocer la necesidad de alfabetizarse en su idioma materno, ya sea por la misma presión indirecta de la iglesia hacia la escuela o porque el maestro adopta la postura de impulsar el desarrollo de la lengua indígena para luchar y defender la cultura chol. Señalan algunos de ellos de que en esta región de Chiapas falta mucho por hacer para la educación bilingüe porque consideran que la gran mayoría de los profesores no se muestra interesado en aprender a leer y escribir su lengua materna.

El profesor Manuel da a conocer que los cursos que se han implementado han estado orientados a impulsar la enseñanza de la lengua chol en la escuela. Sólo que los profesores no le han puesto interés esta propuesta. Este fenómeno se le atribuye a las experiencias de subordinación y exclusión lingüística ejercido por el Estado y la sociedad nacional en nuestro país y que los profesores indígenas han vivido durante su formación docente «... Esto explica por qué tantos docentes, siendo bilingües, rechazan la implementación de una educación bilingüe» (Jung, fragmento del texto citado en López).

Sin abundar más al respecto, el profesor Manuel reconoce que la enseñanza bilingüe planteada desde la visión del Estado mexicano “no se ha podido aplicar (...) por los concursos escolares”, ya que los profesores se han dedicado a enseñar los contenidos educativos utilizando el español como la lengua de instrucción en su desarrollo. Como él señala, el bilingüismo “parcialmente se le da importancia” porque “Lo que se evalúa es lo que está en el programa educativo nacional y el bilingüismo se deja a un lado”. En esta opinión, la percepción es que la enseñanza de la lengua no

sólo depende de los maestros. Depende también de la presión por parte de las autoridades educativas locales y a nivel estatal porque ellos obligan a los docentes a participar en los concursos académicos en la zona escolar 157. A manera de ilustración, en el cuadro siguiente presento una síntesis de las distintas opiniones de los maestros bilingües acerca de su participación en el desarrollo de la lecto-escritura de la lengua chol.

Cuadro No. 5: Enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol y los cursos de actualización docente.

N/P	MAESTROS (AS)	SEXO	ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA DE LA LENGUA CHOL	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE TRABAJO	DIFICULTADES EN SU APLICACIÓN	CURSO DE ACTUALIZACION DOCENTE
1	Rosa María	F	Se apoya en los libros de texto en chol para su implementación	Se entiende que no destina un tiempo para la ens. L1 y L2. lengua	Ninguna	No se tratan temas acerca de la enseñanza de la lengua chol.
2	Martín	M	No lo aplica	Usa simultáneamente la L1 y la L2.	Las grafías y la variante dialectal son un obstáculo trabajar en forma bilingüe	Reconoce que se ha avocado a la implementación de la enseñanza de la lengua chol, pero no lo aplica.
3	Adela	F	Sistema claro de escritura (eso fue sólo con un grupo de niños en periodo escolar anterior)	Primero se elaboran los enunciados en chol y luego se traduce en español	Es difícil la escritura de la lengua chol	No aborda
4	Marcelino	M	Uso oral medio de entendimiento ("Forzoso")	Español	La variante dialectal son un "gran problema", carece de validez oficial	Impulsar la lecto-escritura de la lengua chol tarea de todos los maestros
5	Manuel	M	Sí lo implementa con los alumnos	Destina un tiempo para abordar cada lengua	Ninguna	Reconoce que se ha avocado a la implementación de la enseñanza de la lengua chol
6	Carmelino	M	Sí lo implementa en el salón de clase	Destina un tiempo para abordar el chol y el español	Cuestión de diálogo con los padres. No hay objeción, depende del interés del maestro y de los niños	Reconoce que se ha avocado a la implementación de la enseñanza de la lengua chol

Al comparar los aspectos considerados en este cuadro se da uno cuenta que los maestros han procedido de distintas maneras en cuanto a la enseñanza de la lengua chol en la escuela, incluso se infiere que algunos maestros no intentan trabajar en forma bilingüe por razones propias en cada caso, tales como la profesora Adela y Marcelino.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

De acuerdo con los diversos testimonios recogidos en la escuela primaria Vicente Suárez, los docentes reconocen que no es fácil de llevar a cabo en la práctica. La principal dificultad que destacan algunos docentes de esta escuela es que la mayoría de los docentes bilingües no se han apropiado de la lectura y la escritura del idioma maya-chol. Para algunos docentes indígenas de la escuela Vicente Suárez aprender a leer y escribir en chol es una tarea no tan complicada, pero también reconocían que la disposición de cada profesor cuenta mucho para alfabetizarse en su lengua materna y acaso por eso no se logra ver en los mismos.

En contraste con las escuelas indígenas, hay familias y comunidades enteras de la región chol que han iniciado, por cuenta propia, la tarea de impulsar la enseñanza de la lectura y la escritura de la lengua materna de los alumnos. Esta propuesta surge en 1994, a raíz de la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) donde también participan un número importante de maestros bilingües, retoma la perspectiva de la reivindicación de la lengua y la cultura chol. Esta organización ha colocado al tema de la alfabetización de los niños en su lengua materna en el centro de sus prioridades para revertir los efectos de la subordinación y exclusión lingüística y cultural. Así, se puede decir que hay comunidades indígenas choles que luchan por imprimirle valor y confianza a la lengua escrita. Esta perspectiva es similar a la de los migrantes mixtecos en Estados Unidos que “depositan una enorme confianza ideológica en el código escrito (Muñoz, 2006: 138) y que ahora están procurando que su uso se extienda en la vida cotidiana de sus hablantes.

Las comunidades religiosas de Jolpokitok están jugando un papel importante en la alfabetización de los niños en su lengua materna con finalidades distintas. Algunas iglesias han mostrado particular interés en la alfabetización de sus feligreses de distintas edades para que accedan a la lectura de la biblia y otras por ser afines a las ideas zapatistas. Cualquiera que sea el objetivo, inculcan la lectura y escritura de la lengua indígena. En otras palabras están creando el contexto de uso de la lecto-escritura de la indígena. Hay una finalidad definida. Según Adela, una profesora de la Vicente Suárez, algunos niños de esta comunidad están aprendiendo a leer y escribir en su lengua materna desde la iglesia a donde acude (católica o protestante). Esta experiencia, aún no documentada, nos da una idea clara que la enseñanza de la lecto-escritura del idioma chol ha sido adoptada y visto con buenos ojos por algunas familias

y comunidades indígenas. Se puede decir que la resistencia ya no es parte de una práctica generalizada de las comunidades indígenas de la región norte de Chiapas que impide el desarrollo de la lectura y escritura de la lengua chol. Tanto las experiencias de las organizaciones sociales y religiosas nos muestran que sí es posible impulsar la lectura y escritura del idioma chol siempre y cuando que las personas que dirigen un proyecto de enseñanza bilingüe se dispongan a crear las condiciones para llevarlo a cabo, pues no hay que olvidar que aún cuando las iglesias y organizaciones sociales no cuentan con personas con suficiente preparación profesional ni recursos didácticos ni pedagógicos para llevar a cabo la tarea de alfabetización de los niños [y personas adultas] y, sin embargo, algunos maestros bilingües de la escuela primaria Vicente Suárez fueron enfáticos en reconocer la labor de las instituciones ya mencionadas en el desarrollo de la lecto-escritura de la lengua materna de los niños.

Como se ve con los resultados de esta investigación, la escuela primaria Vicente Suárez, por su parte, tiene los recursos indispensables para desarrollar la tarea de la enseñanza bilingüe porque cuenta con programas, materiales de apoyo y recursos humanos que se les han encomendado la tarea de impulsar la enseñanza bilingüe y aún así sigue enfrentando serias dificultades con su cometido. Al parecer los obstáculos más fuertes son aquellos que tienen que ver con el valor y el sentido que los profesores le dan a la lengua y cultura local de los alumnos. Tal parece ser que aún subsisten en muchos docentes bilingües una cierta mirada negativa hacia el discurso actual de la educación que propone mantener y revitalizar la lengua indígena mediante el programa de enseñanza bilingüe. Por tanto, los profesores, por ser los operadores directos de toda propuesta educativa oficial, es necesario pues que comprendan el valor de la lengua materna y las implicaciones de ésta en el desarrollo del aprendizaje de los niños, ya que para impulsar la educación bilingüe con todas las características definidas desde un enfoque intercultural implica, necesariamente, que el profesor le imprima un valor positivo a la lengua indígena igual como está considerado el español. Jordá (2003:10) lo señala así: "escribir las lenguas indígenas significa, entre otros aspectos, revertir su estigmatización y colocarlas en un plano de equidad frente al español, como es el propósito actual de la política educativa".

Algunos maestros indígenas choles continúan teniendo "una visión pragmática" (Ferreiro, 2007: 387) respecto del sentido del bilingüismo y es el caso de una profesora de la escuela Vicente Suárez cuando menciona que los niños sí necesitan aprender a leer y escribir en su lengua materna para que cuando terminen sus estudios de

bachillerato tengan la oportunidad de conseguir empleo, ya sea como traductor o maestro bilingüe o alguna otra actividad en donde el ser bilingüe constituye un requisito para incorporarse al mercado laboral. Esta interpretación, según Ferreiro (2007: 387), basándose en el planteamiento de Spangenberg y Pritchard (1994), “el bilingüismo tiene un valor económico potencial y la escuela *se ha limitado*⁹ a conservar (si no a desarrollar) la lengua materna”. En ese tenor, el aspecto económico es un elemento que incide en la educación y el papel de la lengua indígena sigue ocupando un lugar menos privilegiado en la enseñanza escolar en nivel básico, lo cual contradice a los principios de la educación intercultural, ya que se ha descubierto que “en la práctica se da un encapsulamiento de la lengua indígena, dando prioridad a su uso sólo como medio introductorio para finalmente usar el español y lograr acceso a espacios laborales mejor remunerados” (Mijangos y Romero, 2006:49).

Los maestros indígenas de la escuela primaria bilingüe Vicente Suárez reconocen que todavía hay posiciones de resistencia en algunas comunidades indígenas hacia el programa de enseñanza bilingüe. Estas localidades asumen la añeja posición de que los niños indígenas van a la escuela a aprender a leer, escribir y hablar el español. En realidad casi nunca se oye que los padres se oponen a la enseñanza del idioma castellano tal como ocurre cuando un docente bilingüe introduce la enseñanza de la lengua indígena. Por el contrario, algunos docentes señalan que los padres no muestran reacciones de inconformidad cuando dejan a un lado el tema de la lengua materna en desarrollo de su práctica educativa.

El sentido social adoptado por las personas en esta región de Chiapas hacia la lengua chol me parece que no se puede comprender sin considerar a las prácticas de exclusión y menosprecio hacia la lengua indígena que ha predominado en la historia de los pueblos indígenas de Mesoamérica desde la colonia. En la región norte de Chiapas, en donde se localiza la escuela primaria bilingüe Vicente Suárez, el control político, social y económico continúa monopolizado gran parte por la sociedad hispanohablante, producto de las prácticas de exclusión social y económica heredada de la colonización. Las personas que hablan dos lenguas (el español y el chol) han podido conquistar con mucho esfuerzo ciertos espacios que antes eran considerados propios de la gente mestiza de esta región. Esta situación está profundizando una mayor desigualdad y conformando nuevos grupos (de indígenas caciques y dentro de

⁹ La cursiva es mía.

ellos participan algunos maestros bilingües) que comienzan a tener el poder económico y político que ya muestran cierta capacidad de mantener el control en la región confrontándose con los grupos que se habían establecido mucho antes en esta zona de Chiapas. Queda por verse si este cambio hacia más poder económico y político de los indígenas afecta el desarrollo de prácticas educativas lingüísticas más equilibradas.

El hecho es que el aprender a hablar dos lenguas (en forma oral) se han convertido en un instrumento valioso de lucha y supervivencia de los indígenas choles del pueblo de Tila. Hay experiencias que cuando los indígenas llegan a desarrollar la habilidad de manejar dos idiomas las relaciones de desigualdad ligadas con la vida social, cultural y económica tienden a aminorarse, en cierto modo; pues es innegable que el hecho de hablar dos lenguas (español y chol) posibilitan las condiciones para rebelarse cuando se hace necesario contra quienes quieran imponerse y finalmente, las personas en conflicto, se ven obligadas a conducirse por el camino de la negociación y construcción de acuerdos.

Dada estas complejidades y contradicciones arriba mencionadas, la enseñanza de la lectura y escritura, así como el uso oral de la lengua chol sigue siendo uno de los mayores retos de los maestros bilingües de la escuela primaria Vicente Suárez, en parte porque algunos maestros confiesan que ante ellos es un nuevo modelo al que no están adaptados.

La intención explícita de procurar el uso y enseñanza de la escritura de la lengua indígena en la escuela como un medio de enseñanza y recurso de aprendizaje escolar, encierra la pretensión de borrar el rechazo que han sufrido históricamente las lenguas indígenas en el contexto escolar actual y nadie se opone a ello. Sin embargo, puede ser cuestionable si tal pretensión es congruente en la realidad escolar de los niños indígenas choles de Chiapas, ya que hasta ahora los alumnos de este contexto lingüístico y cultural son evaluados sus logros educativos bajo el parámetro de la evaluación estándar, dejando de lado otros aspectos como los conocimientos locales y saberes específicos de su comunidad. Al parecer la Secretaría de Educación con este sistema de evaluación, lo que le importa es conocer más los resultados en términos cuantitativos alcanzados por cada uno de los alumnos durante el periodo escolar de acuerdo al programa educativo nacional, lo cual viene reduciéndose en una estrategia de evaluación parcial e inadecuada que impide comprender la dinámica educativa en un contexto lingüístico y cultural diverso porque no permite ver de una manera integral los avances y los aspectos que hay que superar en el mismo. En las evaluaciones

bimestrales, así como los concursos académicos que realizan anualmente se privilegia más los conocimientos generales como señalaba el maestro Manuel de la escuela primaria Vicente Suárez, "lo que se evalúa es lo que está en el programa educativo nacional y el bilingüismo se deja a un lado, parcialmente se le da importancia". Estos factores afectan negativamente a las aspiraciones de la educación indígena intercultural bilingüe en virtud que, de ese modo, no se esperaría que los niños indígenas se formen en dos idiomas como está establecido en los programas educativos actuales. La conclusión que llegan Freedson y Pérez (1999; 99) en sus estudios realizados en diversas escuelas bilingües en la región Altos de Chiapas que, en efecto, "Leer, escribir y hablar el español se identifica como un paquete de habilidades en la segunda lengua, que no se vincula con las habilidades de la lengua oral o escrita que poseen o adquieren los niños en su lengua materna" por la poca seriedad con que son atendidos los niños de contextos lingüísticos y socioculturales indígenas.

Participación de los maestros bilingües en los cursos de formación y actualización docente

Por tanto, las dificultades que los maestros enfrentan para que la enseñanza bilingüe contribuya en el desarrollo del pensamiento de los alumnos sigue siendo una tarea más compleja de lo que pareciera ser. Este hecho se explica a partir de la postura que cada profesor ha adoptado respecto del sentido que le otorga a la lengua chol en su práctica educativa, pues el discurso que manejan los maestros suelen ser contradictorios y ambiguos en relación con la perspectiva de la educación bilingüe. Así, el programa de carrera magisterial ante el poco interés mostrado por los maestros en los cursos que promueve no parece convertirse en un buen aperitivo para que el programa de educación bilingüe logre sus propósitos de consolidar la lecto-escritura del idioma maya-chol, ya que este curso sí es un espacio más de formación donde se discuten y analizan temas de enseñanza bilingüe que ofrece a los maestros en servicio para que lleven a cabo en su práctica educativa.

Comentaban algunos maestros de la escuela primaria Vicente Suárez que tanto en esta escuela como en toda la zona escolar, hay varios maestros que llevan muchos años solicitando su ingreso al programa de carrera magisterial y, a pesar de que han tenido una participación activa en todos los cursos, aun no acumulan el puntaje que se requiere para pasar a pertenecer al grupo de maestros mejor pagados porque la mayoría reprueban los exámenes nacionales. Sin embargo, también señalaban que no

les importa tanto aprobar el examen, que lo más importante para ellos es que, en este curso, tengan la oportunidad de dotarse de materiales y sugerencias pedagógicas para atender la diversidad lingüística y cultural. Los maestros que piensan así parece que son sólo una minoría, en cambio la mayoría consideran que no representa una oportunidad de mejoría salarial ni de espacios que propicien las condiciones para alcanzar la transformación de su práctica educativa hacia una educación bilingüe.

A parte de los cursos y talleres generales de actualización docente que se han desarrollado en Chiapas, también se ha implementado la Asesoría Técnico Pedagógico que es otro programa de apoyo pedagógico a los profesores bilingües de esta región con el objetivo de fortalecer el desarrollo del programa bilingüe mediante asesorías y asistencia personalizada de los docentes en sus respectivos centros de trabajo. Por lo pronto, el área de acción de este proyecto está limitado en los centros pilotos, los cuales comenzaron a operar en las zonas de supervisiones escolares de Chiapas, con el fin de "impulsar el trabajo en equipo de los docentes en el desarrollo de los proyectos escolares, la planeación didáctica y gestión escolar", en las escuelas consideradas como Centros para La Aplicación y Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (CADEIB). Este proyecto comenzó a funcionar en el ciclo escolar 2001-2002 y es parte de un proyecto nacional que nació con miras a fortalecer la educación intercultural.

Con este mismo fin, la Secretaría de Educación en Chiapas (SECH), efectuó la distribución de la guía intitulada *La expresión escrita como habilidad comunicativa en la escuela primaria indígena* en el ciclo escolar 2004-2005. En ésta se encuentran numerosas sugerencias didácticas para que los maestros desarrollen en el aula la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua chol. Los asesores del ATP realizan visitas a las escuelas indígenas de la zona 157 para brindarles apoyo pedagógico a los maestros choles con el propósito de que prioricen el uso y enseñanza de la lecto-escritura de dicha lengua en sus prácticas educativas.

Los diversos textos abordados en los cursos y talleres de actualización de los profesores indígenas choles de la zona escolar 157, incluyen los conceptos básicos de la interculturalidad como: equidad, justicia, tolerancia y respeto a la pluralidad lingüística y cultural. También se plantean dentro de sus propósitos ofrecer una educación de calidad en el medio indígena y para lograr tales propósitos la lengua materna de los alumnos constituye el eje transversal de la práctica educativa de los docentes indígenas. Esta propuesta se enfoca en dos acciones pedagógicas no menos

importantes: utilizar la lengua indígena como idioma de enseñanza y promover su escritura y su lectura.

Luego de una cuidadosa revisión de las diversas opiniones vertidas por los profesores de la escuela primaria bilingüe intercultural Vicente Suárez, respecto del uso y enseñanza de la lengua chol y las correspondientes implicaciones de éste en su práctica educativa, llego a la conclusión de que, por lo menos en esta escuela, las actividades pedagógicas, en general, están distanciadas de la educación bilingüe intercultural que la SEP ha planteado lograr con la diversidad lingüística y cultural en los últimos años.

Las ideas documentadas durante el trabajo de campo muestran que los profesores en gran parte tienen un concepto negativo hacia el programa de enseñanza bilingüe. Estas posturas o concepciones negativas son poco explícitas en las prácticas discursivas, pues algunos profesores procuraron no presentarse como autores de las opiniones negativas respecto del manejo y enseñanza de la lengua indígena dentro del aula. En general los maestros reconocieron que el programa de enseñanza bilingüe ha fracasado pero extrañamente los que comentaron sobre la causa de este fracaso atribuyen a los profesores de otras escuelas de la zona escolar 157 sin referirse directamente a ellos mismos. De cualquier manera, los discursos que manejan los profesores fueron mostrando de manera entreverada, que sí reconocen que no ha prosperado la educación bilingüe y, hasta cierto grado, aceptan la persistencia de la asimetría lingüística en el contexto de la práctica de la mayoría de los maestros bilingües en la escuela primaria Vicente Suárez. Para ellos queda claro que en su práctica educativa se configura una relación desigual entre la lengua chol y el español, ya que esta última termina imponiéndose virtualmente como idioma única en las relaciones comunicativas y en el desarrollo de las diversas actividades escolares de los alumnos indígenas.

En este trabajo se deja ver que la forma cómo cada profesor valora a la lengua chol en esa misma medida asume el papel que considera pertinente frente a ella en su práctica educativa. La actitud de indiferencia, el desinterés de aprender a leer y escribir en su lengua materna y la poca disposición de algunos de los profesores en la verdadera búsqueda de una metodología propia para la enseñanza bilingüe parecen ser el resultado de una percepción negativa hacia el programa de educación bilingüe. Se puede decir que lo anterior deriva del problema de la falta de formación docente apropiada para este contexto lingüístico y cultural donde la educación bilingüe se hace

fundamental para lograr que los niños desarrollen sus conocimientos y habilidades intelectuales. Además, la propia ideología negativa que tienen los profesores de la lengua indígena se relaciona también con la visión negativa hacia la lengua y cultura que formaron o que se fortaleció a su paso por la escuela desde sus primeros grados de escolaridad hasta la educación superior. Por tanto, la experiencia previa de los maestros, tanto escolar como no escolar, no propicia por ahora las condiciones, ni las orientaciones o actitudes, apropiadas para la atención de la diversidad lingüística y cultural.

La mayoría de los maestros utilizan a la lengua chol como un medio para hacer que los niños indígenas logren desarrollar aquellas actividades educativas que vienen en español. En este sentido, lo que realmente hacen de la lengua chol en su práctica educativa es convertir en un recurso facilitador de la comunicación o comprensión entre el maestro y los alumnos dentro del espacio escolar; así, "la lengua indígena se entiende y se utiliza como apoyo para la comunicación verbal, pero no para la comunicación escrita" (Freedson y Pérez 1999: 113), ni para su revitalización y mantenimiento. En general en ninguna parte de las entrevistas se hallan indicios claros de que el manejo oral y enseñanza de la lengua materna sean en sí una prioridad del maestro bilingüe, sino que responde a una necesidad que éste enfrenta en su interacción con los alumnos para desbloquear, por decirlo así, la incompreensión que observa en ellos y sólo así pueden realizar las actividades que se les pide.

Es importante mencionar que, en efecto, algunos profesores han intentado promover acciones a favor de la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol (alfabetización) pero, en virtud que no todos ellos están plenamente convencidos de sus beneficios en el desarrollo de la educación de los niños adscritos en la Vicente Suárez, no es asumida como una tarea compartida por dichos docentes. Las acciones pedagógicas bilingües que algunos maestros bilingües han iniciado en este centro escolar han ido traduciéndose, prácticamente, en acciones aisladas y discontinuas que colocan a los alumnos choles en desventaja para ser alfabetizados y educados en su lengua materna a lo largo de su educación primaria. Este fenómeno genera una situación de inequidad en el aula, ya que el español mantiene así su *status* de lengua única de comunicación y objeto de estudio en un contexto lingüístico y cultural específico como los de los niños choles. Otro factor que incide en el casi exclusivo énfasis en el español dentro del aula es el analfabetismo de los mismos maestros bilingües en su propia lengua; la mayoría no muestran interés ni disposición de

aprender a leer ni escribir en su lengua materna. Aquellos profesores que ya están alfabetizados en su lengua materna son una minoría que se pierde y se hace poco visible en la escuela y, por lo mismo, se generan ruptura y falta de continuidad en la enseñanza de la lengua chol, dado que difícilmente tienen la oportunidad de lograr el consenso de todos sus compañeros para promover y desarrollar una práctica bilingüe en forma conjunta como parte de un reto institucional planificado.

Contradictoriamente, en el discurso de los maestros de esta escuela se afirma que sí están de acuerdo con la propuesta de promover la enseñanza de la lectura y la escritura en chol, pero al hablar de las actividades que han realizado en este campo uno se percata que lo que realmente han estado propiciando los maestros es facilitar la alfabetización de los niños en la segunda lengua (en este caso el español), cuestión que por los maestros es, aparentemente, desapercibido o poco reflexionado. De hecho, ya que en la práctica educativa de cada uno de ellos se cruzan múltiples elementos que actúan como distractores potenciales (concursos académicos, la preocupación de los maestros de lograr, a como dé lugar, que aprendan a leer y escribir sus alumnos en poco tiempo, las reuniones oficiales y sindicales, entre otros) por falta, quizá, de una planeación didáctica apropiada para este medio sociocultural y lingüístico específicos. Me refiero a un plan de trabajo en donde refleje una adecuada distribución de las asignaturas, uso de tiempo, técnicas de trabajo y estrategias de evaluación que propicien las condiciones para una educación bilingüe intercultural en donde no se pierda de vista la lengua materna de los alumnos.

Repensar en la transformación de la educación bilingüe sigue siendo un gran reto de las instituciones, ya que a pesar del cambio curricular hacia una educación bilingüe en donde se prioriza el uso y enseñanza de la lengua indígena, hasta ahora me parece que ven a la lengua indígena como un aspecto de poca relevancia en su práctica cotidiana. Se sigue minimizando la importancia de la lengua chol, puesto que algunos maestros creen que al aprender a hablar, leer y escribir la lengua chol es bueno para los niños indígenas ya que eso les ayuda a conseguir empleo en las instituciones donde el requisito es que sean bilingües, pero no dan cuenta de la necesidad de impulsar el uso y desarrollo de la lectura y escritura de la misma por cuenta propia o como parte de una tarea que la institución escolar debería de propiciar. Es quizá una manera de limitar el valor de la lengua indígena a cuestiones prácticas sin considerar su verdadero sentido social, cultural, económico y político. En ese sentido, el chol no se está considerando aún como un idioma que puede ser

desarrollado como lengua de estudio ni como materia de reflexión en los distintos ámbitos de la interacción social más allá de su uso oral en contextos locales de familia y comunidad.

Los dos profesores que han participado como Asesores Técnico Pedagógicos (ATP), se puede pensar que por su estrecha relación con diversos materiales bibliográficos actuales, manejan un discurso más cercano a las sugerencias pedagógicas de la educación intercultural. Fueron los únicos que hablaban de cómo trabajar con contenidos culturales de la comunidad y de la importancia de reivindicar la lengua y la cultura chol mediante el desarrollo de la lectura y la escritura del idioma chol. Sus experiencias, tal como las describieron, también señalan que les han mostrado que al poner en práctica el uso y manejo de la lengua chol propicia en los niños y el maestro una relación de confianza. Pero para estos profesores la lengua chol no sólo es un medio que ayuda a lograr el desarrollo de las actividades escolares en español, sino también una lengua que contribuye en la identificación y cohesión de los actores escolares –alumnos-alumnos y maestros– que inciden en la comunicación efectiva en sentido amplio del concepto.

El poco uso de los materiales educativos en chol proporcionados por la SEP nos remite a reconocer que los profesores bilingües no están formados para que esos recursos sean capitalizados para un fin pedagógico bilingüe. El argumento de los profesores es que dichos recursos vienen elaborados en una variante dialectal a esta área lingüística en la que se sitúa la escuela. Sin embargo, las distintas variantes lingüísticas de la lengua chol ninguna resulta ser tan difícil de entender como ocurre con otras lenguas mesoamericanas. Por lo que es insostenible que dicha variante impide el desarrollo de la lecto-escritura de la lengua materna de los alumnos en esta escuela. Me parece que tiene que ver principalmente con el problema más serio de alfabetización de los maestros hacia su propia lengua y su concepción negativa hacia la misma lo que hace que no se logre los propósitos y la concreción de la educación bilingüe. Todos estos problemas nos muestran que los cursos de actualización docente que se vienen impartiendo en la zona escolar 157 desde la década de 1990, no han respondido a las expectativas de formación docente que demanda la actual política de educación intercultural bilingüe, ya que la lengua chol es un aspecto que ha sido descuidado por la mayoría de los docentes en su práctica educativa en este centro escolar.

Para lograr la alfabetización, y consecuentemente una educación bilingüe, que los mismos maestros de este centro escolar hicieron mención, el deseo y el interés personal de cada docente influye positivamente pero no logra incidir en todos los docentes. Los maestros perciben a la alfabetización en su idioma materno como un acto individual, ya que sólo algunos profesores motivados por su propio interés y su deseo personal, han aprendido a leer y escribir en su lengua materna pero el resto no parece perseguir la misma finalidad.

Se percibe en los maestros bilingües una mayor confianza en el manejo oral del idioma chol y un abandono visible (ya sea por indiferencia o por considerar a la lengua materna de poco valor social) en cuanto a la alfabetización de los alumnos en chol. Por tanto, queda la pregunta si creen o no importante la alfabetización en su lengua materna como había reconocido los maestros en su mayoría, y si es así por qué muchos de ellos no parece esforzarse en aprender a leer y escribir en chol.

Para que se concrete la alfabetización de los alumnos en su lengua materna se requiere de un cambio radical desde los mismos maestros bilingües y revalorar, a la lengua chol, como una asignatura igual que el español, dada su importancia para el futuro trabajo y participación en la vida nacional, sí como una materia de un valor indiscutible. Todo parece indicar que, en la medida en que conciben a la lengua chol como un elemento reivindicativo de la cultura local o como un factor que otorga identidad propia, como en el caso de los dos profesores, es posible que los maestros lleguen a asumir la tarea de promover y desarrollar la lecto-escritura de dicha lengua por cuenta propia, sin que nadie los obligue a hacerlo. Mientras no conciben a la lengua chol de esta manera, tal parece ser que cualquier propuesta de enseñanza en forma bilingüe puede quedarse en las buenas intenciones, toda vez que los profesores se les depositan, finalmente, en sus manos la tarea de concretar en su práctica cualquier cambio curricular.

En la visión de algunos profesores de la escuela primaria Vicente Suárez, subyace la idea de que el uso y enseñanza de la lecto-escritura de la lengua chol es una imposición del Estado, que además representa un atraso que no ayuda mucho para que los alumnos desarrollen sus capacidades intelectuales. En cambio, para dos de los profesores trabajar en forma bilingüe tiene un sentido importante; sostienen que una vez que los alumnos aprenden a leer y escribir la lengua chol es posible rescatar la lengua y la cultura de la comunidad local. Pero la mayoría de los maestros bilingües de la escuela Vicente Suárez no mencionan este valor potencial para la comunidad, ni

consideran a la lecto-escritura de la lengua chol en su práctica educativa como un elemento que potencia el desarrollo intelectual de los niños. Esta percepción negativa del profesorado se encuentra implícita en su discurso. De modo que los esfuerzos invertidos en los cursos de actualización docente a lo largo de más de una década, donde la lengua materna se ha considerado relevante para lograr que los niños indígenas desarrollen sus conocimientos y habilidades, todavía no muestran frutos satisfactorios ya que los docentes indígenas aún no se han apropiado plenamente de la propuesta de educación bilingüe hasta ahora, aunque en el discurso expongan lo contrario.

Desde la perspectiva de Freedson y Pérez (1999), las actitudes negativas que los maestros asumen frente a la enseñanza bilingüe en la actualidad, aunque no siempre las manifiestan, se explica en parte, a partir de la ideología indigenista promovida por el Instituto Nacional Indigenista (INI) que durante años apuntaba la homogeneización lingüística y cultural. Estos autores consideran que los maestros indígenas, tanto en México como en toda América Latina, han internalizado el discurso dominante de que el español es una lengua superior ante las lenguas indígenas y continúan reproduciendo este esquema ideológico en sus prácticas pedagógicas en la actualidad, aún cuando supuestamente ese discurso se ha superado.

La historia personal de cada maestro constituye en sí en un punto de referencia las actitudes que asumen frente a la lengua indígena en su práctica educativa. Algunas historias reveladas por los maestros muestran que durante su vida estudiantil, y a pesar de que estudiaron su educación primaria en las escuelas bilingües y fueron atendidos por profesores bilingües, la lengua indígena siempre fue ignorada o dejada en el olvido. Esta práctica institucional impidió que se afanzara una formación docente a temprana edad en los docentes de esta escuela, capaz de responder a las expectativas de la política educativa con miras a impulsar el desarrollo de la lengua indígena en los espacios educativos del medio indígena. Como señalaba muy claramente la maestra Adela, donde estudió ella los maestros no impulsaron la lecto-escritura ni fue un idioma de comunicación en su interacción social con los alumnos. Este desconocimiento hacia la lengua indígena durante su vida escolar en educación primaria, me parece que nos da una pista para entender por qué la mayoría de los profesores se muestran poco preocupados en impulsar el desarrollo de la lecto-escritura de la lengua materna de los niños tal como aspira lograr la educación intercultural en estos tiempos.

En este contexto es importante recordar que las escuelas no eran las únicas instituciones que se han encargado de minimizar la importancia de la lengua materna. Hasta no hace mucho tiempo desde las propias familias indígenas se inculcaban la idea ya tan extendida de que la lengua indígena tiene poco valor, y esto ha hecho que muchas de estas familias buscaran que sus hijos aprendieran a hablar el español no al lado de su lengua materna sino en detrimento de ella.

Podemos concluir entonces que al hablar de los maestros bilingües nos referimos a un grupo de maestros con una lengua y cultura propia, pero no necesariamente que tengan el dominio de la lectura y escritura en su lengua materna. En ese sentido el ser docente bilingüe no es más que una categoría política otorgada por el Estado dada su inevitable adscripción a ella o una manera de designar así a los docentes que trabajan en escuelas de comunidades cuyos habitantes son hablantes de alguna lengua indígena. Jordá en su libro *Ser maestro bilingüe en Suljá. Lengua e identidad*, dice que:

Desde que el maestro es reclutado para trabajar como bilingüe se le adscribe a una categoría de maestros, que lo distingue de los "otros" por su cualidad de hablar dos lenguas y que marca su identidad como grupo magisterial (Jordá, 2003:162).

Los docentes bilingües de esta escuela dicen comunicarse en chol en el aula con los niños, pero no interesa tanto si llegan a saber a leer o escribir dicha lengua. Por tanto, saber leer y escribir no parece ser tampoco una condición necesaria para un maestro bilingüe.

ANEXOS

Guión de entrevista acerca de la enseñanza bilingüe

Experiencia docente bilingüe

- a. Profesor para usted, ¿qué significa ser maestro bilingüe?
- b. ¿Qué opinión tiene acerca de la enseñanza bilingüe?
- c. ¿En qué es diferente el maestro bilingüe?
- d. ¿Qué enseña usted como maestro bilingüe en la escuela?
- e. ¿Con qué recursos cuenta usted para trabajar en forma bilingüe?
- f. ¿Cómo y dónde los maestros se forman para iniciar una experiencia educativa en forma bilingüe?
- g. ¿Qué dificultades ha encontrado usted para llevar a cabo la enseñanza bilingüe en la escuela?
- h. Con base en su experiencia, ¿de qué manera cree usted que es valorado su trabajo como maestro bilingüe (chol)?
- i. ¿Qué lo motivó a ser maestro bilingüe?
- j. A parte de ejercer su profesión como profesor, ¿a qué otra tarea se dedica?
- k. En su trayectoria docente ¿se ha sentido satisfecho por ser maestro bilingüe?

Acerca de los cursos de actualización docente

- a. En los cursos de actualización, ¿se han tratado temas acerca de la enseñanza bilingüe?
- b. ¿En qué le ha beneficiado el curso de actualización docente?
- c. ¿Qué opina usted de los docentes que no asisten a los cursos de actualización docente?

Acerca de la Ley de los Derechos Lingüísticos:

- a. ¿Usted ya tiene la nueva Ley General de los Derechos lingüísticos?
- b. ¿Usted cree que esta nueva ley significa un avance en su quehacer cotidiano?
- c. Usted como profesor, ¿en qué le beneficia esta ley?
- d. ¿Usted cree que el gobierno está haciendo un bien a las escuelas al publicar esta Ley?

La percepción del docente bilingüe acerca de la enseñanza

- a. ¿Usted cree que es necesario que los niños sean bilingües al terminar su educación primaria?
- b. ¿En qué les podría beneficiar o perjudicar esta situación?
- c. ¿Usted cree que en la escuela los niños aprenden a ser bilingües?
- d. ¿Cómo se da cuenta el profesor cuando los niños ya son bilingües?
- e. ¿Qué es lo que más importa para usted que aprendan los niños en la escuela?

Organización en el aula para la enseñanza bilingüe

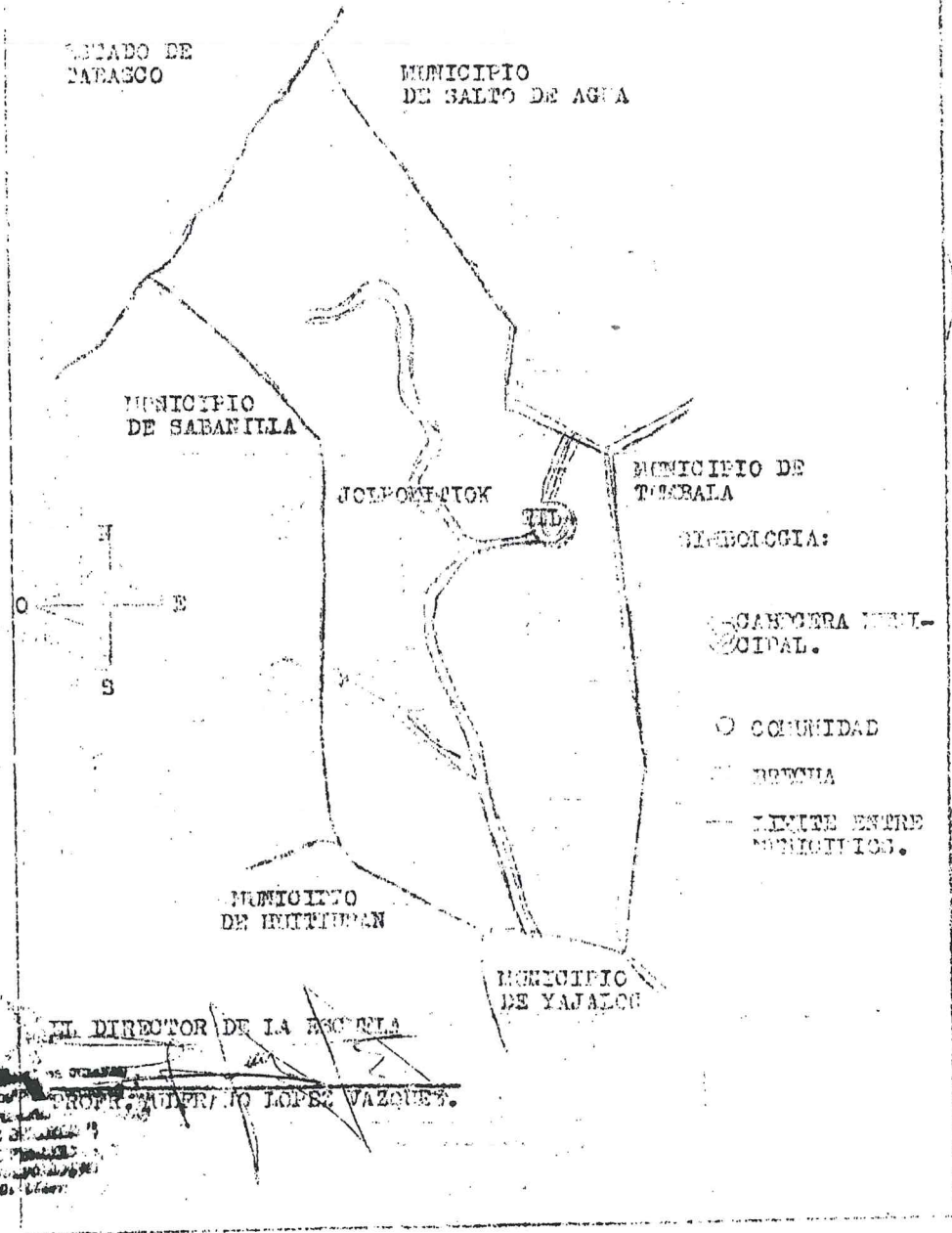
- a. ¿De qué manera se organizan los maestros bilingües en la escuela para trabajar sobre la enseñanza bilingüe?
- b. ¿Quién se encarga de organizarlos?
- c. ¿Usted cree que todos los maestros bilingües de la región chol están de acuerdo con la enseñanza bilingüe?

Cambios en la educación indígena:

- a. En qué son diferentes los maestros bilingües en la actualidad en comparación con los primeros maestros bilingües?
- b. ¿Qué hace falta en los maestros bilingües desde su particular punto de vista?
- c. ¿Usted cree que los maestros bilingües disfrutaban de mayores beneficios que los primeros?

Croquis de la comunidad Jolpokitok

CROQUIS DE LOCALIZACION DE LA COMUNIDAD DE JOLPOKITOK, MPIC. DE BELA, CHIAPAS A LA CABECERA MUNICIPAL.



Referencias bibliográficas citadas

- Alberto Bartolomé, Miguel (2006) *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, México, Siglo XXI.
- _____(1997), *Gente de razón y gente de costumbre. Las identidades étnicas en México*, México, segunda edición 2004, edit. Siglo XXI.
- CDI (2005) "Indicadores sociodemográficos de la población indígena 2000-2005". México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI). Documento en PDF no paginado.
- Cerisey, Ma. Cristina (1995) "Los choles", en: *Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México*, Sureste, México, Instituto Nacional Indigenista (INI).
- Cifuentes, Bárbara (1998), *Historia de los Pueblos Indígenas de México. Letras sobre Voces. Multiculturalismo a través de la historia*, México, D.F., Instituto Nacional Indigenista-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social ((INI-CIESAS).
- Coll, César (1991) *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México, Paidós.
- De La Fuente, Julio (1977), *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, INI, México, INI.
- Díaz-Polanco, Héctor (1987) *Etnia, nación y política*, México, Colección Principios.
- Fernández Droguett, Francisca (2005) El currículum en la educación intercultural bilingüe: Algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. Cuadernos interculturales, enero-junio, año/vol. 3, número 004. Universidad de Valparaíso Viña del Mar, Chile. Pp. 7-25.
- Ferreiro, Emilia (2007) *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- Freedson González, Margaret Julia y Elías Pérez Pérez, (1999) *La educación bilingüe-bicultural en los Alto de Chiapas. Una evaluación*. México, Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Fuentes Ceidas, Mario L. (2007), "Deserción escolar y rezago educativo", *Excélsior*, 27 de noviembre.
- Geertz, Clifford (1973) *La interpretación de las culturas*. España, edit. Gedisa.
- Greaves L., Cecilia (1996), "Entre la teoría educativa y la práctica indigenista. La experiencia en Chiapas y la tarahumara (1940-1970)", en: *Educación Rural e Indígena en Iberoamérica*, México, Colegio de México (COLMEX).
- Google Maps: <http://maps.google.com/maps?ll=17.267299,-92.458533&z=12&t=h&hl=es> (Consultado 24 de marzo de 2011).
- Guzmán Gómez, Alba (1991), *Voces Indígenas, Educación Bilingüe Bicultural en México*, México, INI, Colección: presencias núm. 38, INI.
- Hamel, Rainer Enrique (1995) "Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico". México, Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Ixtapalapa, Pp. 79-88.
- Hammersley, Martín y Paul Atkinson (1983) *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, España, edit. Paidós.
- Jiménez Jiménez, Enrique y Jorge Guzmán Gutiérrez, (2007) *Säkläji'b Ty'añ Ch'ol*, Proyecto: Diseño y elaboración de gramáticas y diccionarios de las lenguas indígenas para la educación intercultural bilingüe, Chiapas, México.

- Jordá Hernández, Jani (2003) "Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas", Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, México, *Cuadernos de discusión 7*, Secretaría de Educación Pública (SEP).
- _____(2003) *Ser maestro bilingüe en Suljaa'. Lengua e identidad*. México, UPN.
- Loyo Bravo, Engracia (1996), "Los Centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)", en *Educación Rural e Indígena en Iberoamérica*, México, Colegio de México (COLMEX).
- López, L. Enrique (1997) "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere". Revista Iberoamericana de educación no. 13, Educación Bilingüe Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEA), la Ciencia y la Cultura. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a03.htm>
- Marion, Marie-Odile (1999) *El poder de las hijas de la luna. Sistema simbólico y organización social de los lacandones*, México, CONACULTA, INAH, Plaza y Valdés editores.
- Mijangos Noh, J. Carlos y Romero Gamboa, Fabiola (2006) *Mundos encontrados, T'aantanil Yo'okol Kaabil*, Análisis de la educación primaria indígena en una comunidad del Sur de Yucatán, México, editorial Pomares.
- Montemayor, Carlos (2000) *Los pueblos indios de México hoy*, México, Editorial Planeta Mexicana, S. A. de C. V.
- Muñoz Cruz, Héctor (Coord.) (2006) "Inmigración de indígenas a Estados Unidos: el dilema entre la americanización y la etnodiversidad" en: *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Ixtapalapa (UAM) y Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Oaxaca.
- Nava, Fernando, *El multilingüismo: un enfoque en desarrollo a favor de la diversidad lingüística* http://www.cele.unam.mx/politicaslenguaje/contenidos/ligas/dr_fernando_nava.htm, (Consultado 24 de marzo de 2011).
- Novelo, Geraldine (2001) *La situación educativa y social en México: el futuro de la educación para las niñas*. México. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y las Ciencias (UNESCO-México).
- Ortiz Maldonado, Ruhama, "La imagen que los maestros tienen de sí mismos y de su tarea educativa" en: Benitez Z. Raúl (1980) *Sociedad y política en Oaxaca*, 15 estudios de caso. Universidad Autónoma de Benito Juárez de Oaxaca.
- Pérez Pérez, Elías (2003) *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas*. México, UPN, Miguel Ángel Porrúa, Grupo editorial.
- Rockwell, Elsie (1987) "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)". México, Documento: Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (IPN).
- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1990) "La práctica docente y la formación de maestros", en: *La escuela, lugar de trabajo docente*, México, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV).
- SEP (1993) Plan y programas de estudio de educación Básica primaria, México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP/CONALITEG.
- _____(1995) Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, SEP, México.
- _____(1999), *Lineamientos Generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, México, SEP/CONALITEG.
- _____(2000) "La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria". Guía de estudio. Programa Nacional de Actualización permanente. México Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG).

- _____(2002) *Curso Taller: La Calidad de la educación desde un enfoque intercultural*, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, México, SEP.
- _____(2002) *Guía para el aprovechamiento de los libros de texto en lenguas indígenas*, México, SEP.
- SEP-DGEI (2000) *Lakty'añ Ch'ol. Libros de texto en Lengua chol, Chiapas y Tabasco* (Primera y segunda parte) (SEP-DGEI).
- _____(2004) *La expresión escrita como habilidad comunicativa en la escuela primaria indígena*, México, SEP-DGI.
- _____(2008) *Parámetros curriculares de la asignatura de la Lengua Indígena*, México, Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Indígena (SEP-DGEI).
- SEP-SECH-DEI (2001) *Capacitación a asesores técnicos pedagógicos y auxiliares de las mesas técnicas*, programa piloto 2001-2002, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Servicios Educativos para Chiapas-Dirección de Educación Indígena (SECH-DEI).
- Schmelkes, Sylvia (2003) "Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe", organizado por el Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO de Buenos Aires, y la Coordinación General de Educación intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México, celebrado en la Ciudad de México, los días 10 y 11 de junio de 2003.
- Siguan, Miguel y William F. Mackey (1986) "Organización de la educación bilingüe: objetivos y recursos", en: Antología temática. "Educación Intercultural Bilingüe" (148-189) (2002), Ernesto Díaz Couder y David Cardeña (Coords.), México, Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Vansina, Jan (1966) *La tradición oral*, España, editorial labor, s. a.
- Varese, Stefano *et al* (1987), "El promotor indígena en el proceso de autoafirmación y desarrollo étnico" en Educación y pueblos indígenas en Centroamérica. Un balance crítico. Massimo Amadio, Stefano Varese y César Picón (Comps.) UNESCO/OREALC, Santiago de Chile (1987).
- Vásquez Bronfman, Ana (1996) *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*, México, Paidós.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 29 de marzo del 2011.



Dra. Ruth Paradise Loring,
Investigadora en el Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. Ruth Mercado Maldonado,
Investigadora en el Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky,
Investigadora del Area Académica 2: Diversidad e
Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad Ajusco.